Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica

Università di Blida 02 Lounici Ali



Facoltà di Lettere e di Lingue Straniere Dipartimento di Italiano

TESI DI DOTTORATO

Opzione: Didattica della lingua Italiana

GESTIONE ED ADATTAMENTO DELLE PIATTAFORME EDUCATIVE NELL'INSEGNAMENTO DELLA PRODUZIONE SCRITTA - CASO DEI LAUREANDI DEL DIPARTIMENTO D'ITALIANISTICA DELL'UNIVERSITA DI BLIDA 02-

Tesi presentata da: BOUYAKOUB Samar Hibet Arrahmane

Sotto la direzione di: Dr. LARBI Zahira

Anno Accademico 2025-2026

Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica

Università di Blida 02 Lounici Ali

Facoltà di Lettere e di Lingue Straniere Dipartimento di Italiano

TESI DI DOTTORATO

Opzione: Didattica della lingua Italiana

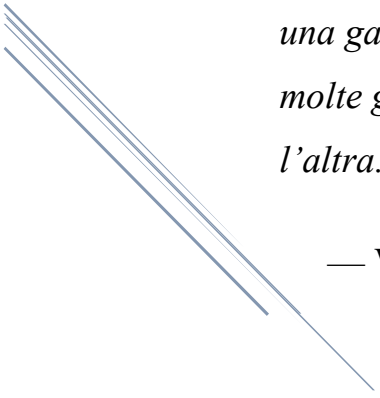
GESTIONE ED ADATTAMENTO DELLE PIATTAFORME EDUCATIVE NELL'INSEGNAMENTO DELLA PRODUZIONE SCRITTA - CASO DEI LAUREANDI DEL DIPARTIMENTO D'ITALIANISTICA DELL'UNIVERSITA DI BLIDA 02-

Tesi presentata da: Bouyakoub samar hibet arrahmane

Membri della commissione

Prof. Addou Merouane	Università Blida 02	**Presidente**
Dr. Larbi Zahira	Università Blida 02	**Relatrice**
Prof.ssa Aoudi Nadjiba	Università Blida 02	**Membro**
Dr. Mouissi Lamia	Università Alger 02	**Membro**
Dr. Elgharbi Hamza	Università Algeri 2	**Membro**
Dr. Hamdani Mahmoud	Università Algeri 2	**Membro**

Anno Accademico 2025 - 2026



"*La perseveranza non è una gara lunga; sono molte gare brevi una dopo l'altra.*"

— Walter Elliot

Dediche

***a me stessa**, per la costanza, la resilienza e per non aver mai smesso di credere nelle mie capacità, anche nei momenti di maggiore stanchezza. Questo traguardo è, prima di tutto, il riflesso della mia determinazione.*

***Ai miei genitori**, pilastri insostituibili della mia vita. Grazie per la vostra infinita generosità e per avermi sostenuta con amore incondizionato, appoggiando ogni mia scelta fin dai primi passi del mio percorso accademico. Senza il vostro esempio, non sarei la donna che sono oggi.*

***Ai miei figli, Adam e Baraa, e a chi è ancora in cammino per raggiungerci.** Siete voi la mia ispirazione più grande, il motore che spinge ogni mio sforzo. Spero che questo lavoro possa essere per voi un esempio di quanto sia importante lottare per i propri sogni.*

***A tutti coloro che hanno incrociato il mio cammino durante questo percorso**, sia in modo positivo che negativo. Ringrazio chi mi ha incoraggiato con affetto, ma anche chi, con le sue critiche o ostacoli, mi ha involontariamente spinta a superare i miei limiti e a completare quest'opera con ancora più vigore.*

*E, infine**, alla donna che ha creduto in me,** senza la quale non sarei ciò che sono oggi e questa tesi non sarebbe tra le mani del suo lettore: la mia amata professoressa, il cuore del mio cammino, **Larbi Nobila."***

Ringraziamenti

Non posso che iniziare esprimendo la mia gratitudine a dio onnipotente, che mi ha guidata e mi ha donato la forza e la perseveranza per portare a termine questa ricerca.

Un sentito ringraziamento va alla prof.ssa ***Larbi Nabila****, relatrice principale della mia tesi, per la sua guida preziosa e costante, e alla prof.ssa* ***Larbi Zahira*** *, che mi ha accompagnata con grande disponibilità nelle ultime fasi di questo lavoro.*

Ringrazio i membri della commissione per aver letto e valutato con attenzione la mia ricerca, e il laboratorio di lingua italiana ***"LITALSA"*** *diretto dal prof.* ***Addou Merouane ,*** *per il sostegno e le condizioni favorevoli offerte durante il percorso dottorale.*

Un grazie sincero ai miei colleghi, alla mia famiglia e soprattutto ai miei genitori, per il loro sostegno materiale e morale.

Desidero inoltre ringraziare tutte le persone che hanno contribuito, direttamente o indirettamente, alla realizzazione di questa tesi, tra cui ***Nour El Houda Athamna*** *e* ***Amal Boukhanouche.***

Un ringraziamento speciale alle mie sorelle, e in particolare a mia sorella ***Yasmin,*** *per la sua vicinanza e il suo incoraggiamento.*

Infine, un pensiero va a mio marito, per il suo sostegno… e anche per la sua "non sempre presenza" (che, in fondo, ha fatto parte di questo percorso).

Grazie di cuore a tutti!

Riassunto

Questo studio analizza l'uso, la gestione e l'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Blida 2, con particolare attenzione al periodo della pandemia e alla fase successiva.

La ricerca ha adottato un approccio pragmatico-descrittivo che ha combinato il quadro teorico, il lavoro sul campo, l'analisi documentaria, i questionari e le interviste, offrendo una visione globale delle pratiche pedagogiche e delle difficoltà incontrate da docenti e studenti.

I risultati mostrano che l'adozione delle piattaforme digitali durante la pandemia è stata di natura emergenziale e non sistematica. Gli strumenti sincroni come Zoom e Google Meet hanno garantito la continuità delle lezioni, mentre le piattaforme asincrone come Moodle e Classroom sono state utilizzate principalmente per la gestione dei compiti e delle valutazioni. Tuttavia, l'insegnamento della produzione scritta è rimasto legato alla presenza in aula, confermando i limiti dell'apprendimento digitale in questo ambito. Lo studio ha inoltre evidenziato difficoltà legate alla debolezza della connessione, alla mancanza di dispositivi, alla formazione limitata dei docenti e all'influenza dei fattori culturali nell'accettazione della didattica a distanza.

L'analisi dei documenti ministeriali ha mostrato che la produzione scritta è considerata una materia fondamentale da insegnare in presenza, mentre l'uso delle piattaforme è imposto solo per le materie trasversali. Nonostante ciò, le interviste e i questionari hanno rivelato un crescente interesse verso un modello ibrido che unisca la solidità dell'insegnamento in aula con l'efficacia degli strumenti digitali.

Sulla base di questi risultati, la ricerca propone di rafforzare la formazione dei docenti sui modelli pedagogici digitali (UDL, TPACK, SAMR), migliorare le infrastrutture tecnologiche, sviluppare pratiche di personalizzazione e sostegno, oltre a promuovere una cultura educativa più aperta alla didattica digitale. Lo studio apre inoltre prospettive applicative attraverso la piattaforma **HULENIX**, un progetto in fase di sviluppo che mira a trasformare i file statici in unità didattiche interattive e multilingue, rispondendo ai bisogni dei docenti facilitando la preparazione dei contenuti, e degli studenti offrendo un'interazione che accompagna l'intero percorso di apprendimento e non solo il momento della valutazione.

Parole chiave

Piattaforme educative – Produzione scritta – Didattica digitale – Modello ibrido – UDL – TPACK – SAMR – Apprendimento a distanza – HULENIX.

Abstract

This study examines the use, management, and adaptation of educational platforms in teaching written production at the Department of Italian Studies at the University of Blida 2, with a particular focus on the pandemic period and the years that followed. The research adopts a pragmatic and descriptive approach that combines theoretical framing, fieldwork, document analysis, questionnaires, and interviews, providing a comprehensive view of pedagogical practices and the challenges faced by both teachers and students.

The findings show that the adoption of digital platforms during the pandemic was emergency-driven and unsystematic. Synchronous tools such as Zoom and Google Meet ensured the continuity of lessons, while asynchronous platforms such as Moodle and Classroom were used mainly for managing assignments and assessments. However, the teaching of written production remained tied to face-to-face instruction, confirming the limitations of digital learning in this area. The study also highlights difficulties related to weak internet connectivity, lack of devices, insufficient teacher training, and the influence of cultural factors on the acceptance of distance learning.

The analysis of ministerial documents indicates that written production is considered a core subject that must be taught in person, while the use of platforms is required only for transversal subjects. Nevertheless, interviews and questionnaires reveal a growing interest in a hybrid model that combines the strength of in-person teaching with the efficiency of digital tools.

Based on these results, the research recommends strengthening teacher training in digital pedagogical models (UDL, TPACK, SAMR), improving technological infrastructure, developing practices of personalization and support, and promoting an educational culture more open to digital learning. The study also opens practical perspectives through the HULENIX platform, a developing start-up project aimed at transforming static files into interactive and multilingual learning units. This platform responds to teachers' needs by simplifying content preparation and to students' needs by offering interaction that accompanies the entire learning journey, not only the moment of assessment.

Keywords

Educational platforms – Written production – Digital learning – Hybrid model – UDL – TPACK – SAMR – Distance learning – HULENIX.

Résumé

Cette thèse examine la gestion et l'adaptation des plateformes éducatives dans l'enseignement de la production écrite au sein du Département d'Italien de l'Université de Blida 2, en mettant l'accent sur la période de la pandémie et celle qui lui a succédé. La recherche adopte une approche pragmatique et descriptive combinant cadre théorique, travail de terrain, analyse documentaire, questionnaires et entretiens, offrant ainsi une vision globale des pratiques pédagogiques et des difficultés rencontrées par les enseignants et les étudiants.

Les résultats montrent que l'adoption des plateformes numériques durant la pandémie a été de nature urgente et non systématique. Les outils synchrones tels que Zoom et Google Meet ont assuré la continuité des cours, tandis que les plateformes asynchrones comme Moodle et Classroom ont été utilisées principalement pour la gestion des devoirs et des évaluations. Toutefois, l'enseignement de la production écrite est resté étroitement lié à la présence en classe, confirmant les limites de l'apprentissage numérique dans ce domaine. L'étude met également en évidence des difficultés liées à la faiblesse de la connexion Internet, au manque d'équipements, à l'insuffisance de la formation des enseignants, ainsi qu'à l'influence des facteurs culturels sur l'acceptation de l'enseignement à distance.

L'analyse des documents ministériels révèle que la production écrite est considérée comme une matière fondamentale devant être enseignée en présentiel, tandis que l'usage des plateformes est imposé uniquement pour les matières transversales. Malgré cela, les entretiens et les questionnaires montrent un intérêt croissant pour un modèle hybride combinant la solidité de l'enseignement en présentiel et l'efficacité des outils numériques.

À partir de ces résultats, la recherche recommande de renforcer la formation des enseignants aux modèles pédagogiques numériques (UDL, TPACK, SAMR), d'améliorer les infrastructures technologiques, de développer des pratiques de personnalisation et d'accompagnement, et de promouvoir une culture éducative plus ouverte à l'apprentissage numérique. L'étude ouvre également des perspectives pratiques à travers la plateforme HULENIX, un projet en cours de développement visant à transformer des fichiers statiques en unités d'apprentissage interactives et multilingues. Cette plateforme répond aux besoins des enseignants en facilitant la préparation des contenus, et à ceux des étudiants en offrant une interaction qui accompagne l'ensemble du parcours d'apprentissage, et non seulement le moment de l'évaluation.

Mots-clés

Plateformes éducatives – Production écrite – Enseignement numérique – Modèle hybride – UDL – TPACK – SAMR – Enseignement à distance – HULENIX.

الملخص

تتناول هذه الدراسة استخدام وتسيير وتكييف المنصّات التعليمية في تدريس الإنتاج الكتابي بقسم اللغة الإيطالية بجامعة البليدة 2، مع التركيز على فترة الجائحة وما بعدها. اعتمد البحث مقاربة براغماتية وصفية-جمعت بين الإطار النظري، العمل الميداني، تحليل الوثائق، الاستبيانات والمقابلات، مما أتاح رؤية شاملة للممارسات البيداغوجية والصعوبات التي واجهها الأساتذة والطلبة.

أظهرت النتائج أن اعتماد المنصّات الرقمية خلال الجائحة كان ذا طابع استعجالي وغير منتظم. فقد ضمنت الأدوات المتزامنة مثل Zoom *و* Google Meet *استمرارية الدروس، بينما استُخدمت المنصّات غير المتزامنة مثل* Moodle *و* Classroom *أساسًا لإدارة الواجبات والتقييمات. ومع ذلك، ظلّ تدريس الإنتاج الكتابي مرتبطًا بالحضور، مما يؤكد محدودية التعليم الرقمي في هذا المجال. كما كشفت الدراسة عن صعوبات تتعلق بضعف الاتصال، نقص الأجهزة، محدودية تكوين الأساتذة، إضافة إلى تأثير العوامل الثقافية في تقبّل التعليم عن بعد.*

كما بيّن تحليل الوثائق الوزارية أن الإنتاج الكتابي يُعدّ مادة أساسية تُدرّس حضوريًا، بينما يُفرض استخدام المنصّات فقط في المواد الأفقية. ورغم ذلك، أظهرت المقابلات والاستبيانات اهتمامًا متزايدًا بنموذج هجين يجمع بين قوة التعليم الحضوري وفعالية الأدوات الرقمية.

استنادًا إلى هذه النتائج، يقترح البحث تعزيز تكوين الأساتذة في النماذج البيداغوجية الرقمية (UDL, TPACK, SAMR)*، وتحسين البنية التحتية، وتطوير ممارسات التخصيص والدعم، إضافة إلى نشر ثقافة تربوية أكثر تقبّلًا للتعليم الرقمي. كما يفتح البحث آفاقًا تطبيقية من خلال منصة* HULENIX*، وهي مشروع ناشئ قيد التطوير يهدف إلى تحويل الملفات الجامدة إلى وحدات تعليمية تفاعلية ومتعددة اللغات، مستجيبًا لاحتياجات الأساتذة عبر تسهيل إعداد المحتوى، وللطلاب عبر توفير تفاعل يمتد على طول مسار التعلّم وليس فقط في لحظة التقييم.*

الكلمات المفتاحية

المنصّات التعليمية – الإنتاج الكتابي – التعليم الرقمي – النموذج الهجين (TPACK) – (UDL – (SAMR) – *التعليم عن بعد* – HULENIX.–

Indice

Dediche III

Ringraziamenti IV

Riassunto V

Abstract VI

Résumé VII

الملخص VIII

Indice IX

Elenco delle abbreviazioni XXII

Elenco delle figure 18

Introduzione generale 19

Quadro teorica 28

Capitolo I: I concetti definitivi 29

Premessa 30

I.1. I concetti legati alla produzione scritta 31

I.1.1. L'unità linguistica: definizione e livelli di analisi 33

I.1.1.1. Definizione: 33

I.1.1.2. Variazione secondo i livelli linguistici 34

I.1.1.3. Definizione della parola : 35

I.1.1.4. Definizione della frase: 35

I.1.1.5. Definizione del paragrafo: 35

I.1.1.6. Definizione del testo : 35

I.1.2. La struttura testuale: 36

I.1.2.1. L'introduzione: dalla contestualizzazione alla problematica ... 36

I.1.2.2. Lo sviluppo: costruzione dell'argomentazione e analisi 37

I.1.2.3. La conclusione: sintesi e impatto..... 37

I.1.2.4. Funzione comunicativa della struttura..... 38

I.1.3. Le tipologie testuali..... 38

I.1.3.1. Tipologie classiche: **approccio funzionale**..... 39

I.1.3.2. Tipologie moderne: verso una visione pragmatica..... 39

I.1.4. La competenza comunicativa 40

I.1.4.1. La Comunicazione 41

I.1.4.1.1. Definizione del concetto..... 41

I.1.4.1.2. I modelli descrittivi della comunicazione 41

I.1.4.2. La Competenza Comunicativa 43

I.1.4.2.1. Definizione e sviluppo della competenza comunicativa 43

I.1.4.2.2. I componenti della competenza comunicativa 44

I.1.4.2.2.1. La Competenza Linguistica 45

I.1.4.2.2.2. La Competenza Sociolinguistica..... 46

I.1.5. La produzione scritta 50

I.2. I concetti legati alle piattaforme educative..... 51

I.2.1. Da una prospettiva diacronica..... 52

I.2.1.1. Il primo sistema di istruzione elettronica 52

I.2.1.2. L'affermazione dell'e-learning negli anni Novanta..... 53

I.2.1.3. I sistemi di gestione dell'apprendimento (LMS)-2007..... 53

I.2.1.4. I corsi online aperti e di massa (MOOCs) 54

I.2.1.5. L'ambiente di apprendimento esteso (*Extended Learning Environment)*..... 54

I.2.1.6. L'apprendimento adattivo (*Adaptive Learning*) 54

I.2.1.7. L'intelligenza artificiale nell'educazione – 2019 55

I.2.1.8. L'apprendimento immersivo (Immersive Learning) – 2020 55

I.2.2. Da Prospettiva gestionale (pratica e amministrativa) 56

I.2.2.1. *User Account, Password, Login e Logout*:..... 56

I.2.2.2. *Dashboard e Access Permission* : 56

I.2.2.3. *User Management e User Arrangement* :..... 57

I.2.2.4. *Instant Notification*: 57

I.2.2.5. Gestione tecnica e amministrativa :..... 57

I.2.3. Da una prospettiva educativa. 58

I.2.3.1. Apprendimento autoregolato (*Self-regulated learning*): 58

I.2.3.2. Apprendimento ibrido(*Blended learning*): 58

I.2.4. Da una prospettiva funzionale e pratico 59

I.2.4.1. Dimensione della mediazione e dell'inclusione 59

I.2.4.2. Dimensione dei contenuti e delle risorse 60

I.2.4.3. Dimensione del monitoraggio e della motivazione 63

I.2.4.4. Dimensione della valutazione 64

Conclusione del primo capitolo 66

Capitolo II: la didattica della produzione scritta 68

Premessa 69

II.1: I termini fondamentali dell'educazione 70

II.1.1 Educazione 71

II.1.2 Pedagogia 71

II.1.3 Didattica 71

II.1.4 Glottodidattica 72

II.1.5 Teoria 73

II.1.6 Approccio: 74

II.1.7 Metodo: 75

II.1.8 Tecnica: 76

II.2: La produzione scritta attraverso le principali teorie 79

II.2.1 La teoria comportamentista 80

II.2.1.1 Il comportamentismo nell'educazione e nella didattica 81

II.2.1.2 Principi metodologici dell'insegnamento comportamentista ... 81

II.2.1.3 Tecniche comportamentiste specifiche per la scrittura 82

II.2.1.4 I limiti e critiche della teoria comportamentista 85

II.2.1.5 Conclusione 86

II.2.2 La teoria cognitivista 87

II.2.2.1 Il cognitivismo nell'educazione e nella didattica 88

II.2.2.2 Principi metodologici dell'insegnamento cognitivista 89

II.2.2.3 Tecniche cognitiviste specifiche per la scrittura 90

II.2.2.4 I limiti e critiche della teoria cognitivista 91

II.2.2.5 Conclusione 93

II.2.3 Teoria socio-costruttivista 93

II.2.3.1 Il socio-costruttivismo nell'educazione e nella didattica 94

II.2.3.2 Principi metodologici dell'insegnamento nella teoria socio-costruttivista 94

II.2.3.3 Tecniche socio-costruttiviste specifiche per la scrittura 95

II.2.3.4 Limiti e critiche della teoria socio-costruttivista 96

II.2.3.5 Conclusione 98

II.2.4 La teoria comunicativa 98

II.2.4.1 La teoria comunicativa nell'educazione e nella didattica 99

II.2.4.2 Principi metodologici dell'insegnamento nella teoria comunicativa 99

II.2.4.3 Tecniche comunicative specifiche per la scrittura 100

II.2.4.4 Limiti e critiche della teoria comunicativa 101

II.2.4.5 Conclusione 102

II.2.5 Gli approcci contemporanei nella didattica della produzione scritta 103

II.2.5.1 Task-Based Learning (TBL) 103

II.2.5.2 CLIL – Content and Language Integrated Learning 104

II.2.5.3 Gli approcci misti 105

II.2.6 Errori e difficoltà nella scrittura 106

II.2.6.1 Errori e difficoltà comuni nell'apprendimento della scrittura 106

II.2.6.2 Errori linguistici: grammatica ortografia sintassi 107

II.2.6.3 Difficoltà organizzative e costruzione del testo 107

II.2.6.4 Scarsa consapevolezza del destinatario e del contesto 108

II.2.6.5 Revisione autonoma e scarsa pratica di rilettura 109

II.2.6.6 Problemi di fluenza e coesione 109

Conclusione del secondo Capitolo 110

Capitolo III: le piattaforme nell'insegnamento universitario 111

Premessa 112

III.1: Standard per le piattaforme educative 113

III.1.1. Standard minimi per le piattaforme educative 114

III.1.1.1. Gestione degli utenti: **Requisito essenziale** 114

III.1.1.2. Gestione delle attività: Funzionalità richiesta 115

III.1.1.3. Organizzazione dei contenuti: Funzionalità richiesta 116

III.1.1.3.1. Navigazione chiara 116

III.1.1.3.2. Dashboard personalizzabile 116

III.1.1.3.3. Supporto multimediale 116

III.1.1.3.4. *Import/export* dei materiali 116

III.1.1.3.5. Organizzazione modulare dei corsi 116

III.1.1.4. L'interazione: Elemento imprescindibile 117

III.1.1.4.1. Interazione asincrona 117

III.1.1.4.2. Interazione sincrona 118

III.1.1.4.3. Integrazione tra sincrono e asincrono..... 119

III.1.1.5. Integrazione e collegamento con strumenti esterni: Caratteristica obbligatoria 119

III.1.1.6. Requisiti operativi e di sicurezza: Standard vincolante 120

III.1.1.6.2. Conformità normativa e accessibilità 121

III.1.2. Differenza tra piattaforma educativa e altri strumenti digitali. 121

III.2 Metodologie pedagogiche per la gestione delle piattaforme 124

III.2.1 Il modello UDL 125

III.2.1.1. Definizione e origine..... 125

III.2.1.2. Adozione istituzionale 125

III.2.1.3. Principi fondamentali 125

III.2.1.4. Applicazioni nella produzione scritta..... 126

III.2.1.6. Vantaggi pedagogici 127

III.2.2. Il modello SAMR..... 128

III.2.2.1. Definizione e origine..... 128

III.2.2.2. Adozione istituzionale 128

III.2.2.3. Principi fondamentali 129

III.2.2.4. Applicazioni nella produzione scritta..... 129

III.2.2.5. Vantaggi pedagogici 130

III.2.3. Il modello TPACK 130

III.2.3.1. Definizione e origine 130

III.2.3.2. Adozione istituzionale 130

III.2.3.3. Principi fondamentali 131

III.2.3.4. Applicazioni nella produzione scritta 131

III.2.3.5. Formazione docente 132

III.2.3.6. Vantaggi pedagogici 132

III.3. Studio di caso delle piattaforme universitarie 134

III.3.1. Le piattaforme universitarie 135

III.3.1.1. Moodle 135

III.3.1.1.1. Descrizione e caratteristiche principali 135

III.3.1.1.2. Compatibilità pedagogica UDL TPACK SAMR 136

III.3.1.1.3. Vantaggi pedagogici 137

III.3.1.1.4. Sfide e limiti 138

III.3.1.2. Microsoft Teams 139

III.3.1.2.1. Descrizione e caratteristiche principali 139

III.3.1.2.2. Compatibilità pedagogica UDL, TPACK, SAMR 140

III.3.1.2.3. Vantaggi pedagogici 141

III.3.1.2.4. Sfide e limiti 142

III.3.1.3. Google Workspace for Education 143

III.3.1.3.1. Descrizione e caratteristiche principali 143

III.3.3.2. Compatibilità pedagogica UDL, TPACK, SAMR 144

III.3.3.3. Vantaggi pedagogici 144

III.3.1.4. Impatto della pandemia COVID-19 sull'adozione delle piattaforme educative 145

III.3.2. Le piattaforme e la produzione scritta 146

III.3.2.1. Ricerca empirica e studi sull'efficacia delle piattaforme nella produzione scritta 146

III.3.2.2. Linee guida e buone pratiche per progettare attività di produzione scritta attraverso una piattaforma educative 147

Conclusione del terzo capitolo 149

Conclusione del quadro teorico 151

Quadro pratico 153

Capitolo-IV: Metodologia e protocollo di ricerca 154

IV.1. La scelta del luogo: 155

IV.2. Il campione di ricerca: 155

IV.3. Criteri di scelta del campione: 155

IV.4. La metodologia usata 156

IV.5. Limiti metodologici: 156

IV.6. Gli strumenti di raccolta dei dati: 157

V-Trascrizione e analisi dell'interviste semi-strutturata 167

Introduzione al capitolo 168

V-1-Trascrizione e analisi dell'intervista semi-strutturata con il responsabile della formazione a distanza 169

V.1.1. Quadro della ricerca e finalità dell'intervista 170

V.1.2. Progettazione dell'intervista semi-strutturata 171

V.1.3. Struttura della guida dell'intervista semi-strutturata 172

V.1.4. Metodologia di analisi 174

V.1.5. Analisi e interpretazione dei risultati 174

Conclusione dell'analisi dell'intervista semi-strutturata con il Responsabile della formazione a distanza 184

V.2. Trascrizione e analisi dell'intervista semi-strutturata con il capo del dipartimento d'italianistica 188

V.2.1. Quadro della ricerca e finalità dell'intervista 189

VI.2.2. Progettazione dell'intervista semi-strutturata 190

4.2.3. Struttura della guida dell'intervista semi-strutturata 190

4.2.4. Metodologia di analisi 193

4.2.5. Analisi e interpretazione dei risultati 194

Conclusione dell'analisi dell'intervista semi-strutturata con il capo del dipartimento d'italianistica. 216

Conclusione dell'analisi delle due interviste semi-strutturata 218

VI-Analisi dei documenti 220

VI.1. Obiettivi di analisi dei documenti 221

VI.2. Metodologia adottata per l'analisi dei documenti 222

VI.3. Analisi accademica dei documenti 222

VI.3.1. Quadro istituzionale e normativo per l'istruzione superiore digitale 223

VI.3.2. Il quadro organizzativo pedagogico della formazione universitaria 239

VI.3.3. Il quadro operativo e metodologico per l'istruzione superiore digitale 248

Conclusione dell'analisi dei documenti 254

VII. I questionari: analisi e interpretazioni 256

VII.1. Il questionario ai docenti: analisi e interpretazione 258

VII.1.1. La struttura del questionario 259

VII.1.2. La somministrazione 261

VII.1.3. Analisi prevista 262

VII.1.4. Output atteso 262

VII.1.5. Gli indicatori statistici utilizzati nell'analisi del questionario ... 263

VII.1.6. Analisi e interpretazioni dei risultati 263

Conclusione del questionario dei docenti 351

VII.2. Il questionario ai discenti: analisi e interpretazione 354

VII.2.1. La Struttura del questionario 355

VII.2.2. La somministrazione 357

VII.2.3. Analisi prevista 358

VII.2.4. Output atteso 359

VII.2.5. Analisi e interpretazioni dei risultati 359

Conclusione del questionario dei discenti 396

Conclusione dei questionari 398

Conclusioni 400

Suggerimento 409

Bibliografia 413

Allegati 419

Elenco delle abbreviazioni

Abbreviazione	Significato (lingua originale)
BYOD	*Bring Your Own Device*
CAI	*Computer-Assisted Instruction*
ICT	*Information and Communication Technology*
L1	*First Language*
LMS	*Learning Management System*
EDX,	*Open Online Learning Platform*
MOOCS	*Massive Open Online Courses*
OER	*Open Educational Resources*
QCER	*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*
SAMR	*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*
SAAS	*Software as a Service*
SPEAKING	*Setting, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genres*
TPACK	*Technological Pedagogical Content Knowledge*
VLE	*Virtual Learning Environment*
WCPM	*Words Correct Per Minute*
PLATO	*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*
WCPM	*Words Correct Per Minute*
DOCS	*Documents*
TBL	*Task-Based Learning*
CLIL	*CLIL – Content and Language Integrated Learning*
ZSP	*Zone di Supporto Pedagogico*
API	*Application Programming Interface*
CAST	*CAST (Center for Applied Special Technology)*
CK	*Content Knowledge*

PK	*Pedagogical Knowledge*
(TK),	*Technological Knowledge*
MOODLE	*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen*
COVID-19	*Coronavirus Disease 2019*

Elenco delle figure

Numero della Figura	Titolo della Figura	pagina
Figura 1	Le dimensioni integrate della competenza comunicativa	**49**
Figura 2	Modello gerarchico dei concetti metodologici nella glottodidattica	**78**
Figura 3	Interconnessione tra teorie e tecniche didattiche	**108**

Introduzione generale

Nel processo “apprendimento/insegnamento,” il docente era l'unica fonte di informazione e l’istituzione educativa per il discente era solamente nella classe, ma nel tempo e con l'evoluzione dei mezzi tecnologici, e La diffusione del web alla fine degli anni Settanta, Sono emersi molti fattori che hanno sostenuto ed hanno modificato il significato astratto di questo processo; dalla classe tradizionale limitata geograficamente e cronologicamente alla classe virtuale, dalla penna e il libro alla multimedialità e l’uso dell’internet (audiovisivi, mezzi di informazione vari, piattaforme, ecc.). Questo cambiamento ha dato origine all’e-learning: una parola coniata da Elliott Masie[1] *“E-learning is the use of network technology to design, deliver, select, administer, and extend learning.”* (Masie,1999)

E-learning è l’utilizzo delle tecnologie per la distribuzione di contenuti didattici multimediali. Si differenzia dalle altre modalità di apprendimento a distanza perché si basa su una piattaforma tecnologica, ovvero un sistema informatico che controlla la condivisione e l’utilizzo dei materiali educativi.[2]

In Algeria, l’e-learning non era ampiamente adottato nel sistema educativo del paese prima del Covid-19. Nondimeno, alcune università avevano iniziato a utilizzarlo in modo limitato. Tuttavia a causa della crisi sanitaria, il sistema educativo ha dovuto accelerare l’adozione dell’e-learning in tutti i livelli di istruzione, compreso quello universitario. Questa esperienza, indotta dalla pandemia, ha portato una trasformazione profonda delle modalità di apprendimento e insegnamento, determinando cambiamenti notevoli: lo strumento informatico è diventato un vero alleato del docente e del discente, che non hanno più bisogno di spostarsi fisicamente per insegnare o apprendere all’interno delle loro classi.

---

[1] Elliott Masie, Conferenza TechLearn, 1999
[2] https://www.treccani.it/enciclopedia/e-learning/

Le caratteristiche dell'e-learning possono essere riassunte nel fatto che fornisce, tramite un computer e le sue reti, contenuti multimediali digitali (testi scritti o parlati, effetti sonori, grafici, immagini fisse o in movimento, videoclip) in modo che questi supporti siano integrati tra loro per il raggiungimento di specifici obiettivi formativi. Questo apprendimento è gestito elettronicamente, poiché fornisce una serie di servizi o compiti relativi al processo di insegnamento e di gestione dell'apprendimento, in quanto è a basso costo rispetto all'istruzione tradizionale. Inoltre aiuta lo studente ad acquisire le sue conoscenze da solo, favorendo l'interattività nel processo di apprendimento/insegnamento (interazione del discente con l'insegnante, con il contenuto, con i colleghi, con l'istituzione educativa, con programmi e applicazioni) permettendo l'accesso in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo.

> "Gli insegnanti devono correre e non camminare, allontanarsi dal pensiero basato sulla classe e arrivare a fornire moduli di apprendimento brevi e rapidi che siano facilmente accessibili quando e dove i nostri studenti ne abbiano più bisogno. Ciò significa sfruttare le nuove tecnologie per fornire un'istruzione non tradizionale." (K. Kapp)[3]

[3] Kapp, K. (s.d.). Institute for Interactive Technologies. Bloomsburg University. Retrieved from https://iit.bloomu.edu

L’esperienza vissuta nel Dipartimento d’Italianistica dell’Università di Blida 2 durante la pandemia ha evidenziato il ruolo salvifico dell’e-learning. Alcune lezioni teoriche, impossibili da svolgere in presenza a causa di malattie e restrizioni, sono state recuperate grazie all’uso delle piattaforme educative. Questo ha aperto la strada a una nuova concezione dell’insegnamento, svincolata dai limiti spazio-temporali.

Alla luce delle trasformazioni pedagogiche introdotte dalla didattica digitale, risulta fondamentale analizzare le modalità di gestione e adattamento delle piattaforme educative nell’insegnamento della lingua italiana, in particolare nella produzione scritta, considerata un’attività cognitiva complessa che richiede l’integrazione di competenze linguistiche multiple. La produzione scritta rappresenta infatti la fase conclusiva del percorso di apprendimento, in cui si sintetizzano conoscenze acquisite attraverso attività precedenti come la sintassi, l’ortografia, il vocabolario e la coniugazione. Da questa prospettiva emerge la necessità di una ricerca didattica che indaghi il potenziale delle piattaforme educative come strumenti efficaci a sostegno di tale apprendimento, sollevando le seguenti domande:

A-Quali sono le piattaforme utilizzate per insegnare la produzione scritta nel dipartimento d’italianistica? B-Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di ciascuna piattaforma? C-Come si può gestire e adattare in modo efficace le piattaforme educative al fine di renderle uno strumento didattico capace di sostenere l'insegnamento della produzione scritta?

Le ipotesi:

A- Le piattaforme utilizzate nel dipartimento d’italianistica per insegnare la produzione scritta potrebbero essere:

1. Le piattaforme: Zoom, Meet (in tempo reale, sincrono).
2. Le piattaforme Moodle, Classroom (asincrono).
3. Una combinazione tra i due tipi precedenti.
4. L’uso delle piattaforme non è significativo nell’insegnamento della produzione scritta.

B- Potremmo affrontare i vantaggi, svantaggi ed anche gli ostacoli di ciascuna piattaforma nella parte sperimentale che potrebbero essere legati ai:

1. problemi socio-economici dell’università di Blida 02.
2. I valori e la cultura del nostro paese.
3. La formazione dei docenti sull’uso dei materiali informatici.
4. Caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative.

C-Può adattare e gestire queste piattaforme per insegnare la produzione scritta attraverso:

1. La gestione interattiva della piattaforma, combinata con l’adattamento personalizzato dei compiti che favorisce un coinvolgimento attivo dello studente nella produzione scritta
2. La strutturazione didattica della piattaforma secondo modelli pedagogici adattivi, come UDL, TPACK o SAMR

L'obiettivo della ricerca non si basa sull' e-learning come mezzo di trasmissione della conoscenza, né sulle sfide ed evoluzioni, da Socrate al digitale, né sui fattori di adozione o rifiuto dell' e-learning, in un contesto di insegnamento e apprendimento della lingua straniera, in particolare l’italiana , ma si basa su una ricerca una ricerca pragmatica di tipo descrittivo e sul campo, volta ad analizzare l’uso delle piattaforme educative presso

l'Università di Blida 2 nell'insegnamento della produzione scritta. Tale approccio si concentra sulla raccolta di dati reali con l'obiettivo di proporre soluzioni operative e raccomandazioni utili a migliorare la pratica didattica e a valorizzare il ruolo del docente in questo nuovo ambiente formativo.

La presente tesi è strutturata in due parti, come dettagliato nel piano di lavoro. La prima parte, di carattere teorico, è articolata in tre capitoli.

Il primo capitolo, intitolato «Concetti definitivi», affronta nella sua prima sezione la chiarificazione delle idee fondamentali relative alle piattaforme educative, da una prospettiva diacronica, tecnica, pedagogica e funzionale. L'analisi si concentra sui termini direttamente pertinenti alla problematica scientifica trattata, evitando contenuti superflui o non adeguati che potrebbero compromettere la coerenza e la densità argomentativa del discorso. Successivamente, il capitolo analizza i concetti legati allo scritto, chiarendo il significato dell'unità linguistica – dalla lettera al testo –, la sua struttura e le tipologie testuali, seguiti dalla competenza comunicativa. Infine, il capitolo si conclude con la definizione della produzione scritta e le fasi principali del processo scritturale.

Il secondo capitolo, intitolato "la didattica della produzione scritta si apre con la definizione dei termini fondamentali che costituiscono gli elementi centrali della riflessione pedagogica: educazione, pedagogia, didattica, glottodidattica e teoria, con particolare attenzione alla loro struttura concettuale nell'ambito della didattica linguistica. Distinguere e chiarire questi concetti risulta essenziale per comprendere il processo di insegnamento/apprendimento a livello universitario. Nella seconda parte, l'attenzione si concentra sulle principali teorie dell'apprendimento che hanno contribuito a modellare la didattica della produzione scritta. Ogni approccio viene esaminato in relazione al proprio impianto pedagogico, ai

metodi suggeriti e alle tecniche operative applicate in aula, mostrando come le diverse prospettive teoriche influenzino concretamente le modalità di insegnamento della scrittura. Questo percorso consente di comprendere il passaggio dalla teoria alla pratica didattica, evidenziando l'adattamento delle strategie alle esigenze degli studenti e alle specificità del contesto universitario.

Infine, il capitolo prende in esame gli errori e le difficoltà più frequenti che emergono nell'apprendimento della scrittura, proponendo soluzioni e strategie di intervento basate su approcci comportamentisti, cognitivi e costruttivisti. In tal modo, la riflessione teorica si collega direttamente alla dimensione operativa, offrendo strumenti concreti per migliorare la qualità della produzione scritta e sostenere gli studenti nel superamento delle principali criticità.

La terza parte della trattazione, che conclude il quadro teorico e costituisce il nucleo centrale della ricerca, è dedicata all'analisi delle piattaforme educative impiegate nell'insegnamento universitario. Esso si apre con la definizione degli standard minimi che tali strumenti devono garantire: dalla gestione degli utenti e delle attività, all'organizzazione dei contenuti, fino alle diverse forme di interazione (asincrona e sincrona), all'integrazione con applicazioni esterne e ai requisiti operativi e di sicurezza. Successivamente, l'attenzione si concentra sulle metodologie pedagogiche che orientano l'uso delle piattaforme, con particolare riferimento ai modelli *UDL, SAMR e TPACK*. Questi approcci vengono analizzati per mostrare come possano guidare l'adattamento delle piattaforme alle esigenze didattiche e favorire un apprendimento inclusivo ed efficace.

Infine, il capitolo propone uno studio di caso sulle principali piattaforme universitarie – *Moodle, Microsoft Teams e Google Workspace for Education* – descritte nelle loro caratteristiche, compatibilità con i modelli pedagogici, vantaggi e limiti. Poi, mostra come le piattaforme educative favoriscano la produzione scritta e propone linee guida operative nell'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento delle lingue straniere soprattutto la produzione scritta.

La seconda parte, di carattere sperimentale, è articolata in quattro capitoli. Il quarto capitolo è dedicato alla metodologia e al protocollo di ricerca, alla scelta del luogo e del campione, oltre al sillabo seguito e alla metodologia adottata.

Il quinto capitolo raccoglie e analizza le interviste semi-strutturate, condotte rispettivamente con il responsabile della formazione a distanza e con il capo del Dipartimento d'Italianistica. Queste interviste forniscono dati qualitativi di natura istituzionale e dipartimentale, utili a integrare le informazioni raccolte e a chiarire aspetti organizzativi, didattici e culturali.

Il sesto capitolo è dedicato all'analisi dei documenti ministeriali e istituzionali, volta a delineare il quadro normativo e regolamentare sull'adozione o sulla mancata adozione della didattica a distanza nelle università algerine, con particolare attenzione al contesto dell'insegnamento della produzione scritta.

Infine, il settimo capitolo presenta i due questionari rivolti rispettivamente ai docenti e agli studenti, concepiti per raccogliere dati sull'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta in italiano e per verificare le ipotesi di ricerca formulate.

In conclusione, la varietà degli strumenti adottati e l'approccio sperimentale scelto mirano a fornire una risposta concreta all'interrogativo di ricerca e a verificare in modo rigoroso le ipotesi formulate, contribuendo a conferire alla tesi un valore scientifico e applicativo al tempo stesso.

Quadro teorica

Capitolo I: I concetti definitivi

Premessa

Nel contesto della ricerca sulla gestione ed adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta, il capitolo si propone di presentare un insieme di termini fondamentali legati al tema della tesi. Questo passaggio preliminare ha lo scopo di chiarire i concetti chiave su cui si fonda l'indagine, prima di procedere ai capitoli successivi.

Questo capitolo affronta inizialmente i termini relativi alla produzione scritta, per poi passare a quelli specifici delle piattaforme educative. L'obiettivo è fornire una base concettuale chiara che contribuisca alla comprensione delle problematiche sollevate, evitando un'espansione teorica eccessiva, in linea con la natura pragmatica della ricerca. I termini selezionati sono stati scelti con cura per garantirne la pertinenza diretta rispetto all'oggetto di studio.

Il capitolo è suddiviso in due sezioni principali:

- La prima presenta i concetti relativi alla produzione scritta e le competenze essenziali per la sua realizzazione.

- La seconda illustra i concetti associati alle piattaforme educative, articolati in quattro dimensioni analitiche.

I.1. I concetti legati alla produzione scritta

In ogni comunicazione ci sono due livelli complementari: uno che sostiene il contenuto del messaggio(informazione), e l'altro che sostiene l'interpretazione di questo messaggio, cioè che indica come il messaggio dovrebbe essere inteso (cioè il significato). Non è troppo difficile cogliere questi due livelli durante una comunicazione orale: ogni interlocutore scandisce le sue parole usando il proprio corpo (i gesti delle mani, tono della voce, ecc.) per trasmettere il suo messaggio. È chiaro che la lingua scritta non è solo copiare il parlato, ma è un nuovo modo di imparare. Delle sue funzioni di comunicazione, trasmissione e conservazione della conoscenza, la scrittura permette essenzialmente di elaborare il pensiero.

Immergendosi nello scritto trovato nella letteratura, nei documentari, nella stampa, nella scrittura quotidiana (cosiddetta sociali), il lettore acquisirà gradualmente familiarità con la sintassi, la grammatica, la testualizzazione (punteggiatura, struttura. ecc.), e alla fine, acquisirà la capacità scritturale.

Prima di scrivere, è necessario saper leggere. Nella religione islamica, la lettura è particolarmente incoraggiata, come dimostra il primo versetto rivelato nel Sacro Corano. *«Leggi nel nome del tuo Signore che ha creato»* [4]

E come afferma Balboni:

> La lettura è il primo passo verso la scrittura: leggere testi autentici permette di interiorizzare strutture linguistiche, arricchire il lessico e sviluppare la competenza

[4] Quran,surat Al-Alaq ,aya 02(hamza roberto ricardo)

> comunicativa necessaria per produrre testi coerenti e adeguati.[5]

Questa è la prova dell'importanza della lettura, essa ci trasporta dall'ignoranza alla conoscenza, la lettura è l'azione di leggere che permette di decifrare, cioè, un testo scritto o stampato. Quindi l'atto di leggere prende conoscenza di ciò che è scritto o di come è scritto. In altre parole, leggere significa pronunciare parole specifiche scritte o memorizzate; questa capacità è uno dei motivi più importanti per rafforzare la memoria e offre alla mente molteplici benefici per ricordare, recuperare, concentrarsi e memorizzare. È anche considerato uno dei modi migliori per arricchire la lingua poiché il lettore acquisisce un vocabolario nuovo e unico. che lo rende più capace di scrivere e di arricchirsi linguisticamente e scientificamente.

Dunque, la lettura non è soltanto un'attività ricettiva, ma un fondamento essenziale per la produzione scritta consapevole e competente, e per una comprensione approfondita del processo di produzione scritta, è fondamentale chiarire l'unità linguistica che ne costituisce la struttura di base.

I.1.1.L'unità linguistica[6]: definizione e livelli di analisi

I.1.1.1. Definizione:

---

[5] Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.

[6] Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Wiley-Blackwell.

L'unità linguistica è qualsiasi elemento identificabile e isolabile all'interno del sistema della lingua, studiato a un livello specifico di analisi linguistica. Rappresenta il segmento più piccolo che porta una funzione o un significato in un punto determinato della struttura linguistica.

Non esiste una definizione universale di "unità linguistica" valida per tutti i livelli di analisi. Si tratta di un concetto dinamico che varia in funzione della prospettiva analitica adottata per esaminare la lingua.

I.1.1.2. Variazione secondo i livelli linguistici

Nel campo della linguistica, il concetto di *unità linguistica* varia in base al livello di analisi considerato. A livello fonologico, l'unità è il fonema, ovvero la più piccola unità sonora capace di distinguere significati, come nel contrasto tra /k/ e /q/, pur non possedendo un significato autonomo. Nel livello morfologico, l'unità è il morfema, la più piccola componente significativa della lingua, che può essere una radice o un affisso grammaticale indicante genere, numero, tempo, ecc. Passando al livello lessicale e semantico, l'unità è il lessema, cioè la parola intesa come portatrice di un significato stabile e autonomo. A livello sintattico, l'unità linguistica si espande alla frase o all'enunciato, una combinazione strutturata di parole che segue regole grammaticali e forma un'unità sintattica completa o parziale. Infine, nel livello del discorso e della pragmatica, l'unità è il testo o il discorso, che rappresenta la forma più ampia dell'organizzazione linguistica, composta da frasi interconnesse che trasmettono un'intenzione comunicativa coerente o una struttura tematica definita.

Poiché l'unità linguistica varia a seconda del livello di analisi, è essenziale soffermarsi su alcune unità fondamentali che costituiscono la struttura portante della lingua scritta e parlata: la parola, la frase, il paragrafo e il testo. Queste unità non vengono studiate solo dal punto di vista

linguistico, ma rappresentano strumenti centrali nell'analisi del discorso, nella costruzione del significato e nello sviluppo delle competenze educative.

I.1.1.3. Definizione della parola[7] :

La parola è la più piccola unità indipendente della lingua che porta un significato lessicale o funzionale. Può essere composta da uno o più morfemi. Nel contesto educativo, la parola rappresenta il punto di partenza per la costruzione della frase e lo sviluppo del vocabolario.

I.1.1.4. Definizione della frase[8]:

La frase è un'unità sintattica composta da un insieme di parole collegate secondo regole grammaticali, che esprime un'idea completa o parziale. È fondamentale per la comunicazione linguistica e per l'analisi della struttura grammaticale. Insieme delle frasi formano il paragrafo.

I.1.1.5. Definizione del paragrafo[9]:

Il paragrafo è un gruppo di frasi collegate che ruotano attorno a un'idea centrale. Viene utilizzato nella scrittura accademica ed educativa per suddividere il testo in unità logiche, ed è indicativo dell'organizzazione e della progressione del pensiero.

I.1.1.6. Definizione del testo[10] :

Il testo è la più grande unità linguistica, composta da paragrafi interconnessi che formano un discorso coerente con uno scopo comunicativo

---

[7] Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams,. *An Introduction to Language* (11ª ed.). Cengage Learning (2017).
[8] Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
[9] Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
[10]Beaugrande, R. de, & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman

o conoscitivo. È studiato nel contesto della pragmatica e dell'analisi del discorso e rappresenta uno spazio ricco per l'applicazione delle competenze linguistiche, critiche e interpretative.

Il testo non va considerato come una semplice successione di frasi, bensì come un'entità strutturata e coerente, soggetta a una logica interna che ne regola la progressione e la connessione delle idee. Da questa prospettiva, emerge chiaramente l'importanza della strutturazione testuale, intesa come dispositivo organizzativo che consente di articolare il contenuto in modo funzionale e comunicativamente efficace

I.1.2. La struttura testuale:

La struttura del testo rappresenta uno degli elementi fondamentali che determinano la qualità e l'efficacia della scrittura, sia in ambito accademico che professionale o mediatico. Non si tratta semplicemente di una suddivisione formale, bensì di un'organizzazione cognitiva e comunicativa che guida il lettore, facilita la comprensione e rafforza la capacità dell'autore di costruire un'argomentazione o trasmettere un messaggio. La struttura tripartita introduzione, sviluppo, conclusione è il modello più diffuso, ma non è un semplice schema predefinito: riflette una logica interna che organizza il rapporto tra idea, contesto e impatto.

I.1.2.1. L'introduzione: dalla contestualizzazione alla problematica

L'introduzione è la porta d'ingresso del testo, la sezione che prepara il lettore all'argomento trattato. La sua funzione principale è fornire un contesto sintetico, presentare la problematica e definire l'obiettivo o l'ipotesi. Dal punto di vista retorico, l'introduzione attira l'attenzione, genera aspettative e stabilisce il tono generale del testo. Nei testi accademici, è preferibile che

l'introduzione includa un chiaro riferimento al quadro teorico, al contesto temporale o geografico e all'importanza del tema. Nei testi giornalistici o organizzativi, l'introduzione può essere più concisa, ma rimane cruciale per definire l'angolo di analisi.

I.1.2.2. Lo sviluppo: costruzione dell'argomentazione e analisi

Lo sviluppo costituisce il nucleo del testo, la parte in cui vengono presentate le idee, analizzati i dati e costruite le argomentazioni. Di norma, è suddiviso in paragrafi coerenti, ciascuno dedicato a un'idea specifica, supportata da esempi, citazioni o dati. Dal punto di vista comunicativo, lo sviluppo è lo spazio della spiegazione e della persuasione, dove l'autore impiega strumenti di coesione, progressione logica e varietà stilistica. Nei testi accademici, si cerca un equilibrio tra esposizione teorica e analisi applicata; nei testi amministrativi, si privilegiano chiarezza, documentazione e efficacia operativa.

I.1.2.3. La conclusione: sintesi e impatto

La conclusione è la sezione che chiude il testo, dove si presentano i risultati o le raccomandazioni e si ricollega l'argomento alla problematica iniziale. La sua funzione non è solo riassuntiva, ma anche propositiva: offre una prospettiva futura o apre nuove piste di riflessione. Nei testi accademici, si raccomanda di evitare l'introduzione di nuove informazioni e di riformulare l'ipotesi alla luce dei risultati. Nei testi giornalistici o discorsivi, la conclusione può essere utilizzata per generare un impatto emotivo o mobilitante.

I.1.2.4. Funzione comunicativa della struttura[11]

Secondo l'analisi del discorso, la struttura non è solo una divisione interna, ma una strategia comunicativa che orienta l'interazione tra autore e lettore. L'introduzione attiva la funzione di "preparazione", lo sviluppo quella di "spiegazione o persuasione" e la conclusione quella di "sintesi o stimolo". Questa distribuzione funzionale rafforza la capacità del testo di raggiungere i suoi obiettivi, siano essi cognitivi, organizzativi o emotivi.

Dunque la struttura del testo consente al lettore di organizzare le informazioni e di seguirne lo sviluppo, ma varia in funzione della tipologia e degli obiettivi comunicativi. Ogni tipologia richiede una propria organizzazione interna.

I.1.3. Le tipologie testuali

Il testo scritto si presenta in diverse forme, ciascuna caratterizzata da una specifica organizzazione linguistica e comunicativa, orientata verso uno scopo preciso. Le tipologie testuali vanno intese come modelli che riflettono la funzione dominante del testo, il contesto in cui nasce e il destinatario a cui è rivolto. La classificazione dei testi non è fine a sé stessa, ma rappresenta uno strumento teorico utile per distinguere le strategie comunicative impiegate e per comprendere la logica interna di ciascun tipo.

Come affermano De Beaugrande[12] & Dressler,

---

[11]Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press.

[12] De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

> «un testo è una comunicazione linguistica che possiede coerenza e coesione, ed è riconoscibile come unità funzionale all'interno di un contesto».

Da questa definizione emerge l'importanza di distinguere tra i diversi tipi di testo, in base alla loro funzione primaria. Ci sono due classificazioni:

I.1.3.1. Tipologie classiche: approccio funzionale

La classificazione funzionale proposta da Werlich (1976) e ripresa da De Beaugrande & Dressler (1981) distingue cinque tipi principali di testo, secondo la funzione comunicativa dominante:

- **Testo descrittivo:** rappresenta oggetti, persone o ambienti, focalizzandosi su qualità e dettagli statici.
- **Testo narrativo:** organizza eventi in sequenza temporale, con protagonisti, azioni e sviluppi.
- **Testo espositivo/informativo:** presenta informazioni, concetti o spiegazioni in modo chiaro e ordinato.
- **Testo argomentativo:** sostiene un'opinione attraverso ragionamenti, prove e confutazioni.
- **Testo regolativo/prescrittivo:** fornisce istruzioni, regole o indicazioni operative.

I.1.3.2. Tipologie moderne: verso una visione pragmatica

Le ricerche contemporanee hanno ampliato la prospettiva, integrando dimensioni pragmatiche, cognitive e sociali. Francesco Sabatini propone una classificazione basata sulla rigidità interpretativa, distinguendo tra:

- **Testi ad alta rigidità:** come quelli giuridici e scientifici, dove il significato è preciso e vincolato.
- **Testi a elasticità media**: come quelli informativi e divulgativi, che lasciano spazio a interpretazioni guidate.
- **Testi a massima libertà interpretativa:** come quelli letterari, dove il lettore può costruire significati personali.

Questa distinzione non sostituisce le tipologie classiche, ma le integra, offrendo una lettura più attenta al ruolo del destinatario e al contesto d'uso. Come evidenzia Berruto (2005), «*la testualità non è solo una questione di struttura, ma di interazione tra autore, testo e lettore*»[13].

La classificazione testuale, basata sulla funzione dominante del testo, ha avuto una forte influenza sulla linguistica testuale e continua a offrire un quadro utile per l'analisi delle produzioni scritte in diversi ambiti comunicativi. Come sottolinea Sabatini *«la distinzione tra tipi testuali è utile per orientare la produzione scritta e per favorire la consapevolezza linguistica».*[14]

In questa prospettiva, il passaggio dalle tipologie testuali alla nozione di competenza comunicativa risulta naturale: comprendere le caratteristiche formali e funzionali dei testi significa anche riconoscere le abilità necessarie per produrli ed interpretarli in modo efficace. La competenza comunicativa, infatti, non si limita alla padronanza grammaticale, ma include la capacità di adattare il messaggio al contesto, al destinatario e allo scopo, integrando conoscenze linguistiche, pragmatiche e testuali.

I.1.4. La competenza comunicativa

---

[13] Berruto, G. (2005). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza
[14] Sabatini, F. (2009). *L'italiano: istruzioni per l'uso*. Roma: RAI-Eri.

I.1.4.1. La Comunicazione

I.1.4.1.1. Definizione del concetto

La comunicazione è stata definita in modi diversi nelle scienze sociali, senza arrivare a una definizione univoca. Secondo Paul Watzlawick in Pragmatica della comunicazione umana

> "La comunicazione è uno scambio interattivo fra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento"[15].

Queste definizioni mostrano come la comunicazione non sia soltanto trasmissione di informazioni, ma un processo sociale e intenzionale di costruzione condivisa del significato.

I.1.4.1.2. I modelli descrittivi della comunicazione

La comunicazione fu inizialmente descritta attraverso il modello lineare di Shannon e Weaver[16] (1949), che la interpretava come un processo unidirezionale (emittente → messaggio → canale → destinatario), introducendo il concetto di rumore, ma criticato perché considerava il destinatario passivo e trascurava fattori non verbali e sociali.

Negli anni '50 si sviluppò il modello interattivo[17] (Watzlawick, Mead, Bateson), che aggiunse il feedback rendendo la comunicazione bidirezionale

---

[15] Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
[16] Shannon & Weaver (1949) – The Mathematical Theory of Communication
[17] Watzlawick, Beavin & Jackson (1971) – Pragmatica della comunicazione umana

e simile a una partita di tennis, sebbene riducesse il fenomeno a un'attività statistica senza evidenziare la dimensione pragmatica (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971). Successivamente, Galimberti[18] (1992) propone il modello dialogico, in cui la comunicazione è vista come processo simultaneo di costruzione condivisa del significato, con un contesto che non è semplice sfondo ma viene prodotto dagli interlocutori durante l'interazione, evidenziando la natura dinamica e complessa del fenomeno.

A questo percorso si affiancarono altri modelli: il transazionale[19] (Barn Lund, 1970), che concepiva la comunicazione come processo circolare continuo in cui ogni partecipante è al tempo stesso emittente e destinatario; il socio-costruttivista[20] (Vygotskij, 1978; Bruner, 1986), che la interpretava come strumento di costruzione collettiva della conoscenza radicata nel contesto culturale; il pragmatico[21] degli atti linguistici (Austin, 1962; Searle, 1969), che mostrava come la lingua non trasmettesse solo informazioni ma compisse azioni sociali quali promettere, scusarsi o ordinare; il semiotico[22] (Eco, 1976), che la considerava un sistema di segni in cui il significato si costruiva attraverso simboli e codici; e infine il modello interculturale[23] (Gudykunst, 1998), che mette in evidenza le differenze culturali nelle regole comunicative e l'importanza di comprenderle per evitare fraintendimenti.

Dopo aver analizzato l'evoluzione dei modelli descrittivi della comunicazione, è necessario introdurre il concetto di competenza comunicativa, che non si limita a descrivere i meccanismi del processo, ma

---

[18] Galimberti (1992) – Psiche e techne
[19] Barn Lund (1970) – A transactional model of communication
[20] Vygotsky (1978) – Mind in Society
[21] Austin (1962) – How to Do Things with Words
[22] Eco (1976) – A Theory of Semiotics
[23] Gudykunst (1998) – Bridging Differences: Effective Intergroup Communication

riguarda la capacità di utilizzare la lingua efficacemente e in modo appropriato nei diversi contesti sociali e culturali.

I.1.4.2. La Competenza Comunicativa

I.1.4.2.1. Definizione e sviluppo della competenza comunicativa

La nozione di competenza comunicativa costituisce uno dei concetti fondamentali della glottodidattica e rappresenta l'obiettivo principale dell'insegnamento linguistico. Il concetto fu elaborato da Dell H. Hymes tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta, in risposta alla distinzione tra competenza e *performance* proposta da Noam Chomsky. Quest'ultimo aveva definito la competenza linguistica come la conoscenza ideale del sistema linguistico da parte di un parlante-ascoltatore ideale appartenente a una comunità omogenea, limitandosi però agli aspetti formali e astratti della lingua e trascurando le regole d'uso e la dimensione sociale dell'atto comunicativo. Hymes ampliò tale visione introducendo la competenza comunicativa come la capacità di scegliere "quando parlare, quando tacere, di che cosa parlare, a chi, quando, dove e in che modo", sottolineando che *"There are rules of use without which the rules of grammar would be useless."*[24].

Per descrivere i fattori che intervengono nell'interazione, individuò sedici elementi, raggruppati in otto principali che formano l'acronimo *SPEAKING*: situazione, partecipanti, scopi, sequenze di atti, chiave, strumenti, norme e generi, evidenziando che la competenza comunicativa

[24] Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin

non riguarda solo la grammatica, ma anche l'uso appropriato della lingua nei diversi contesti sociali e culturali.

Questa prospettiva ha avuto un impatto profondo sulla glottodidattica, portando allo sviluppo dell'approccio comunicativo, recepito e formalizzato dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, 2001), che definisce la competenza comunicativa come un sistema integrato di conoscenze e abilità per gestire situazioni comunicative reali. A partire dagli anni Settanta, il concetto si è evoluto grazie ai contributi di diversi studiosi: D'Addio Colosimo (1976) sottolineò l'importanza di produrre messaggi non solo grammaticalmente corretti ma anche adeguati alla situazione; Coste (1978) individuò quattro componenti fondamentali (linguistica, testuale, referenziale e situazionale); Canale e Swain (1980) elaborarono un modello basato su competenza grammaticale, sociolinguistica, discorsiva e strategica; Moirand (1982) aggiunse la dimensione socioculturale; Kramsch (1986) mise in rilievo la natura interattiva della comunicazione come negoziazione del significato; Candlin (1986) la descrisse come l'incontro tra conoscenze organizzate e procedure per affrontare nuovi problemi comunicativi; infine Bachman (1990) propose un modello complessivo che integra competenza linguistica (grammaticale e testuale), competenza pragmatica (illocutoria e sociolinguistica), competenza strategica e meccanismi psico-fisici.

In sintesi, la competenza comunicativa è un sistema integrato di conoscenze e abilità che consente al parlante-scrivente di usare la lingua in modo appropriato ed efficace nei diversi contesti sociali e culturali, comprendendo dimensioni linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche, testuali, strategiche e interculturali.

I.1.4.2.2. I componenti della competenza comunicativa

La competenza comunicativa si articola in più dimensioni che operano in modo integrato. Nella didattica dell'italiano la tripartizione linguistica-sociolinguistica-pragmatica è la più diffusa e operativa.

I.1.4.2.2.1.La Competenza Linguistica

La competenza linguistica rappresenta l'insieme degli strumenti di base che consentono al parlante di costruire e utilizzare la lingua in modo corretto ed efficace. Essa fornisce le "mattonelle" fondamentali del sistema linguistico, senza le quali non sarebbe possibile né comprendere né produrre enunciati significativi. Tra le sue articolazioni, la competenza grammaticale occupa un ruolo centrale: comprende la padronanza delle regole morfologiche (come la flessione dei verbi e dei nomi), delle regole sintattiche (la disposizione e l'organizzazione delle parole nella frase), dell'accordo (tra soggetto e verbo, tra nome e aggettivo) e la coniugazione. Questa competenza è indispensabile per la scrittura corretta e coerente, ma da sola non basta a garantire un uso pienamente efficace della lingua, poiché deve essere integrata da altre dimensioni.

Accanto alla grammatica, infatti, troviamo la competenza fonologica, che assicura la corretta produzione e percezione dei suoni, del ritmo e dell'intonazione; la competenza ortografica, che regola la scrittura secondo le convenzioni grafiche e i segni di punteggiatura; e la competenza lessicale, che riguarda la conoscenza e l'uso appropriato del vocabolario. In questa prospettiva, Bachman[25] sottolinea come la competenza linguistica si articoli proprio nella fonologia, nell'ortografia e nel lessico, evidenziando che solo l'integrazione di queste componenti consente al parlante-scrivente di

[25] Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

dominare la lingua in modo completo, rendendo la comunicazione chiara, precisa e adeguata ai diversi contesti.

I.1.4.2.2.2.La Competenza Sociolinguistica

La competenza sociolinguistica riguarda la capacità di usare la lingua in modo appropriato nei diversi contesti sociali, tenendo conto di fattori come il registro linguistico, ossia il livello di formalità o informalità che caratterizza l'interazione (ad esempio linguaggio colloquiale vs. linguaggio accademico); le espressioni idiomatiche, formule tipiche e convenzionali che veicolano significati culturali condivisi e che non possono essere interpretate letteralmente; le norme culturali implicite, ovvero regole non scritte che orientano il comportamento comunicativo e che variano da comunità a comunità; e le convenzioni socio-discorsive, che riguardano l'organizzazione dei turni di parola, l'uso dei segnali discorsivi e la gestione della coerenza testuale nell'interazione.

Un ruolo centrale è svolto dai marcatori di cortesia, espressioni linguistiche che segnalano rispetto, attenuazione o deferenza verso l'interlocutore, e che contribuiscono a mantenere l'armonia sociale. La competenza sociolinguistica implica inoltre la consapevolezza della variazione sociolinguistica (diatopica, diastratica, diafasica, diamesica), cioè la capacità di riconoscere e gestire le differenze linguistiche legate al territorio, al gruppo sociale, alla situazione comunicativa e al mezzo di trasmissione.

Infine, l'attenzione all'interculturalità è fondamentale: essa riguarda la capacità di interagire efficacemente con parlanti di altre lingue e culture, valorizzando la diversità come risorsa e sviluppando strategie di adattamento e mediazione. In generale, questa competenza regola la forma sociale e culturale del discorso, garantendo che la comunicazione sia coerente con le

norme e i valori della comunità e rispettosa della diversità linguistica e culturale.

In questa prospettiva, come evidenzia Santipolo[26] (2022), la competenza sociolinguistica si costruisce attraverso la consapevolezza, la coscienza e la competenza: la riflessione sulla propria lingua materna, il confronto con altre lingue, la comprensione e la gestione dell'uso sociale della lingua.

I.1.4.2.2.3.La Competenza Pragmatica

La competenza pragmatica comprende la capacità di organizzare e strutturare il discorso, mantenendo la coesione linguistica (cioè i legami formali tra le parti del testo) e la coerenza (la logica e la progressione tematica del contenuto). Essa implica la padronanza della competenza testuale, che riguarda la capacità di costruire testi ben formati e di utilizzare in modo appropriato i diversi generi testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, espositivo), adattandoli alle esigenze comunicative.

Un aspetto centrale è l'organizzazione del discorso, che consente di gestire la sequenza degli enunciati, lo sviluppo tematico e l'alternanza nei turni di parola. La competenza pragmatica include inoltre l'intenzionalità comunicativa, ossia la capacità di adeguare il linguaggio agli scopi del parlante (informare, persuadere, chiedere, ringraziare), e l'uso di strategie comunicative che permettono di superare difficoltà, negoziare significati e mantenere l'efficacia dell'interazione.

La gestione del contesto è un'altra dimensione fondamentale: essa riguarda l'abilità di interpretare e modulare il discorso in funzione della

---

[26] Santipolo, M. (2022). *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni Editore.

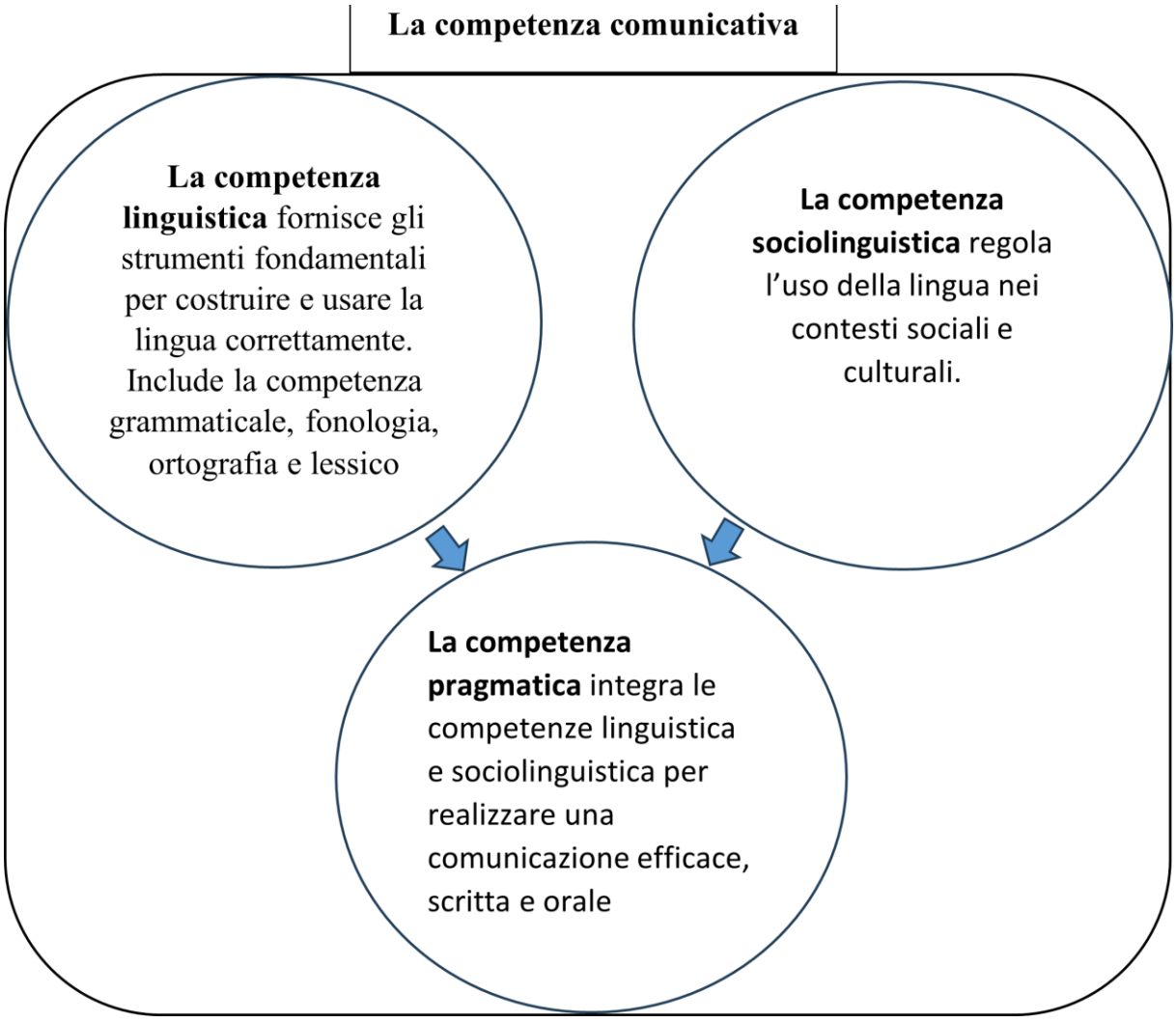
situazione comunicativa, dei partecipanti e delle variabili ambientali. A ciò si aggiunge la competenza interazionale, che si manifesta nella capacità di gestire gli scambi comunicativi, mantenere la flessibilità, rispettare i turni di parola e utilizzare segnali discorsivi (connettivi, focalizzatori, indicatori di riformulazione) per favorire la comprensione reciproca.

In questo senso, come sottolinea Pagliara: *La competenza pragmatica è la capacità di gestire gli atti linguistici, le implicature e le strategie interazionali in modo efficace e contestualmente adeguato»*[27]

[27] Pagliara, *Pragmatica e didattica delle lingue*, Roma: Carocci, 2015.

Il seguente schema, proposto a titolo esemplificativo, riassume in modo sintetico le principali dimensioni della competenza comunicativa. Viene messa in evidenza l'articolazione tra competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica, mostrando come esse si integrino per garantire un uso efficace della lingua nei diversi contesti.

Figura 1: Le dimensioni integrate della competenza comunicativa



In conclusione, la competenza pragmatica non si limita alla dimensione testuale e interazionale, ma integra la competenza linguistica e la competenza sociolinguistica, realizzando così un uso pienamente efficace della lingua, sia nella produzione scritta che nell'interazione orale.

I.1.5. La produzione scritta

La produzione scritta rappresenta una componente fondamentale della competenza comunicativa, in quanto la scrittura svolge un ruolo centrale sia nella socialità che nella formazione accademica. Con la diffusione dei dispositivi elettronici e delle tecnologie digitali, la scrittura ha assunto negli ultimi anni una rilevanza crescente nella vita quotidiana, diventando pervasiva e multifunzionale.

La capacità di scrivere in una lingua straniera dipende in parte dalla competenza di scrittura in L1, secondo il principio della Common Underlying Competence di Cummins[28]. Tuttavia, il trasferimento non è sempre agevole e risulta condizionato da variabili quali la vicinanza tra L1 e LS, il tipo di compito e la conoscenza enciclopedica dell'apprendente. La scrittura in LS offre tempi più estesi per la riflessione sulla lingua, favorendo lo sviluppo dell'interlingua e della consapevolezza metalinguistica.

In generale, la produzione scritta può essere intesa come un insieme di passaggi sequenziali che l'autore segue dall'inizio alla fine per costruire un testo coerente e completo. Nel secondo capitolo analizzeremo queste fasi, evidenziando le diverse prospettive dei vari studiosi e approfondendo come viene insegnata la produzione scritta e quali sono gli errori principali nel suo pratico.

---

[28] Cummins, J. (1980). *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. TESOL Quarterly, 14(2), 175–187.

I.2. I concetti legati alle piattaforme educative

Le piattaforme educative rappresentano oggi uno degli snodi centrali nella trasformazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Esse costituiscono ambienti digitali avanzati che, grazie all'integrazione di tecnologie innovative, hanno rivoluzionato la didattica tradizionale, offrendo nuove opportunità di accesso, personalizzazione e collaborazione. Prima di affrontare nello specifico il tema delle piattaforme educative, si è ritenuto opportuno soffermarsi esclusivamente sui concetti strettamente collegati alla presente ricerca. Tali concetti, selezionati in funzione della loro pertinenza, sono stati organizzati secondo Quarto prospettive principali al fine di fornire una base teorica mirata e coerente con gli obiettivi dell'elaborato.

I.2.1. Da una prospettiva diacronica

L'evoluzione dell'apprendimento digitale può essere interpretata attraverso una prospettiva diacronica che mette in luce le tappe fondamentali che hanno progressivamente trasformato le piattaforme educative, ampliandone funzioni, accessibilità e capacità di personalizzazione.

I.2.1.1. Il primo sistema di istruzione elettronica [29]

Il progetto ***PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations),*** sviluppato nel **1960** presso l'Università dell'Illinois negli Stati Uniti da Donald Bitzer, è considerato il primo sistema integrato di istruzione elettronica nella storia. Questo progetto ha rappresentato una svolta cruciale nell'evoluzione dell'educazione digitale, configurandosi come il primo tentativo concreto di impiegare il computer come mediatore diretto nel processo didattico.

---

[29] Bitzer, D. L., Braunfeld, P. G., & Lichtenberger, W. D. (1965). *PLATO: An Automatic Teaching Device*. Urbana: University of Illinois.

PLATO introdusse innovazioni pionieristiche come l'uso di schermi al plasma e strumenti di comunicazione tra discenti e docenti (messaggi istantanei e forum), anticipando di decenni le funzionalità oggi comuni nelle piattaforme educative.

I.2.1.2. L'affermazione dell'e-learning negli anni Novanta[30]

con la diffusione globale di Internet, si affermò l'e-learning**,** considerato una delle tappe più decisive nell'evoluzione dell'educazione digitale. Questo modello rese possibili l'accesso a corsi e materiali didattici da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, superando i vincoli spazio-temporali della didattica tradizionale. L'e-learning introdusse nelle piattaforme contenuti multimediali, esercitazioni interattive e ambienti collaborativi, trasformando radicalmente il modo in cui gli studenti potevano fruire e costruire conoscenza.

I.2.1.3. I sistemi di gestione dell'apprendimento (LMS) [31]- 2007

Con la crescente diffusione dell'*e-learning* nei primi anni Duemila, emerse la necessità di strumenti capaci di organizzare e monitorare in modo sistematico le attività formative. In questo contesto si svilupparono i ***Learning Management Systems (LMS).***

---

[30] Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). *e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?* The Internet and Higher Education, 14(2), 129–135.

[31] Watson, W. R., & Watson, S. L. (2007). *An Argument for Clarity: What are Learning Management Systems, What are They Not, and What Should They Become?* TechTrends, 51(2), 28–34.

I.2.1.4. I corsi online aperti e di massa (MOOCs)[32]

Dal **2012**, segnarono una nuova fase nell'accessibilità del sapere. Offerti da università prestigiose attraverso piattaforme come *Coursera* ed *edX,* i *MOOCs* hanno democratizzato l'istruzione superiore, rendendo disponibili contenuti accademici di alta qualità a milioni di utenti.

I.2.1.5. L'ambiente di apprendimento esteso[33] (*Extended Learning Environment)*

Il concetto di ***extended learning environment*** si diffuse nel **2012** con gli studi di Dabbagh & Kitsantas. Esso ampliò i confini dell'apprendimento digitale, integrando ambienti formali e informali, risorse online e offline e comunità di pratica.

I.2.1.6. L'apprendimento adattivo (*Adaptive Learning*) [34]

Con l'avanzare delle tecnologie digitali, il paradigma dell'apprendimento adattivo si affermò in maniera significativa dal 2014. Basato su algoritmi capaci di personalizzare i percorsi formativi, l'apprendimento adattivo trasformò le piattaforme educative in ambienti intelligenti, in grado di offrire contenuti su misura e strategie di supporto differenziate.

---

[32] Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. JISC CETIS.

[33] Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). *Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. The Internet and Higher Education, 15*(1), 3–8.DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002.

[34] Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2014). *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation.

I.2.1.7. L'intelligenza artificiale nell'educazione – 2019[35]

L'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nelle piattaforme educative si consolidò a partire dal 2019**.** L'IA rese possibili l'analisi predittiva delle difficoltà di apprendimento, l'automazione della valutazione e l'assistenza personalizzata tramite chatbot e tutor virtuali.

I.2.1.8. L'apprendimento immersivo (Immersive Learning) – 2020[36]

È basato su tecnologie di realtà virtuale (VR) e realtà aumentata (AR), si affermò in maniera significativa dal 2020**.** Le piattaforme che integrarono ambienti immersivi offrirono esperienze sensoriali e interattive che favorirono l'apprendimento esperienziale, la simulazione di scenari complessi e lo sviluppo di competenze pratiche.

Dopo aver analizzato l'evoluzione diacronica delle tecnologie digitali legate alle piattaforme educative, diventa necessario soffermarsi su una prospettiva tecnica che si concentra sugli aspetti operativi e tecnologici di queste piattaforme. Tuttavia, si può affermare che il lato tecnico non costituisce oggetto diretto di questa ricerca. I termini utilizzati nei capitoli successivi sono stati chiariti e raccolti nel glossario al fine di garantire

---

[35] Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). *Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning*. The Internet and Higher Education, 15(1), 3–8.

[36] Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). *A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda*. Computers & Education, 147, 103778.

coerenza e comprensione. Accanto alla prospettiva tecnica, la ricerca si orienta anche verso la prospettiva gestionale.

I.2.2. Da Prospettiva gestionale (pratica e amministrativa)

Questa prospettiva si concentra sulla gestione tecnica e amministrativa degli utenti all'interno delle piattaforme digitali. Il successo di un ambiente di apprendimento online dipende infatti non solo dalla qualità dei contenuti e delle attività didattiche, ma anche dalla capacità della piattaforma di garantire sicurezza, organizzazione e accessibilità.

I.2.2.1. *User Account, Password, Login e Logout*[37]:

La gestione degli account e delle credenziali di accesso costituisce la base della sicurezza digitale. Ogni utente dispone di un profilo personale che consente l'accesso (*login*) e l'uscita (*logout*) dal sistema. Le piattaforme moderne integrano sistemi di autenticazione avanzata, come la *two-factor* authentication (2FA), per ridurre i rischi di accesso non autorizzato e garantire un ambiente affidabile.

I.2.2.2. *Dashboard e Access Permission*[38] :

La dashboard rappresenta l'interfaccia centrale attraverso cui studenti, docenti e amministratori accedono alle risorse e alle attività. Le permissioni di accesso (*Access permission*) regolano i diritti di ciascun utente.

---

[37] Jain, S., Prabha, C., Nandan, D., & Bhosale, S. (2024). *Comparative analysis of frequently used e-learning platforms*. *Frontiers in Education*. (Articolo scientifico

[38] Sandhu, R. S., Coyne, E. J., Feinstein, H. L., & Youman, C. E. (1996). *Role-Based Access Control Models*. *IEEE Computer*. (Articolo scientifico

I.2.2.3. *User Management e User Arrangement*[39] :

La gestione degli utenti include la creazione, la modifica e l'assegnazione dei ruoli (studente, docente, amministratore). L'user arrangement riguarda invece l'organizzazione degli utenti in gruppi o classi virtuali, facilitando la pianificazione delle attività e la comunicazione.

I.2.2.4. *Instant Notification*[40]:

Le notifiche istantanee sono strumenti fondamentali per la comunicazione interna. Consentono di inviare avvisi immediati riguardo scadenze, aggiornamenti di contenuti o comunicazioni amministrative. Queste notifiche possono essere integrate nella piattaforma stessa o distribuite tramite e-mail e messaggi mobili.

I.2.2.5. Gestione tecnica e amministrativa[41] :

Tutti questi elementi rientrano nella gestione tecnica e amministrativa della piattaforma, che garantisce:

Sicurezza digitale: protezione dei dati e delle informazioni personali.

Efficienza operativa: organizzazione fluida di utenti e attività.

Comunicazione immediata: tramite notifiche e avvisi.

Trasparenza: grazie ai registri di accesso e alle tracce delle attività.

Senza una gestione tecnica e amministrativa efficace, la piattaforma rischia di diventare caotica o vulnerabile, compromettendo la fiducia degli utenti e

---

[39] Aljawarneh, S. (2020). *Review and analysis of e-learning systems*. *Education and Information Technologies*. (Articolo scientifico
[40] SAP Solution Manager. *Notification Management*. (Manuale tecnico
[41] Brusilovsky, P. (2001). *Adaptive Hypermedia*. *User Modeling and User-Adapted Interaction*. (Libro accademico)

la qualità del processo formativo. Questo livello costituisce quindi la base infrastrutturale che rende possibile e sicuro l'apprendimento digitale. Una volta garantita la solidità gestionale e tecnica, diventa necessario soffermarsi sulla dimensione educativa

I.2.3. Da una prospettiva educativa.

I.2.3.1. Apprendimento autoregolato (*Self-regulated learning*)[42]:

È la capacità dello studente di pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento in modo autonomo Le piattaforme digitali (es. Moodle, Google Classroom) offrono strumenti di tracciamento e feedback che rafforzano l'autonomia

I.2.3.2. Apprendimento ibrido[43](*Blended learning*):

É una metodologia di apprendimento mista che combina diverse modalità di apprendimento e di insegnamento. Nello specifico, combina l'utilizzo di strumenti e risorse online con le tradizionali lezioni in aula

I.2.3.3. Apprendimento collaborativo [44] (*Collaborative learning*):

Approccio basato sulla costruzione condivisa della conoscenza, favorito da strumenti come forum, wiki e lavori di gruppo.

---

[42] Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner*. Theory into Practice, 41(2), 64–70.
[43] Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. The Internet and Higher Education, 7(2), 95–105.

[44]Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning*. Elsevier.

I.2.3.4. Apprendimento sincrono [45](*Synchronous learning*):

Modalità in cui studenti e docenti interagiscono in tempo reale, attraverso videoconferenze, chat o lezioni live. Favorisce la partecipazione immediata e la costruzione di comunità di apprendimento.

I.2.3.5. Apprendimento asincrono [46](*Asynchronous learning*):

Modalità che consente agli studenti di accedere ai materiali e svolgere attività in tempi diversi, secondo i propri ritmi. Supporta la flessibilità e l'autonomia, riducendo i vincoli spazio-temporali.

I.2.4. Da una prospettiva funzionale e pratico

In questa sezione, vengono analizzati quattro dimensione fondamentali:

Questa dimensione comprende i modelli che descrivono come gli studenti apprendono in ambienti digitali.

I.2.4.1. Dimensione della mediazione e dell'inclusione

Questa dimensione evidenzia il ruolo delle piattaforme nel garantire accesso equo e comprensione interculturale.

Linguistic Mediation [47] (Mediazione linguistica): Le piattaforme digitali facilitano la comprensione tra utenti di lingue e culture diverse grazie a strumenti multilingue, glossari, sottotitoli e ambienti collaborativi.

---

[45] Hrastinski, S. (2008). *Asynchronous and Synchronous E-learning*. Educause Quarterly.

[46] Moore, M. (1993). *Theory of Transactional Distance*. In D. Keegan (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education.

[47] Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*.

Inclusiveness[48] (Inclusione): Principio pedagogico che mira a garantire pari opportunità di apprendimento a tutti, attraverso strumenti di accessibilità e percorsi personalizzati.

Machine Translation[49] (Traduzione automatica): La traduzione automatica è uno strumento digitale che consente la conversione immediata di testi tra lingue diverse. Nelle piattaforme educative favorisce la comprensione dei contenuti e sostiene gli studenti nelle prime fasi di apprendimento linguistico.

Cultural Adaption[50] (Adattamento culturale): L'adattamento culturale riguarda l'integrazione delle diverse prospettive e background culturali nel processo educativo. Nelle piattaforme digitali si traduce nell'uso di testi autentici, esempi situazionali e ambienti virtuali che riflettono contesti reali. Questo approccio rende l'apprendimento linguistico più autentico e inclusivo.

I.2.4.2. Dimensione dei contenuti e delle risorse

In questa sezione vengono presentati gli strumenti utilizzati per produrre, condividere e documentare i contenuti educativi in forma digitale e interattiva.

Caricamento dei compiti[51](*Assignment upload*): è Funzionalità delle piattaforme digitali che consente agli studenti di caricare elaborati, esercizi o progetti direttamente online. Esso ha obiettivo di Facilitare la gestione dei compiti, rendere più trasparente il processo di valutazione e ridurre la

---

[48] UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
[49] Hutchins, W. J. (2005). The history of machine translation in a nutshell. Computers and Translation, 20(1), 5–24.
[50] Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.
[51] Bates, A. T. (2015). Teaching in a Digital Age. BCcampus.

dipendenza da supporti cartacei, lo studente visualizza il pulsante “Carica compito”, seleziona un file dal proprio dispositivo (Word, PDF, ecc.) e lo carica direttamente; al termine riceve una notifica di conferma e il docente può accedere al file per fornire un feedback personalizzato. Nel pannello di controllo del docente compare un registro con i nomi degli studenti, lo stato della consegna (consegnato/non consegnato) e la data di caricamento.

E-portfolio (Portfolio elettronico)[52] : L’e-portfolio è una raccolta digitale dei lavori, delle riflessioni e dei progressi dello studente, accessibile e aggiornabile online. Questo strumento ha l’obiettivo di documentare il percorso formativo, favorire l’autovalutazione e rendere visibile lo sviluppo delle competenze. Gli studenti possono creare e-portfolio personalizzati che riflettono i loro risultati e la loro crescita accademica. L’e-portfolio rende l’apprendimento più interattivo e inclusivo, consentendo allo studente di presentare i propri lavori in modo organizzato e al docente di monitorarne costantemente i progressi.

Contenuti di apprendimento interattivi [53] (Interactive learning content):

I contenuti di apprendimento interattivi sono risorse digitali progettate per stimolare la partecipazione attiva dello studente e rendere l’esperienza educativa più dinamica e coinvolgente. Tra questi strumenti rientrano i **quiz**, che consentono di valutare rapidamente la comprensione e fornire un feedback immediato; le **simulazioni**, che permettono di sperimentare situazioni o processi realistici in un ambiente virtuale favorendo l’apprendimento esperienziale; i **video interattivi**, che offrono la possibilità di interagire durante la visione attraverso domande o scelte di percorso; e le

---

[52] Barrett, H. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. Journal of Adolescent & Adult Literacy.
[53] Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

mappe concettuali, che organizzano visivamente le idee e mostrano le relazioni tra i concetti facilitando la memorizzazione e la comprensione. L'obiettivo principale di queste risorse è incoraggiare l'interazione, semplificare l'assimilazione di concetti complessi e rendere l'apprendimento più efficace.

L'adattamento (*Adaption*)[54] : è la capacità dei sistemi di personalizzare contenuti e attività in base ai bisogni e ai livelli degli studenti. L'idea di fondo è che ogni discente segua un percorso unico e, di conseguenza, necessiti di risorse e strategie didattiche calibrate sulle proprie competenze e sul ritmo di apprendimento. Questo approccio mira a sostenere l'apprendimento personalizzato e inclusivo, poiché consente di modificare materiali e percorsi formativi in modo da rispondere alle esigenze di ciascun studente: chi ha bisogno di semplificazioni riceve contenuti più accessibili, mentre chi è più avanzato trova sfide adeguate al proprio livello, dunque si propone esercizi adattivi basati sul livello dello studente, permettendo un apprendimento progressivo e individualizzato.

Progresso accademico[55] (*Academic progress*): è il Monitoraggio del percorso formativo dello studente attraverso indicatori di rendimento e completamento delle attività, ha obiettivo di Fornire una visione chiara dello sviluppo delle competenze e motivare gli studenti.

Registro delle attività di apprendimento[56] (Learning activity log): è il tracciamento automatico delle attività svolte dagli studenti sulla piattaforma (accessi, tempo di studio, interazioni), ha obiettivo di consentire agli

---

[54] Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. User Modeling and User-Adapted Interaction.
[55] Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. American Behavioral Scientist.
[56] Romero, C., & Ventura, S. (2010). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics.

insegnanti di analizzare il comportamento degli studenti e migliorare la progettazione didattica.

I.2.4.3. Dimensione del monitoraggio e della motivazione

Questa dimensione si concentra sull'osservazione dei progressi e sul sostegno alla partecipazione degli studenti, attraverso strumenti che favoriscono l'engagement e la motivazione. L'obiettivo è accompagnare il discente lungo il percorso formativo, stimolando la sua partecipazione attiva e mantenendo alto il livello di coinvolgimento

Quiz intermedi[57]: Sono strumenti di valutazione rapida che permettono di monitorare l'apprendimento in itinere. Offrono feedback immediato e mantengono alta la motivazione.

Forum di discussione[58]: I forum non sono solo spazi di comunicazione, ma anche strumenti valutativi.

Analisi dell'apprendimento[59] (Learning Analytics**):** Il termine *learning analytics* indica la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati generati dagli studenti durante le attività di apprendimento digitale. Questi dati comprendono tempi di accesso, progressi, risultati e interazioni, e vengono utilizzati per comprendere e ottimizzare i processi formativi.

Strumenti di gamification[60] (*Gamification Tools***)**: consiste nell'applicare elementi di game design (punti, badge, classifiche, missioni) a contesti non ludici, come l'istruzione, per rendere le attività più coinvolgenti e motivanti,

---

[57] Mayer, R. E. (2009). Multimedia Learning. Cambridge University Press. (Libro accademico)
[58] Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment. The Internet and Higher Education. (Articolo scientifico)
[59] Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. American Behavioral Scientist. (Articolo scientifico)
[60] Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". Proceedings of MindTrek. (Articolo scientifico)

con obiettivo di Aumentare la partecipazione, stimolare la motivazione intrinseca ed estrinseca degli studenti e favorire la persistenza nel percorso di apprendimento

I.2.4.4. Dimensione della valutazione

raccoglie pratiche e strumenti finalizzati a misurare, certificare e migliorare l'apprendimento, integrando approcci formativi e sommativi, individuali e collaborativi. In questo modo, la valutazione diventa un processo trasparente ed efficace, capace di documentare i risultati raggiunti e di orientare lo sviluppo delle competenze.

- **Concetti di valutazione[61](*Concetti valutativi*):** Rappresentano il quadro generale che include sia la valutazione formativa sia quella sommativa. La valutazione non è solo un momento finale, ma un processo continuo che accompagna l'apprendimento.
- **Valutazione formativa[62] (*Formative Assessment*):** È un processo continuo che mira a sostenere l'apprendimento attraverso feedback regolari e attività di monitoraggio. Aiuta lo studente a comprendere i propri progressi e a migliorare.
- **Feedback personalizzati sui compiti[63]:** Il feedback individuale consente agli studenti di comprendere i propri errori e di migliorare. È un elemento chiave della valutazione formativa.

[61] Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education. (Articolo scientifico)
[62] Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. Instructional Science. (Articolo scientifico)
[63] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research. (Articolo scientifico)

- **Valutazione sommativa**[64]**(***Summative Assessment***) :**Si concentra sulla misurazione finale delle competenze acquisite, spesso attraverso esami o prove conclusive. Ha lo scopo di certificare i risultati raggiunti.
- **Secure Exams e Verifica biometrica**[65]**:** Gli esami sicuri e la verifica biometrica sono strumenti legati alla valutazione sommativa, volti a garantire l'autenticità e la credibilità delle prove digitali. Tecniche come il riconoscimento facciale o la verifica delle impronte digitali riducono il rischio di frodi.
- **Auto-valutazione** [66] **(***Auto-assessment***) :** Si riferisce alla capacità dello studente di valutare autonomamente il proprio apprendimento, riflettendo sui progressi e sulle difficoltà. È strettamente legato alla valutazione formativa e promuove la metacognizione.
- **Valutazione adattiva**[67] **(***Adaptive Assessment***) :** È una forma di valutazione dinamica che si adatta alle risposte dello studente, proponendo domande di difficoltà crescente o decrescente in base al livello. Questo approccio sfrutta l'analisi dei dati e l'intelligenza artificiale per personalizzare il percorèso valutativo.
- **Valutazione tra pari** [68] **(***Peer Assessment***) :** Gli studenti valutano i lavori dei compagni, sviluppando capacità critiche e collaborative. Questo approccio rafforza la responsabilità condivisa nell'apprendimento.

---

[64] Harlen, W. (2005). Teachers' Summative Practices and Assessment for Learning. Curriculum Journal. (Articolo scientifico)
[65] Draaijer, S., & Jefferies, A. (2018). Biometric Authentication in Online Assessment. International Journal of Educational Technology.
[66] Boud, D. (1995). Enhancing Learning through Self-Assessment. Routledge. (Libro accademico)
[67] Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. User Modeling and User-Adapted Interaction. (Libro accademico)
[68] Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. Review of Educational Research. (Articolo scientifico)

- **Rubrica digitale [69] (***Rubric digitale***) :**Le rubriche digitali forniscono criteri chiari e trasparenti per la valutazione, facilitando la coerenza e l'equità. Sono strumenti utili sia per i docenti sia per gli studenti.

  Dopo aver definito i concetti teorici e operativi che costituiscono il quadro di riferimento, diventa ora necessario soffermarsi sulla dimensione applicativa. In particolare, il prossimo capitolo si concentrerà su La didattica del processo scritturale nell'università.

Conclusione del primo capitolo

Il percorso sviluppato in questo capitolo ha permesso di chiarire i concetti fondamentali che costituiscono la base teorica della ricerca. Da un lato, l'analisi della produzione scritta ha evidenziato come la padronanza delle unità linguistiche, delle strutture testuali e delle tipologie comunicative sia indispensabile per una scrittura consapevole e coerente. Dall'altro, l'approfondimento sulle piattaforme educative ha mostrato come la loro evoluzione storica, la gestione tecnica e amministrativa, le prospettive pedagogiche e le funzioni operative contribuiscano a creare un ecosistema digitale capace di sostenere l'apprendimento e la valutazione in modo inclusivo ed efficace.

In sintesi, la combinazione tra competenza scritturale e strumenti digitali rappresenta il terreno su cui si fonda la ricerca: un intreccio tra dimensione linguistica e dimensione tecnologica che rende possibile una didattica moderna e adattata ai bisogni degli studenti.

Dopo aver analizzato nel primo capitolo le componenti linguistiche e strutturali che costituiscono la base della produzione scritta, si rende

---

[69] Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). Introduction to Rubrics. Stylus Publishing. (Libro accademico)

necessario approfondire il quadro teorico-pedagogico che orienta l'insegnamento di tale abilità. La scrittura, infatti, non è soltanto un atto linguistico, ma anche un processo educativo complesso, influenzato da visioni teoriche, approcci metodologici e strategie didattiche. Comprendere le fondamenta concettuali dell'educazione e della didattica è indispensabile per progettare interventi formativi efficaci.

Capitolo II: la didattica della produzione scritta

Premessa

L’insegnamento della produzione scritta non può essere compreso pienamente senza un’adeguata riflessione teorica sui concetti fondamentali dell’educazione e sulle principali correnti pedagogiche che ne hanno influenzato lo sviluppo. Dopo aver esaminato nel primo capitolo le componenti linguistiche e strutturali della scrittura, questo secondo capitolo si concentra sull’analisi del quadro teorico che guida le pratiche didattiche nel contesto universitario. In una prima parte, il capitolo chiarisce i termini chiave dell’educazione linguistica, come educazione, pedagogia, didattica, glottodidattica e teoria, evidenziando il loro ruolo nella costruzione di percorsi formativi efficaci. Comprendere questi concetti è essenziale per definire le basi metodologiche dell’insegnamento della scrittura.

Nella seconda parte, l’attenzione si sposta sulle principali teorie dell’apprendimento che hanno modellato la didattica della produzione scritta. Ogni teoria viene analizzata in relazione al proprio approccio pedagogico, ai metodi proposti e alle tecniche operative utilizzate in aula. Questo percorso permette di cogliere come le diverse visioni dell’apprendimento influenzino le modalità con cui si insegna a scrivere, e come la teoria si traduca in pratica didattica concreta, adattata alle esigenze degli studenti e alle specificità del contesto accademico.

Infine, il capitolo affronta gli errori e le difficoltà più comuni riscontrati nell’apprendimento della scrittura, proponendo strategie di intervento che integrano approcci comportamentisti, cognitivi e costruttivisti. In questo modo, la riflessione teorica si collega direttamente alla pratica didattica, offrendo strumenti concreti per migliorare la qualità della produzione scritta e sostenere gli studenti nel superamento delle principali criticità.

II.1: I termini fondamentali dell'educazione

Per comprendere la didattica della produzione scritta, è essenziale chiarire alcuni concetti chiave che costituiscono la base teorica e metodologica dell'insegnamento linguistico.

II.1.1 Educazione[70]

L'educazione è un processo globale di formazione dell'individuo, volto a sviluppare le sue capacità cognitive, affettive, sociali e morali. Si realizza in contesti formali, come la scuola e l'università, e in contesti informali, come la famiglia e la società. Comprende la trasmissione di cultura e valori, il perfezionamento dei comportamenti e delle competenze, e rappresenta il fondamento di ogni intervento educativo e pedagogico.

II.1.2 Pedagogia[71]

La pedagogia è la disciplina che studia i processi dell'educazione e della formazione umana. Il termine *pedagogo* indicava originariamente il precettore o l'istitutore, la persona incaricata dell'educazione del fanciullo. Nell'Atene antica il pedagogo era un servo cui venivano affidati i bambini a partire dai sette anni; a Roma comparve nel I secolo a.C. e assunse più chiaramente le funzioni di precettore, accompagnando i giovani fino al raggiungimento della toga virile

II.1.3 Didattica[72]

è la scienza che studia l'insegnamento e l'apprendimento e rappresenta l'aspetto applicativo della pedagogia. Essa si concentra sulla

---

[70] Treccani. (n.d.). Educazione. In Vocabolario della lingua italiana. Istituto della Enciclopedia Italiana. Retrieved April 4, 2026, from/https://www.treccani.it/vocabolario/educazione/

[71]Treccani. (n.d.). Pedagogia. In Enciclopedia Italiana. Istituto della Enciclopedia Italiana. Retrieved April 4, 2026, from https://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia/

[72] **State of Mind – Psicologia Online** : articolo "Didattica" (https://www.stateofmind.it/didattica/)

relazione tra docente, discente e contenuto, analizzando metodi e strategie didattiche concrete. Il termine deriva dal greco *didáskein* ("insegnare") e si è affermato nel XVII secolo con Comenio, autore della *Didactica Magna*, in cui la definì come "l'arte di insegnare tutto a tutti". I suoi concetti fondamentali includono il triangolo didattico, il contratto didattico e la trasposizione didattica, mentre le sue articolazioni comprendono una didattica generale, applicabile a più discipline, e una didattica speciale, dedicata a campi specifici come le scienze, le lingue o la storia. In epoca contemporanea si è sviluppata la didattica inclusiva, attenta alle differenze degli studenti, e si sono diffuse metodologie innovative come l'apprendimento cooperativo, la didattica digitale integrata, il game-based learning, lo storytelling, il dibattito e il metodo Jigsaw, rendendo la didattica lo strumento operativo che traduce le teorie pedagogiche in pratiche educative concrete.

II.1.4 Glottodidattica[73]

la glottodidattica. È una disciplina che si occupa di come insegnare le lingue fornendo all'apprendente una lezione basata su approcci, metodi e tecniche ben precise allo scopo di realizzare la prassi d'insegnamento. La glottodidattica è stata sottoposta a critica epistemologica negli anni sessanta dicendo che è una scienza finalizzata alla soluzione di un problema. Secondo Paolo Balboni[74]:

> La glottodidattica dunque si configura come una scienza pratica ed interdisciplinare al cui interno si

[74] Balboni, P. E. (1999). dizionario di glottodidattica. Perugia, Italia: Guerra

> individuano una componente teorica (mirante a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica, al fine di derivarne degli approcci ed una componente operativa, spesso detta "glottodidassi", che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate.

II.1.5 Teoria[75]

Nel contesto dell'insegnamento delle lingue, il termine *teoria* si riferisce a un sistema di presupposti e concetti che spiegano la natura della lingua, come viene appresa e i modi più efficaci per insegnarla. Una teoria non è una semplice raccolta di idee astratte, ma un quadro esplicativo che guida la ricerca e la pratica, costituendo la base da cui derivano approcci e metodi, successivamente tradotti nei programmi di studio. Secondo Richards e Rodgers:

> "Una teoria è un insieme di presupposti interrelati sulla natura dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e costituisce la base su cui si costruiscono approcci e metodi."

La letteratura moderna conferma l'esistenza di diverse teorie nell'insegnamento delle lingue, tra cui quelle comportamentali, cognitive,

---

[75] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press

costruttiviste e socioculturali, ciascuna con un impatto diretto sulla progettazione dei programmi e sulla selezione delle strategie didattiche. Le teorie possono essere di carattere generale (esaustive), oppure focalizzate su aspetti specifici dell'apprendimento (parziali), come l'acquisizione del vocabolario o l'interazione in classe.

II.1.6 Approccio:[76]

Nell'insegnamento delle lingue, il termine "approccio" si definisce come il quadro teorico o il sistema di pensiero che determina la visione di un insegnante sulla natura della lingua e su come essa viene appresa, e che guida le sue scelte metodologiche senza imporre procedure specifiche. Un approccio è un insieme di principi o presupposti sulla lingua e sull'apprendimento, ed è più completo e astratto di un metodo. Secondo Paolo E. Balboni [77],

> "Un approccio è la cornice pedagogica che traduce una teoria dell'apprendimento in una visione dell'insegnamento, dalla quale derivano i metodi e le tecniche utilizzabili in classe."

La letteratura recente indica che un approccio definisce la filosofia generale dell'educazione, come ad esempio l'attenzione alla comunicazione (approccio comunicativo), alla struttura linguistica (approccio strutturale) o

---

[76] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press

[77] Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino : UTET Università.

all'interazione sociale (approccio socioculturale). Un approccio non impone necessariamente procedure o attività in classe, ma piuttosto guida la selezione di metodologie e tecniche in conformità con la sua visione della lingua e dell'apprendimento.

La letteratura conferma che l'approccio rappresenta il livello più elevato nella gerarchia dei concetti metodologici (Approccio → Metodo → Tecnica).

II.1.7 Metodo[78]:

il termine "metodo" si riferisce al piano strutturato e alle procedure sistematiche implementate in classe per raggiungere specifici obiettivi di apprendimento, sulla base di un particolare approccio. Un metodo è un piano completo che include la definizione degli obiettivi, la selezione dei contenuti, l'organizzazione delle attività, l'assegnazione dei ruoli a docente e studente e la selezione dei materiali didattici. Secondo Brown, H, d (2015)[79]

> ‘‘Un metodo è un insieme generalizzato di specificazioni per la classe, volto a raggiungere obiettivi linguistici. I metodi tendono a essere prescrizioni per insegnanti e studenti riguardo ai ruoli che devono assumere e alle tecniche che devono adottare al fine di conseguire gli scopi di un determinato approccio.

[78] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching (3a ed.). Cambridge University Press.
[79] Brown, H. D. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). White Plains, NY : Pearson Education.

Un metodo traduce i principi teorici di un approccio in procedure pratiche e applicabili in classe. Un metodo tipicamente include: la definizione degli obiettivi di apprendimento, la selezione e l'organizzazione dei contenuti (vocabolario, grammatica, abilità), la progettazione delle attività in classe, la definizione dei ruoli di docente e studente e la selezione di materiali didattici appropriati. La letteratura evidenzia come il sillabo funga da livello intermedio tra l'approccio (quadro teorico) e la tecnica (procedura pratica), in quanto deriva dall'approccio e viene implementato attraverso tecniche didattiche in classe.

II.1.8 Tecnica[80]:

Il termine "tecnica" si definisce come una procedura pratica o un'attività specifica implementata in classe per raggiungere un obiettivo di apprendimento parziale, coerente con il metodo e l'approccio adottati. La tecnica rappresenta il livello di pianificazione più dettagliato ed è strettamente legata alla pratica quotidiana. Comprende attività in classe.

Secondo Richards e Rodgers ,

> "La tecnica è l'implementazione pratica; ovvero, ciò che accade effettivamente in classe. Una tecnica è una procedura o attività specifica utilizzata per raggiungere un obiettivo di apprendimento immediato e deve essere coerente con il metodo e, quindi, con l'approccio."

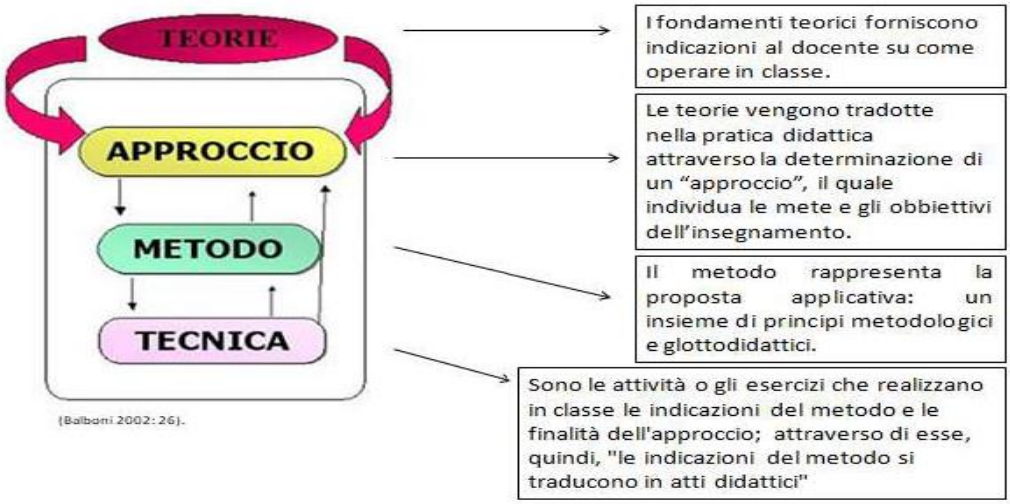
---

[80] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge University Press*.

La tecnica può essere utilizzata in più di un metodo, ma il suo significato e la sua funzione sono determinati dal contesto curricolare in cui viene impiegata, questo conferma che la tecnica è il livello più flessibile e adattabile alle esigenze della classe, poiché gli insegnanti possono selezionare o modificare le tecniche in base agli obiettivi della lezione e alle circostanze degli studenti, a condizione che rimangano coerenti con il metodo o l'approccio.

Il seguente schema gerarchico riprende il modello concettuale elaborato da Paolo E. Balboni e da Richards & Rodgers, che descrive la relazione tra teoria, approccio, metodo e tecnica nella didattica delle lingue.

Figura 2:Modello gerarchico dei concetti metodologici nella glottodidattica



Dopo aver chiarito i concetti fondamentali dell'educazione linguistica e della didattica, è ora possibile rivolgere l'attenzione alle principali teorie dell'apprendimento che hanno influenzato la produzione scritta. Queste teorie, con le loro diverse visioni, hanno plasmato approcci, metodi e

tecniche, offrendo il quadro necessario per comprendere come la scrittura venga insegnata e praticata nel contesto accademico.

II.2: La produzione scritta attraverso le principali teorie

La scrittura è un'attività complessa che combina processi cognitivi, linguistici, sociali e comunicativi. Le teorie educative offrono spiegazioni diverse sulla natura di questo processo e propongono metodi e tecniche didattiche differenti. Di seguito una presentazione approfondita ma chiara di ciascuna teoria, con i suoi presupposti, le implicazioni metodologiche e esempi pratici applicabili in aula.

II.2.1 La teoria comportamentista[81]

Il comportamentismo, o behaviorismo, rappresenta una delle correnti più influenti della psicologia del Novecento, sviluppatasi principalmente negli Stati Uniti a partire dagli studi di John B. Watson, Ivan Pavlov e B.F. Skinner. Ess si basa su due meccanismi fondamentali di apprendimento: il condizionamento classico e il condizionamento operante. Il primo, scoperto da Ivan Pavlov, consiste nell'associazione ripetuta di uno stimolo neutro con uno stimolo incondizionato, fino a che il primo diventa capace di evocare una risposta condizionata. Il condizionamento operante, invece, è stato teorizzato e sistematizzato da B.F. Skinner. In questo paradigma, il comportamento è controllato dalle sue conseguenze: una risposta seguita da un rinforzo tende a ripetersi con maggiore frequenza, mentre una risposta seguita da una punizione tende a diminuire.

Un altro contributo rilevante è quello di Edward Thorndike, che con la sua legge dell'effetto ha posto le basi per la comprensione del ruolo delle conseguenze nell'apprendimento: "un'azione accompagnata o seguita da uno stato di soddisfazione tenderà a ripresentarsi più spesso, mentre

[81] Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

un'azione seguita da uno stato di insoddisfazione tenderà a ripresentarsi meno frequentemente".

II.2.1.1 Il comportamentismo nell'educazione e nella didattica

In ambito educativo, il comportamentismo ha avuto un impatto profondo, soprattutto nella progettazione di ambienti di apprendimento strutturati, nella definizione di obiettivi misurabili e nell'uso sistematico di rinforzi e punizioni per modellare i comportamenti degli studenti.

Skinner, in particolare, ha sviluppato il concetto di "istruzione programmata", secondo cui l'insegnamento deve essere suddiviso in piccoli passi, con feedback immediato e rinforzo sistematico delle risposte corrette.

II.2.1.2 Principi metodologici dell'insegnamento comportamentista

L'applicazione del comportamentismo all'insegnamento della scrittura si fonda su alcuni principi metodologici chiave:

- **Definizione di obiettivi comportamentali chiari e misurabili**: ogni attività di scrittura deve essere associata a comportamenti osservabili e valutabili.
- **Scomposizione delle abilità complesse in sotto-competenze**: la scrittura viene analizzata in componenti elementari (grafia, ortografia, sintassi, organizzazione del testo) e ogni componente viene insegnata separatamente attraverso l'analisi dei compiti (*task analysis*), il modellamento graduale (*shaping*) e la concatenazione (*chaining*)"
- **Uso sistematico del rinforzo**: le risposte corrette vengono immediatamente rinforzate (con lodi, punti, *token*, premi simbolici),

mentre le risposte errate vengono corrette o ignorate per favorire l'estinzione del comportamento indesiderato.

- **Feedback immediato e correzione degli errori**: l'insegnante fornisce un feedback tempestivo, correggendo gli errori e guidando lo studente verso la risposta corretta.
- **Ripetizione e pratica distribuita**: l'apprendimento della scrittura richiede esercizi ripetuti e graduati, con progressivo aumento della difficoltà e della complessità dei compiti.
- **Valutazione oggettiva del rendimento**: Il successo viene misurato attraverso indicatori quantitativi quali accuratezza, velocità (*fluency*), numero di errori e parole corrette per minuto (*WCPM*)

II.2.1.3 Tecniche comportamentiste specifiche per la scrittura

- ***Shaping*** **(modellamento)**

Il modellamento consiste nel rinforzare progressivamente le approssimazioni successive al comportamento desiderato. Ad esempio, per insegnare a scrivere una frase corretta, si può iniziare rinforzando la scrittura di una singola parola, poi di una frase semplice, poi di una frase con struttura più complessa, fino a raggiungere l'obiettivo finale.

- ***Chaining*** **(concatenamento)**

Il concatenamento prevede la suddivisione di un compito complesso (es. scrivere un testo narrativo) in una sequenza di passi elementari, insegnati uno alla volta e poi concatenati. Si distinguono il *chaining* in avanti (si insegna prima il primo passo, poi il secondo, ecc.) e il *chaining* all'indietro (si insegna prima l'ultimo passo, poi il penultimo, ecc.), a seconda delle esigenze dello studente.

- ***Task analysis*** **(analisi del compito)**

L'analisi del compito consiste nello scomporre un'abilità complessa in micro-competenze o passaggi minimi, ciascuno dei quali viene insegnato e valutato separatamente. Ad esempio, la scrittura di una lettera può essere suddivisa in: scelta del destinatario, formulazione del saluto, stesura del corpo, chiusura, firma.

- ***Modeling*** **(modellamento comportamentale)**

Il *modeling* prevede che l'insegnante o un pari mostri il comportamento desiderato (es. scrivere una frase corretta), che lo studente poi imita e riproduce. Il *modeling* può essere accompagnato da prompt verbali, gestuali o fisici, che vengono progressivamente ridotti (f*ading*) per favorire l'autonomia.

- ***Prompting e fading***

Il *prompting* consiste nel fornire aiuti (fisici, verbali, visivi) per facilitare l'emissione della risposta corretta, mentre il fading prevede la graduale riduzione di tali aiuti fino all'estinzione.

- **Rinforzo e punizione**

Il rinforzo può essere positivo (aggiunta di uno stimolo piacevole, come una lode o un premio) o negativo (rimozione di uno stimolo spiacevole, come un compito extra). La punizione, invece, mira a ridurre la frequenza di un comportamento indesiderato, ma il suo uso è oggi limitato per motivi etici e per il rischio di effetti collaterali negativi.

- ***Token economy*** **e programmi di rinforzo**

Token economy è un sistema di gestione del comportamento in cui gli studenti ricevono gettoni o punti per ogni comportamento desiderato, che possono poi essere scambiati con premi o privilegi. I programmi di rinforzo possono essere continui (ogni risposta corretta è rinforzata) o intermittenti (solo alcune risposte sono rinforzate), a seconda della fase di apprendimento.

- **Istruzione programmata**

L'istruzione programmata, sviluppata da Skinner, prevede la presentazione di materiali didattici suddivisi in piccoli passi, con feedback immediato e rinforzo sistematico. Istruzione programmata è un modello di insegnamento esplicito, strutturato e sequenziale, che si è dimostrato particolarmente efficace per l'acquisizione di abilità di base, inclusa la scrittura.

- **Feedback immediato e misurazione del rendimento**

Il feedback tempestivo è essenziale per correggere gli errori e rafforzare i comportamenti corretti. La misurazione della performance avviene attraverso strumenti oggettivi come rubriche, checklist, misurazione della *fluency* (parole corrette per minuto), accuratezza e valutazioni basate su criteri comportamentali.

- ***Tecnologie educative* e *computer-assisted instruction***

Le tecnologie educative, come il *computer-assisted instruction* (CAI), i software di *drill-and-practice* e i sistemi adattivi, sono state sviluppate secondo i principi comportamentisti, offrendo esercizi ripetitivi, feedback immediato e monitoraggio dei progressi. Questi strumenti consentono la personalizzazione del percorso di apprendimento e la raccolta di dati oggettivi sulle performance degli studenti.

II.2.1.4 I limiti e critiche della teoria comportamentista

Le meta-analisi e le revisioni sistematiche degli ultimi anni confermano l'efficacia delle strategie comportamentiste, in particolare della *direct instruction*, per l'acquisizione di abilità di base come la scrittura, soprattutto in studenti con difficoltà di apprendimento o in contesti svantaggiati. Stockard et al. (2018)[82] hanno analizzato oltre 300 studi, rilevando che Istruzione programmata produce effetti positivi e duraturi sul rendimento accademico, con benefici sia per studenti normodotati che per studenti con bisogni educativi speciali.

Graham et al. (2023) **[83]** hanno evidenziato che l'istruzione esplicita, la pratica ripetuta, il feedback immediato e la valutazione oggettiva sono tra le strategie più efficaci per migliorare la scrittura in studenti dalla primaria alla secondaria. Tuttavia, l'efficacia delle strategie comportamentiste tende a diminuire quando si tratta di sviluppare competenze più complesse, come la pianificazione, la revisione e la creatività nella scrittura.

Nonostante i risultati positivi, il comportamentismo è stato oggetto di numerose critiche, soprattutto da parte degli approcci cognitivisti e costruttivisti. Le principali obiezioni riguardano:

- **Riduzionismo**: il comportamentismo tende a ridurre l'apprendimento a una sequenza di stimoli e risposte, trascurando i processi cognitivi interni, la motivazione intrinseca, la creatività e la riflessione metacognitiva.

---

[82] Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction: A meta-analysis of the research. *Review of Educational Research,*

[83] Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2023). Research-based writing practices and their effectiveness. *Journal of Writing Research*

- **Limitata applicabilità a compiti complessi**: le tecniche comportamentiste sono particolarmente efficaci per l'acquisizione di abilità procedurali e automatismi, ma meno adatte allo sviluppo di competenze superiori come la pianificazione del testo, la revisione critica e la produzione di testi creativi.

- **Rischio di dipendenza da rinforzi esterni**: un uso eccessivo di premi e token può ridurre la motivazione intrinseca degli studenti, portando a una dipendenza da ricompense esterne e a una diminuzione dell'interesse per il compito in sé.

- **Scarsa attenzione alle differenze individuali**: il comportamentismo tende a proporre un approccio standardizzato, che può non tenere conto delle differenze cognitive, emotive e culturali tra gli studenti.

- **Limitata promozione dell'autonomia e del pensiero critico**: la centralità dell'insegnante e la struttura fortemente direttiva possono ostacolare lo sviluppo dell'autonomia, della capacità di auto-regolazione e del pensiero critico negli studenti.

- **Aspetti etici**: l'uso di punizioni e di tecniche di controllo comportamentale solleva questioni etiche, soprattutto quando applicato a studenti vulnerabili o in contesti inclusivi. Le linee guida attuali raccomandano di privilegiare il rinforzo positivo e di limitare l'uso della punizione, adottando strategie rispettose della dignità e dell'autonomia degli studenti.

II.2.1.5 Conclusione

La teoria comportamentista ha fornito strumenti metodologici potenti e strategie efficaci per l'insegnamento della scrittura, soprattutto nell'acquisizione delle abilità di base e nella gestione dei comportamenti in

classe. Le tecniche di *shaping, chaining, task analysis, modeling*, rinforzo e feedback immediato hanno dimostrato la loro efficacia in numerosi studi empirici, in particolare per studenti con difficoltà di apprendimento o in contesti inclusivi.

Tuttavia, il comportamentismo presenta limiti significativi quando si tratta di sviluppare competenze complesse, creatività, autonomia e motivazione intrinseca. Le critiche mosse dagli approcci cognitivi e costruttivisti hanno portato a una progressiva integrazione delle strategie, con una maggiore attenzione ai processi mentali, alla riflessione metacognitiva e alla personalizzazione dell'insegnamento.

Le evidenze più recenti suggeriscono che una didattica efficace della scrittura debba combinare le strategie comportamentiste per l'acquisizione delle basi con approcci cognitivi e costruttivisti per la promozione del pensiero critico, della revisione e della creatività. L'uso delle tecnologie educative, dei sistemi adattivi e delle pratiche inclusive rappresenta una prospettiva promettente per rispondere alle esigenze di una scuola sempre più eterogenea e multiculturale.

In sintesi, il comportamentismo rimane un riferimento imprescindibile per la progettazione didattica, la valutazione oggettiva e l'inclusione, ma deve essere integrato con strategie che valorizzino la complessità dell'apprendimento umano e la diversità degli studenti.

II.2.2 La teoria cognitivista

Il cognitivismo è una delle correnti più rilevanti della psicologia e della pedagogia contemporanea, sviluppatasi negli anni '60 come reazione ai limiti del comportamentismo. Ha spostato l'attenzione dall'osservazione

del comportamento esterno ai processi mentali interni, considerati fondamentali per comprendere l'apprendimento.

La teoria cognitivista si fonda sull'idea che la scrittura, come altre abilità complesse, sia il risultato di una serie di operazioni mentali che comprendono: pianificazione, elaborazione delle idee, traduzione in linguaggio e revisione. Flower e Hayes (1981)[84] hanno descritto la scrittura come un processo dinamico e ricorsivo, in cui il soggetto organizza e orchestra diverse attività cognitive.

Il cognitivismo interpreta dunque l'apprendimento come costruzione attiva della conoscenza, in cui lo studente non è un ricettore passivo di stimoli, ma un soggetto che elabora, organizza e controlla le proprie attività mentali. Applicato alla didattica della scrittura, questo paradigma ha portato allo sviluppo del *writing process approach*, che suddivide l'attività in fasi (pianificazione → stesura → revisione).

II.2.2.1 Il cognitivismo nell'educazione e nella didattica

Il cognitivismo ha avuto un impatto profondo, poiché ha spostato l'attenzione dai comportamenti osservabili alle operazioni mentali interne che regolano l'apprendimento. La memoria, l'attenzione, la percezione e la metacognizione vengono considerate elementi centrali nella costruzione della conoscenza. Lo studente non è più visto come un recettore passivo di stimoli, ma come un soggetto attivo che elabora, organizza e controlla le proprie attività cognitive.

---

[84]Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387

II.2.2.2 Principi metodologici dell'insegnamento cognitivista

L'applicazione del cognitivismo all'insegnamento della scrittura si fonda su alcuni principi metodologici chiave che trasformano l'atto dello scrivere in un processo consapevole e strutturato:

- **Scomposizione del processo di scrittura in fasi cognitive:** tale approccio permette di affrontare la produzione testuale come un percorso articolato. Lo studente impara a pianificare le idee, a tradurle in un testo coerente e a rivederlo criticamente, supportato da esercizi mirati che rinforzano ogni singola fase.

- **Sviluppo della consapevolezza delle strategie cognitive:** gli apprendenti vengono guidati a riflettere sull'organizzazione dei contenuti e a monitorare la coerenza interna del testo. Ciò favorisce un controllo cosciente delle scelte linguistiche e stilistiche, elevando la qualità complessiva della scrittura.

- **Uso di strumenti di supporto alla memoria di lavoro:** per sostenere la memoria a breve termine e facilitare la strutturazione delle informazioni, si ricorre a organizzatori grafici quali mappe concettuali, schemi e checklist. Tali strumenti sono essenziali per visualizzare le relazioni logiche tra i concetti.

- **Promozione della metacognizione:** il docente sollecita gli studenti a riflettere sulle proprie routine di scrittura, valutandole e modificandole consapevolmente. In quest'ottica, la scrittura trascende il mero atto produttivo per diventare uno strumento di autoanalisi e crescita intellettuale.

- **Centralità della revisione e dell'autocorrezione:** la scrittura è presentata come un processo ricorsivo. Gli studenti sono invitati a

individuare autonomamente debolezze e refusi, comprendendo che il testo è un oggetto dinamico che richiede costanti aggiustamenti e perfezionamenti.

- **Attività di generazione delle idee:** pratiche come il brainstorming, le discussioni guidate e i diari di scrittura stimolano la creatività e l'elaborazione critica ،permettendo agli studenti di sviluppare un pensiero flessibile وoriginale.

- **Valutazione qualitativa del rendimento:** l'attenzione si sposta dagli aspetti puramente formali alla profondità e alla coerenza del testo. La valutazione diviene così un mezzo per valorizzare la capacità di strutturare pensieri complessi in modo efficace e linguisticamente corretto.

II.2.2.3 Tecniche cognitiviste specifiche per la scrittura

Nel quadro della teoria cognitivista, l'insegnamento della scrittura si avvale di una serie di tecniche che mirano a sviluppare la consapevolezza dei processi mentali e a favorire l'autonomia dello studente.

- **Organizzazione del processo di scrittura:** La scrittura viene suddivisa in fasi cognitive – pianificazione, stesura e revisione – che vengono affrontate con esercizi mirati. Lo studente impara a progettare il contenuto, a trasformare le idee in testo e a rielaborarlo criticamente, comprendendo che la scrittura è un processo ricorsivo.
- **Mappe concettuali e schemi grafici**: L'uso di strumenti visivi come mappe concettuali e schemi aiuta a sostenere la memoria di lavoro e a strutturare le informazioni. Questi strumenti permettono di visualizzare le relazioni tra concetti e di mantenere un ordine logico nella costruzione del testo.

- **Brainstorming e generazione delle idee**: Le attività di brainstorming e le discussioni guidate stimolano la creatività e favoriscono l'elaborazione critica. Attraverso queste pratiche, gli studenti imparano a produrre contenuti originali e a sviluppare un pensiero flessibile.
- **Diari di scrittura e riflessione metacognitiva**: I diari di scrittura rappresentano uno strumento utile per incoraggiare la metacognizione. Gli studenti riflettono sulle proprie strategie, valutano i punti di forza e di debolezza e imparano a modificare consapevolmente il loro approccio alla scrittura.

Revisione e autocorrezione: La revisione e l'autocorrezione sono centrali nell'approccio cognitivista. Lo studente è invitato a rileggere i propri testi, a individuare errori e incoerenze e a sviluppare strategie di miglioramento continuo, comprendendo che la scrittura richiede aggiustamenti costanti.

Feedback qualitativo: Il *feedback* dell'insegnante non si limita agli aspetti formali, ma si concentra sulla chiarezza, sulla coerenza e sulla profondità del testo. In questo modo la valutazione diventa un'occasione per valorizzare la capacità dello studente di esprimere idee complesse e ben strutturate.

II.2.2.4 I limiti e critiche della teoria cognitivista

Le ricerche degli ultimi decenni hanno mostrato che le strategie cognitiviste sono particolarmente efficaci nello sviluppo di competenze complesse legate alla scrittura, come la pianificazione, la revisione e la

riflessione metacognitiva. Graham e Harris (2018)[85] hanno evidenziato che l'insegnamento esplicito delle strategie cognitive, unito alla pratica guidata e al feedback qualitativo, produce miglioramenti significativi nella qualità dei testi. Tuttavia, nonostante i risultati positivi, la teoria cognitivista è stata oggetto di diverse critiche e limiti:

- **il rischio di astrazione eccessiva:** i modelli cognitivi descrivono con precisione i processi mentali, ma non sempre forniscono strumenti pratici immediatamente applicabili nelle situazioni didattiche quotidiane. Inoltre, la teoria tende a concentrarsi sul funzionamento interno della mente, trascurando talvolta il contesto sociale e comunicativo in cui la scrittura si realizza.
- **La scarsa attenzione alla motivazione intrinseca**. L'approccio cognitivista si focalizza sulle strategie e sulle operazioni mentali, ma non sempre considera in modo adeguato il ruolo delle emozioni, della motivazione e dell'interesse personale nello sviluppo delle competenze di scrittura.
- la **limitata attenzione alle differenze individuali**: sebbene la teoria riconosca la varietà delle strategie cognitive, spesso propone modelli standardizzati che non tengono pienamente conto delle diversità culturali, linguistiche ed emotive degli studenti.
- la **ridotta valorizzazione della dimensione creativa e sociale** della scrittura. L'enfasi sulla pianificazione e sulla revisione può portare a un approccio troppo tecnico, che rischia di ostacolare la spontaneità, la creatività e la capacità di adattare il testo a diversi contesti comunicativi.

---

[85] Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based practices in writing instruction: A review of research. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–273

II.2.2.5 Conclusione

La teoria cognitivista ha fornito un contributo decisivo alla comprensione della scrittura come processo mentale complesso e consapevole. Le strategie basate sulla pianificazione, sulla revisione e sulla riflessione metacognitiva hanno dimostrato la loro efficacia nel migliorare la qualità dei testi e nel promuovere l'autonomia degli studenti. L'uso di strumenti come mappe concettuali, schemi grafici e diari di scrittura ha reso più strutturato e consapevole il percorso di apprendimento, favorendo lo sviluppo di competenze cognitive superiori.

Tuttavia, questa teoria presenta limiti significativi quando viene applicata in modo isolato. La scarsa attenzione alla dimensione sociale e comunicativa della scrittura, il rischio di un approccio eccessivamente tecnico e la limitata valorizzazione della creatività hanno portato a critiche da parte degli approcci socio-costruttivisti e comunicativi. Questi ultimi hanno sottolineato l'importanza di integrare i processi mentali con le pratiche collaborative e con il contesto socio-culturale in cui la scrittura si realizza.

II.2.3 Teoria socio-costruttivista

La teoria socio-costruttivista rappresenta uno degli sviluppi più significativi della psicologia dell'educazione del Novecento, radicata nel pensiero di Lev Vygotskij. Essa interpreta la scrittura non come un atto individuale isolato, ma come una pratica sociale che si costruisce attraverso l'interazione e la collaborazione. In questo quadro, il linguaggio diventa lo strumento principale di costruzione condivisa del pensiero e di negoziazione del significato, ponendo l'accento sulla dimensione dialogica e relazionale dell'apprendimento.

II.2.3.1 Il socio-costruttivismo nell'educazione e nella didattica

In ambito educativo, il socio-costruttivismo ha avuto un impatto profondo, soprattutto nella valorizzazione delle attività collaborative e nella centralità del contesto sociale. Vygotskij (1978) ha introdotto il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)**[86]**, lo spazio in cui l'individuo può acquisire nuove competenze grazie al supporto di altri più esperti. Applicato alla scrittura, questo significa che gli studenti migliorano le proprie abilità testuali attraverso il confronto, la cooperazione e la revisione reciproca. Come sottolinea Bruffee (1986)[87], *"Writing is not only a cognitive act but a social act, shaped by the discourse communities in which it occurs"*.

In questa prospettiva, il docente assume il ruolo di facilitatore, creando contesti di interazione e fornendo strumenti per la negoziazione dei significati.

II.2.3.2 Principi metodologici dell'insegnamento nella teoria socio-costruttivista

La prospettiva socio-costruttivista, ispirata al pensiero di Vygotskij, si fonda sull'idea che l'apprendimento, e in particolare la scrittura, sia un processo sociale e dialogico che si sviluppa attraverso l'interazione con gli altri. I principi metodologici sono:

---

[86] Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
[87] Bruffee, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographical essay. *College English*, 48(8), 773–790

- **Centralità della collaborazione**: La didattica della scrittura deve favorire attività di gruppo e pratiche cooperative, in cui gli studenti co-costruiscono testi e apprendono attraverso il confronto reciproco.
- **Ruolo del docente come facilitatore**: Il docente non è più visto come trasmettitore di conoscenze, ma come guida che crea contesti di interazione, stimola la discussione e fornisce strumenti per la negoziazione dei significati. L'insegnante facilita il processo, incoraggiando la partecipazione attiva e la responsabilità condivisa.
- **Apprendimento situato e contestualizzato:** La scrittura viene insegnata come pratica inserita in comunità di discorso reali. Gli studenti imparano a scrivere per destinatari concreti e a sviluppare testi che rispondano a scopi comunicativi autentici.
- **Valorizzazione del processo**: L'attenzione si sposta dal prodotto finale al percorso di scrittura, che include brainstorming, discussioni, feedback tra pari e revisioni successive. La valutazione non riguarda solo la correttezza formale, ma anche la capacità di collaborare, riflettere e migliorare il testo in modo condiviso.
- **Uso delle tecnologie collaborative**: Le piattaforme educative (forum, blog, Google Docs, ambienti di scrittura condivisa) vengono utilizzate per favorire la co-produzione dei testi e la partecipazione attiva. Questi strumenti permettono di monitorare i contributi individuali e di garantire trasparenza nel processo di scrittura.

II.2.3.3 Tecniche socio-costruttiviste specifiche per la scrittura

- **Scrittura collaborativa**: Gli studenti lavorano insieme alla redazione di testi comuni (articoli, relazioni, progetti), sviluppando competenze di negoziazione, divisione dei compiti e co-costruzione del contenuto.

- ***Peer review* strutturata**: La revisione tra pari, organizzata con griglie di valutazione condivise, consente agli studenti di fornire e ricevere *feedback*, migliorando la qualità dei testi e stimolando la riflessione critica.
- **Forum e discussioni guidate**: La creazione di spazi di confronto, sia in presenza che online, permette agli studenti di discutere idee, chiarire concetti e costruire insieme significati che si riflettono nella produzione scritta.
- **Uso di piattaforme educative**: Strumenti di ambienti di scrittura collaborativa online favoriscono la co-produzione in tempo reale, rendendo visibili i contributi individuali e facilitando la gestione del processo.
- **Apprendimento situato**: La scrittura viene proposta come attività autentica, legata a contesti comunicativi reali (blog scolastici, giornali studenteschi, progetti comunitari), per rafforzare la motivazione e la pertinenza del compito.
- **Feedback reciproco e riflessione collettiva**: Gli studenti sono incoraggiati a discutere i testi prodotti, a riflettere insieme sui punti di forza e di debolezza, e a proporre strategie di miglioramento condivise.

II.2.3.4 Limiti e critiche della teoria socio-costruttivista

Nonostante i numerosi contributi positivi, la teoria socio-costruttivista è stata oggetto di alcune critiche e presenta limiti che devono essere considerati nella pratica didattica.

- **Gestione complessa della classe**: Le attività collaborative richiedono una pianificazione accurata e una gestione attenta dei tempi e delle dinamiche di gruppo. Senza un controllo adeguato, il rischio è che

alcuni studenti partecipino meno o che si creino squilibri nei contributi individuali.

- **Tempi più lunghi di apprendimento**: La scrittura collaborativa e le pratiche di negoziazione dei significati necessitano di tempi più estesi rispetto alle metodologie tradizionali. Questo può rappresentare una difficoltà in contesti scolastici con programmi rigidi e scadenze serrate.
- **Squilibri nei contributi individuali**: Studi recenti (García & Fernández, 2020)[88] hanno evidenziato che, se non ben regolata, la scrittura collaborativa può generare disparità tra studenti, con alcuni che assumono un ruolo dominante e altri che contribuiscono in modo marginale.
- **Dipendenza dal contesto sociale**: Il socio-costruttivismo enfatizza la dimensione sociale dell'apprendimento, ma questo può risultare limitante per studenti che preferiscono lavorare individualmente o che hanno difficoltà a partecipare a dinamiche di gruppo.
- **Valutazione complessa**: La valutazione dei prodotti collaborativi risulta più difficile rispetto a quella dei lavori individuali. È necessario predisporre strumenti di monitoraggio e criteri chiari per garantire equità e riconoscere i contributi di ciascun partecipante.
- **Rischio di riduzione della dimensione cognitiva individuale**: Concentrandosi sulla cooperazione e sulla costruzione sociale del sapere, la teoria socio-costruttivista può trascurare l'importanza dei processi cognitivi individuali, come la riflessione personale e l'autoregolazione.

---

[88] García, M., & Fernández, R. (2020). Collaborative writing in higher education: Benefits and challenges. *Journal of Writing Research*, 12(2), 345–367

II.2.3.5 Conclusione

La teoria socio-costruttivista ha contribuito in modo decisivo a ridefinire la scrittura come pratica sociale e dialogica, sottolineando l'importanza dell'interazione, della cooperazione e della negoziazione dei significati.

Le tecniche di scrittura collaborativa, la revisione tra pari e l'uso di piattaforme digitali hanno dimostrato la loro efficacia nel migliorare la qualità dei testi e nel rafforzare la motivazione, rendendo la scrittura un processo autentico e partecipato. Tuttavia, l'approccio socio-costruttivista richiede una gestione attenta della classe, tempi più lunghi e strumenti di valutazione adeguati a garantire equità e riconoscimento dei contributi individuali.

In sintesi, il socio-costruttivismo rimane un riferimento imprescindibile per la didattica della scrittura, soprattutto per la valorizzazione della cooperazione, della diversità e della dimensione comunicativa. Tuttavia, deve essere integrato con strategie che tengano conto della complessità dell'apprendimento umano e delle esigenze di una scuola sempre più eterogenea e multiculturale.

II.2.4 La teoria comunicativa

La teoria comunicativa rappresenta una delle correnti più influenti della didattica delle lingue a partire dagli anni '70. Essa nasce dall'idea che la lingua non sia soltanto un sistema di regole, ma uno strumento di interazione sociale. In questo quadro, la scrittura viene considerata parte integrante della competenza comunicativa (Hymes, 1972), ossia la capacità di usare la lingua in modo appropriato rispetto a scopo, destinatario e

contesto. A questo proposito, Richards (2006)[89] sottolinea che "*Communicative Language Teaching aims to make learners competent in using language for real communication*".

II.2.4.1 La teoria comunicativa nell'educazione e nella didattica

In ambito educativo, l'applicazione della teoria comunicativa alla didattica della scrittura implica che l'apprendimento debba avvicinare gli studenti all'uso reale della lingua. Ciò favorisce la produzione di testi che siano, al tempo stesso, pertinenti ed efficaci rispetto al contesto comunicativo.

Questo approccio ha il merito di aumentare la motivazione degli studenti e di rendere la scrittura più significativa, poiché collegata a bisogni comunicativi autentici. Tuttavia, diversi studi (Byram & Hu, 2021)[90] hanno evidenziato che, se non bilanciato con un'attenzione alle strutture testuali e alle regole linguistiche, rischia di produrre testi comunicativamente efficaci ma poco accurati dal punto di vista formale. È quindi necessario integrare la prospettiva comunicativa con momenti di riflessione grammaticale e stilistica, così da garantire un apprendimento equilibrato.

II.2.4.2 Principi metodologici dell'insegnamento nella teoria comunicativa

La prospettiva comunicativa applicata alla scrittura si fonda su alcuni principi metodologici che mirano a rendere l'apprendimento autentico, funzionale e centrato sull'efficacia del messaggio.

---

[89] *Jack C. Richards (2006), Communicative Language Teaching Today, Cambridge University Press.*
[90] Byram, M., & Hu, A. (2021). *Intercultural Competence in Foreign Language Learning: Theories, Research and Practice*. Routledge.

- **Centralità della funzione comunicativa:** La scrittura viene insegnata come pratica orientata allo scopo e al destinatario, con attenzione al contesto d'uso. L'obiettivo non è soltanto la correttezza formale, ma la capacità di trasmettere significati chiari e pertinenti.
- **Compiti autentici e situazioni reali: Gli** studenti sono coinvolti in attività che simulano scenari comunicativi concreti (lettere, email, report, articoli), così da sviluppare competenze spendibili nella vita quotidiana e professionale.
- **Integrazione delle abilità linguistiche**: La scrittura è proposta in sinergia con altre abilità comunicative: lettura, ascolto e interazione orale. Questo approccio favorisce una visione globale della competenza linguistica.
- **Ruolo del docente come facilitatore:** L'insegnante crea ambienti comunicativi stimolanti, propone compiti significativi e fornisce feedback mirato alla chiarezza e all'efficacia del testo, incoraggiando la riflessione sull'adeguatezza comunicativa.
- **Valutazione orientata all'efficacia**: La valutazione non si limita alla correttezza grammaticale, ma considera la capacità del testo di raggiungere il suo scopo comunicativo, di adattarsi al destinatario e di risultare pertinente al contesto.
- **Uso delle tecnologie e dei media**: Le piattaforme educative (blog, forum, email, ambienti di scrittura condivisa) vengono integrate per simulare situazioni comunicative autentiche e per favorire la partecipazione attiva degli studenti.

II.2.4.3 Tecniche comunicative specifiche per la scrittura

- **Produzione di testi autentici**: Gli studenti sono coinvolti nella redazione di lettere formali e informali, email, report e articoli destinati a un pubblico reale, così da esercitare la scrittura in situazioni comunicative concrete.

- **Simulazioni di corrispondenze professionali**: La scrittura di email aziendali, comunicati o documenti amministrativi permette agli studenti di sperimentare registri linguistici diversi e di adattare il testo a contesti specifici.
- ***Role play* scritto**: Attraverso simulazioni di situazioni comunicative, gli studenti assumono ruoli diversi (membri di un'azienda, di un'organizzazione, di un gruppo sociale) e producono testi coerenti con il ruolo e lo scenario assegnato.
- **Integrazione con altre abilità comunicative**: La scrittura viene proposta insieme ad attività di lettura, ascolto e interazione orale, per favorire una competenza comunicativa globale e integrata.
- **Uso delle tecnologie digitali:** Blog scolastici, forum di discussione e piattaforme collaborative online vengono utilizzati per simulare contesti comunicativi autentici e per favorire la partecipazione attiva degli studenti.
- ***Feedback* mirato alla chiarezza e all'efficacia**: La revisione dei testi si concentra non solo sulla correttezza grammaticale, ma soprattutto sulla capacità del messaggio di raggiungere il suo scopo comunicativo e di risultare chiaro per il destinatario.

II.2.4.4 Limiti e critiche della teoria comunicativa

Nonostante i numerosi vantaggi, la teoria comunicativa presenta alcuni limiti e ha suscitato diverse critiche, soprattutto quando applicata alla didattica della scrittura.

- **Rischio di trascurare la correttezza formale**: Concentrandosi sull'efficacia comunicativa e sull'autenticità dei compiti, questo approccio può portare a testi che risultano chiari e pertinenti, ma poco accurati dal punto di vista grammaticale e stilistico.

- **Dipendenza dal contesto autentico**: La teoria comunicativa presuppone la creazione di scenari reali o simulati. Tuttavia, in contesti scolastici rigidi o con risorse limitate, può essere difficile garantire attività autentiche e realistiche.
- **Valutazione complessa**: La valutazione dei testi comunicativi non può basarsi solo su criteri formali. È necessario considerare l'efficacia del messaggio, l'adeguatezza al destinatario e la pertinenza al contesto, il che rende la valutazione più articolata e soggettiva.
- **Squilibri tra abilità**: Se non integrata con momenti di riflessione grammaticale e metalinguistica, la prospettiva comunicativa rischia di sviluppare la competenza comunicativa a scapito della competenza linguistica formale.
- **Critiche teoriche:** Alcuni studiosi (Byram & Hu, 2021) [91]hanno sottolineato che l'approccio comunicativo, pur essendo efficace nel motivare gli studenti, non garantisce da solo lo sviluppo di una competenza completa. È necessario un equilibrio tra attenzione alla forma e attenzione alla funzione.

II.2.4.5 Conclusione

La teoria comunicativa ha rappresentato una svolta nella didattica della scrittura, ponendo al centro l'uso autentico della lingua come strumento di interazione sociale. Ha superato una visione meramente formale, valorizzando la capacità di produrre testi efficaci e pertinenti al contesto.

---

[91] Byram, M., & Hu, A. (2021). Intercultural Competence in Foreign Language Learning: Theories, Research and Practice. Routledge.

L’approccio comunicativo aumenta la motivazione degli studenti grazie a compiti autentici e significativi, rendendo la scrittura un atto funzionale e sociale che integra altre abilità linguistiche. Tuttavia, i limiti mostrano la necessità di integrarlo con paradigmi cognitivisti e socio-costruttivisti.

In sintesi, la prospettiva comunicativa rimane un riferimento fondamentale, ma deve essere bilanciata con altri approcci per garantire sia precisione linguistica sia efficacia comunicativa. Dalle ipotesi teoriche si passa ora agli approcci contemporanei, che traducono quei presupposti in pratiche didattiche concrete per l’insegnamento della produzione scritta.

II.2.5 Gli approcci contemporanei nella didattica della produzione scritta

Nella didattica contemporanea, molti approcci non si limitano a una singola teoria, ma nascono dall’integrazione di più cornici teoriche per rispondere alla complessità dell’apprendimento della scrittura.

II.2.5.1 Task-Based Learning (TBL)

Il Task-Based Learning (TBL) sviluppatosi negli anni ’80 e consolidatosi negli anni ’90 grazie ai lavori di Prabhu (1987) ed Ellis (1994),si fonda su radici teoriche multiple: da un lato l’approccio comunicativo, che considera la lingua come strumento di interazione autentica; dall’altro la prospettiva socio-costruttivista, che valorizza la cooperazione e la negoziazione tra pari; infine la dimensione cognitivista, che sottolinea l’importanza della pianificazione e della revisione nei processi di scrittura.

A livello metodologico, il TBL si articola in un *task cycle* composto da tre fasi principali: la pre-task, dedicata alla preparazione e all’attivazione delle

conoscenze pregresse; la fase di task, in cui gli studenti svolgono il compito comunicativo vero e proprio; e la fase di language focus, che favorisce la riflessione linguistica e l'attenzione alla correttezza formale.

Le tecniche operative più diffuse comprendono la problem-solving writing, che stimola la produzione di testi come risposta a problemi reali; la role-play writing, che riproduce situazioni professionali attraverso email, relazioni o comunicati; e la peer collaboration, che promuove la scrittura collaborativa e la costruzione condivisa del testo.

II.2.5.2 CLIL – Content and Language Integrated Learning

Il CLIL è nato negli anni '90, formalizzato da Marsh (1994) e diffuso in Europa a partire dai primi anni 2000. Esso si fonda su radici teoriche multiple: da un lato l'approccio comunicativo, che valorizza l'uso della lingua per scopi autentici e concreti; dall'altro la prospettiva cognitivista, che sottolinea l'importanza di apprendere contenuti disciplinari insieme alla lingua, favorendo così un apprendimento integrato e significativo.

Dal punto di vista metodologico, il CLIL prevede l'integrazione di lingua e contenuto disciplinare all'interno di unità didattiche progettate con obiettivi doppi: sviluppare la competenza linguistica e, al tempo stesso, la competenza disciplinare. In questo modo, l'apprendimento linguistico non è separato dal sapere accademico, ma diventa parte integrante del percorso formativo.

Le tecniche operative più utilizzate comprendono lo scaffolding, ovvero il supporto graduale alla comprensione attraverso strategie di facilitazione; i dual focus tasks, compiti che richiedono una produzione linguistica e contenutistica simultanea; e l'uso di organizzatori grafici, come

mappe concettuali e schemi, che aiutano gli studenti a strutturare e visualizzare le informazioni in modo chiaro e coerente.

II.2.5.3 Gli approcci misti

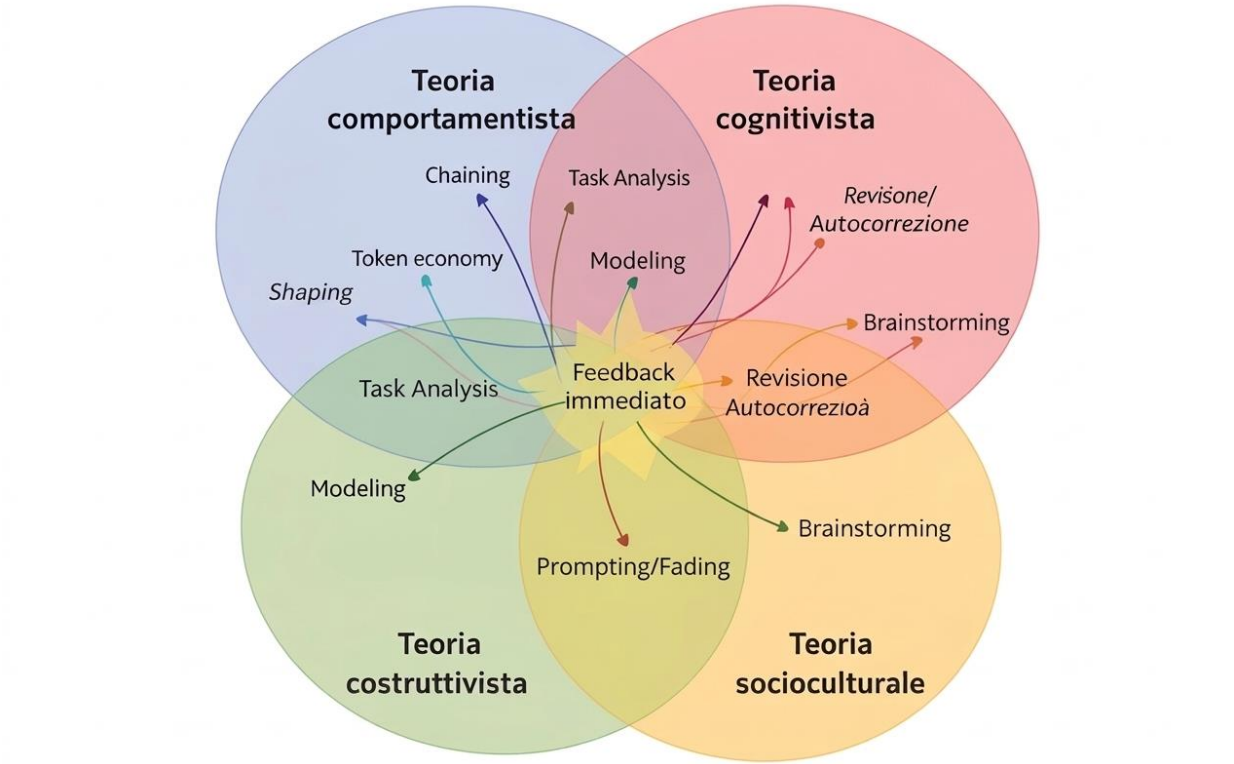
Gli approcci misti si sono affermati nei primi anni 2000 con la diffusione delle tecnologie digitali e dell'e-learning. Esso si fondano su radici teoriche eterogenee: da un lato l'impostazione comportamentista, che privilegia l'allenamento delle basi attraverso esercizi ripetitivi e rinforzi; dall'altro la prospettiva cognitivista, che mette in risalto l'uso di strategie e la consapevolezza metacognitiva; infine l'approccio comunicativo, che valorizza l'uso reale della lingua in contesti autentici.

Dal punto di vista metodologico, questi approcci prevedono la combinazione di istruzione diretta e attività interattive, integrando momenti di insegnamento esplicito con pratiche più dinamiche e partecipative. Inoltre, l'impiego delle tecnologie digitali consente di unire l'apprendimento individuale con quello collaborativo, favorendo un percorso formativo più flessibile e personalizzato.

Le tecniche operative più comuni comprendono il drill & practice, ovvero la ripetizione guidata per consolidare le competenze di base; le checklist metacognitive, che aiutano gli studenti a monitorare e revisionare i propri testi in autonomia; e i compiti comunicativi, che stimolano la produzione scritta destinata a destinatari reali, rafforzando così la dimensione pragmatica e sociale della scrittura

Per rendere più chiara la complessità degli approcci contemporanei, è utile visualizzare l'intreccio delle relazioni tra le principali teorie dell'apprendimento e le tecniche operative applicate alla produzione scritta. Ogni teoria – comportamentista, cognitivista, costruttivista e socioculturale

– propone strumenti metodologici specifici, ma al tempo stesso condivide pratiche comuni che vengono reinterpretate secondo differenti prospettive pedagogiche. La figura2 che segue evidenzia sia le tecniche esclusive di



ciascun paradigma, sia quelle condivise e adattabili a più visioni, mostrando come la didattica della scrittura si configuri come un sistema dinamico e integrato, capace di coniugare rigore teorico e flessibilità applicativa

Figura 3: Interconnessione tra teorie e tecniche didattiche

Tuttavia, l'efficacia di tali pratiche si misura soprattutto nella capacità di affrontare gli errori e le difficoltà più ricorrenti che emergono durante l'apprendimento della scrittura.

II.2.6 Errori e difficoltà nella scrittura

II.2.6.1 Errori e difficoltà comuni nell'apprendimento della scrittura

Nell'apprendimento della scrittura gli studenti manifestano frequentemente errori ortografici e grammaticali, frasi frammentarie e un lessico poco vario. La diagnosi di tali difficoltà si effettua attraverso l'analisi di campioni di scrittura, la misurazione della velocità di lettura e scrittura (WCPM), il conteggio degli errori e il confronto delle prestazioni nel tempo.

Per affrontare queste problematiche si propone un intervento integrato che combini allenamenti di tipo comportamentista, come esercizi di drill-and-practice per il consolidamento delle regole di base, con attività di natura cognitiva finalizzate allo sviluppo delle capacità di pianificazione e revisione del testo.

II.2.6.2 Errori linguistici: grammatica ortografia sintassi

Tra le difficoltà più frequenti nell'apprendimento della scrittura emergono gli errori legati alla grammatica, all'ortografia e alla sintassi, con particolare ricorrenza nell'uso della punteggiatura e delle regole di base. Le priorità didattiche si concentrano dunque sull'acquisizione delle strutture sintattiche fondamentali e sull'applicazione corretta delle norme ortografiche.

Per favorire tale apprendimento risultano efficaci attività pratiche come esercizi di scomposizione e ricostruzione di frasi complesse, unitamente a quiz brevi e ripetuti che prevedano un feedback immediato. La valutazione del progresso degli studenti può essere condotta attraverso checklist standardizzate, registri individuali degli errori e test mirati sulle singole abilità parziali, così da monitorare in modo sistematico lo sviluppo delle competenze linguistiche.

II.2.6.3 Difficoltà organizzative e costruzione del testo

Una delle difficoltà principali riscontrate negli studenti riguarda la carenza di pianificazione, che porta alla produzione di testi privi di sequenza logica e coerenza interna.

Per correggere tale problema è necessario insegnare in modo esplicito le diverse fasi di pianificazione: dall'individuazione dell'idea principale, all'ordinamento degli argomenti, fino alla suddivisione in paragrafi. Strumenti come le mappe concettuali e la *task analysis* risultano particolarmente utili per guidare gli studenti in questo processo. In classe, le attività possono includere sessioni di brainstorming, la stesura di uno schema preliminare, la definizione di una frase-top per ogni paragrafo e il confronto sistematico tra lo schema iniziale e il testo finale, al fine di consolidare la capacità di organizzare in maniera coerente i contenuti scritti.

II.2.6.4 Scarsa consapevolezza del destinatario e del contesto

Molti studenti producono testi generici, non orientati allo scopo comunicativo e caratterizzati da un registro inadeguato. Per sviluppare una maggiore consapevolezza del destinatario e del contesto è opportuno proporre compiti comunicativi autentici, come la redazione di lettere formali, relazioni o post di blog, ciascuno con un pubblico target definito e criteri di valutazione basati sulla pertinenza. La valutazione deve avvalersi di rubriche che includano non solo la correttezza linguistica, ma anche l'adeguatezza del registro e la chiarezza dell'obiettivo comunicativo, così da favorire una scrittura più mirata ed efficace.

II.2.6.5 Revisione autonoma e scarsa pratica di rilettura

Gli studenti non applicano strategie di revisione efficaci, con il risultato di peggiorare la qualità del prodotto finale. Per affrontare questa difficoltà è opportuno introdurre soluzioni metodologiche mirate, come l'insegnamento di liste di controllo e la strutturazione della revisione in tre fasi progressive: contenuto, struttura e lingua.

Un ulteriore supporto deriva dall'organizzazione di attività di peer review guidate, che favoriscono la consapevolezza critica e la collaborazione tra pari. A sostegno di tali pratiche si possono utilizzare strumenti specifici, quali modelli di valutazione semplificati, registri delle modifiche e l'applicazione del fading, utile a ridurre gradualmente la dipendenza dall'insegnante e a promuovere una maggiore autonomia nello sviluppo delle competenze di scrittura.

II.2.6.6 Problemi di fluenza e coesione

In diversi casi gli studenti producono testi corretti dal punto di vista linguistico, ma privi di scorrevolezza e di collegamenti logici tra le parti. Per migliorare la fluenza e la coesione è utile proporre esercizi di scrittura a tempo, finalizzati ad aumentare la rapidità e la fluidità espressiva, insieme ad attività mirate sull'uso dei connettivi e alla riformulazione di paragrafi per rafforzare la coerenza interna del testo. Dal punto di vista teorico, risulta efficace integrare approcci comunicativi e task-based, così da allenare la scrittura per scopi reali e concreti, mantenendo al contempo la fluidità e la coesione necessarie per una produzione testuale di qualità.

Conclusione del secondo Capitolo

Il secondo capitolo ha affrontato il tema della didattica della produzione scritta attraverso tre livelli strettamente collegati: i concetti teorici di base, le principali teorie pedagogiche e le pratiche operative connesse alle difficoltà più comuni. In primo luogo, sono stati chiariti i termini fondamentali – educazione, pedagogia, didattica, glottodidattica e teoria – che costituiscono la cornice concettuale indispensabile per comprendere la complessità dell'insegnamento linguistico. Successivamente, sono state analizzate le teorie dell'apprendimento che hanno influenzato la didattica della scrittura, dal comportamentismo al cognitivismo, fino alle prospettive costruttiviste e socioculturali, evidenziando il loro impatto sui metodi e sulle tecniche didattiche. Infine, è stato dedicato spazio agli errori e alle difficoltà più frequenti riscontrati nella produzione scritta, con l'indicazione di strategie pratiche per affrontarli e collegare la riflessione teorica alla pratica quotidiana.

Dopo questo percorso teorico e metodologico, il terzo capitolo si concentra sul tema delle piattaforme digitali utilizzate nell'insegnamento delle lingue straniere all'università, presentandolo come oggetto specifico del successivo approfondimento.

Capitolo III: le piattaforme nell'insegnamento universitario.

Premessa

Nel quadro della ricerca, il presente capitolo assume un ruolo centrale all'interno della struttura teorica della tesi. Esso si propone di definire gli standard fondamentali, le funzioni essenziali e le condizioni operative che una piattaforma educativa deve possedere affinché possa essere realmente considerata uno strumento didattico autonomo e capace di svolgere efficacemente il proprio ruolo all'interno di un percorso di apprendimento.

Successivamente, il capitolo affronta il capitolo illustra i principali modelli pedagogici contemporanei (UDL, SAMR, TPACK), che costituiscono il quadro teorico di riferimento per comprendere le modalità di integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento accademico.

. Infine, offre uno studio di caso descrittivo delle piattaforme più utilizzate (*Moodle, Microsoft Teams, Google Workspace for Education*), analizzandone le caratteristiche, la compatibilità pedagogica, i vantaggi e i limiti.

Attraverso questa articolazione, il capitolo fornisce una base teorica solida e mirata, evitando un'espansione concettuale superflua e mantenendo un orientamento pragmatico, in linea con la natura applicativa della ricerca.

III.1: Standard per le piattaforme educative

Negli ultimi anni si è spesso creato un certo equivoco tra ciò che può essere definito piattaforma educativa e ciò che invece rientra semplicemente nella categoria di applicazione o sito web. Questa confusione terminologica rende necessario stabilire criteri chiari che permettano di distinguere una vera piattaforma educative da altri strumenti digitali

III.1.1. Standard minimi per le piattaforme educative[92]

III.1.1.1. Gestione degli utenti: Requisito essenziale

La gestione degli utenti rappresenta uno degli elementi strutturali più critici per il funzionamento di una piattaforma educativa, soprattutto in contesti universitari caratterizzati da un elevato numero di iscritti. Per essere considerata efficace, una piattaforma deve garantire innanzitutto un sistema di autenticazione sicuro, capace di proteggere l'accesso ai dati personali e ai materiali didattici. A questo si aggiunge la necessità di prevedere ruoli differenziati, come amministratore, docente e studente, ciascuno dotato di permessi specifici che regolano le operazioni consentite all'interno dell'ambiente digitale.

Un altro requisito fondamentale riguarda la gestione delle iscrizioni, che deve includere la possibilità di effettuare registrazioni massive e di organizzare gli utenti in gruppi o sottogruppi, facilitando così la distribuzione delle attività, la personalizzazione dei percorsi e la gestione di classi numerose. La capacità di integrare sistemi di autenticazione istituzionale — come quelli utilizzati dagli atenei per l'accesso ai servizi accademici — rappresenta un ulteriore elemento di efficienza, poiché consente un accesso unificato e riduce il rischio di errori o duplicazioni.

---

[92] Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd

Infine, un sistema avanzato di tracciamento delle attività permette di monitorare la partecipazione degli studenti, la consegna dei compiti, il tempo di permanenza sulla piattaforma e l'interazione con le risorse. Questi dati non solo supportano il docente nella valutazione formativa, ma contribuiscono anche a migliorare la qualità del percorso di apprendimento, offrendo indicazioni utili per interventi mirati e personalizzati.

III.1.1.2. Gestione delle attività: Funzionalità richiesta

La gestione delle attività rappresenta un elemento centrale per valutare l'efficacia di una piattaforma educativa, poiché costituisce il punto di raccordo tra progettazione didattica, monitoraggio dell'apprendimento e valutazione. La piattaforma deve offrire strumenti che permettano la creazione e la valutazione di compiti, la predisposizione di quiz, l'utilizzo di rubriche di valutazione, nonché il monitoraggio dei progressi e la possibilità di fornire feedback formativo. Si tratta di funzionalità la cui terminologia e il cui significato operativo sono già stati chiariti nel primo capitolo della tesi, dove sono state definite le principali categorie di attività digitali e i loro usi pedagogici.

Nel contesto dell'insegnamento della produzione scritta, tali strumenti assumono un ruolo ancora più rilevante. È infatti essenziale che la piattaforma supporti consegne multiple, permettendo agli studenti di inviare versioni successive dello stesso elaborato, e che integri sistemi di *versioning* dei documenti, utili per seguire l'evoluzione del testo nel tempo. Parimenti importante è la disponibilità di strumenti per la revisione tra pari, che favoriscono la riflessione metalinguistica, il confronto critico e lo sviluppo di competenze collaborative, aspetti fondamentali nei percorsi di scrittura accademica.

III.1.1.3. Organizzazione dei contenuti: Funzionalità richiesta

III.1.1.3.1.Navigazione chiara

La piattaforma deve garantire una navigazione semplice e intuitiva, così che studenti e docenti possano muoversi tra risorse e attività senza difficoltà. Questo riduce i tempi di ricerca e favorisce la concentrazione sugli obiettivi didattici.

III.1.1.3.2.Dashboard personalizzabile

Una dashboard adattabile alle esigenze individuali consente a ciascun utente di organizzare il proprio spazio di lavoro. In questo modo si promuove autonomia, motivazione e un approccio personalizzato all'apprendimento.

III.1.1.3.3.Supporto multimediale

L'integrazione di testi, immagini, video e audio arricchisce il percorso formativo. Il multimediale rende l'esperienza più dinamica e inclusiva, rispondendo a diversi stili cognitivi e modalità di apprendimento.

III.1.1.3.4.*Import/export* dei materiali

La possibilità di importare ed esportare materiali assicura flessibilità e continuità. Questa funzione permette di riutilizzare risorse in corsi differenti e di condividerle con altre piattaforme, favorendo collaborazione e diffusione dei contenuti.

III.1.1.3.5.Organizzazione modulare dei corsi

La struttura modulare facilita la progettazione di percorsi progressivi. Nel caso della produzione scritta, consente di distribuire risorse, esempi e attività in sequenza logica, accompagnando lo studente passo dopo passo nello sviluppo delle competenze.

III.1.1.4. L'interazione: Elemento imprescindibile

III.1.1.4.1.Interazione asincrona

L'interazione asincrona si realizza attraverso strumenti come forum, wiki, commenti sui compiti e attività di *peer review*. Questi ambienti consentono agli studenti di riflettere e rielaborare i testi in tempi differiti, favorendo un apprendimento più meditato. L'asincronia permette inoltre la revisione iterativa della produzione scritta, dove ogni nuova versione del testo nasce da un processo di riflessione critica. In questo modo, gli studenti sviluppano pratiche metacognitive, imparando a valutare il proprio lavoro e a migliorarlo progressivamente.

L'interazione asincrona offre diversi vantaggi per il processo di apprendimento. Essa favorisce la riflessione individuale e collettiva, consentendo agli studenti di elaborare con calma le proprie idee e di confrontarle con quelle dei pari. Inoltre, la possibilità di gestire tempi flessibili di partecipazione rende l'esperienza più inclusiva, permettendo a ciascun discente di intervenire secondo le proprie disponibilità. Questo tipo di interazione supporta anche la costruzione graduale delle competenze di scrittura, poiché ogni contributo può essere rivisto e migliorato progressivamente, stimolando pratiche metacognitive e una crescita autonoma.

Tuttavia, l'asincronia presenta anche alcune debolezze. La mancanza di immediatezza può ridurre il senso di coinvolgimento e rendere più difficile mantenere alta la motivazione degli studenti. Inoltre, l'assenza di feedback in tempo reale può rallentare il processo di correzione e chiarimento dei dubbi. Infine, la partecipazione asincrona rischia di diventare frammentata se non è accompagnata da una guida docente chiara e da regole di interazione ben definite.

III.1.1.4.2.Interazione sincrona

L'interazione sincrona si realizza attraverso strumenti come videoconferenze, chat in tempo reale e sessioni collaborative. Essa costituisce un pilastro dell'apprendimento digitale, poiché consente attività di modellamento, brainstorming e correzione guidata, creando un ambiente dinamico e immediato. In ambito generale, questo tipo di interazione favorisce la partecipazione attiva, la condivisione di idee e la costruzione collettiva del sapere. Durante una videoconferenza, ad esempio, il docente può correggere in diretta un testo prodotto dagli studenti, mostrando strategie di revisione e miglioramento.

Uno dei principali punti di forza dell'interazione sincrona è la possibilità di ricevere feedback immediati, che favoriscono la correzione tempestiva degli errori e il chiarimento dei dubbi. Inoltre, la sincronia stimola la collaborazione diretta e il confronto tra studenti e docenti, rafforzando la dimensione sociale dell'apprendimento. Le attività di brainstorming e modellamento risultano particolarmente efficaci, poiché permettono di costruire conoscenze in modo condiviso e partecipativo. In una sessione di chat, ad esempio, gli studenti possono generare idee per un saggio e costruire insieme una mappa concettuale.

Nonostante i suoi vantaggi, l'interazione sincrona presenta anche alcune debolezze. La necessità di rispettare tempi e orari fissi può ridurre la flessibilità e rendere difficile la partecipazione per chi ha vincoli personali o professionali. Inoltre, la gestione tecnica, come la disponibilità di una connessione stabile e di strumenti digitali adeguati, rappresenta un requisito che, se non soddisfatto, può compromettere la qualità dell'esperienza. Infine, la rapidità del confronto rischia di lasciare meno spazio alla riflessione individuale, rendendo necessario integrare queste attività con momenti asincroni di rielaborazione. In una sessione di correzione collettiva, ad esempio, la velocità del dialogo può impedire a uno studente di soffermarsi con calma sulle proprie difficoltà di stile o grammatica.

III.1.1.4.3.Integrazione tra sincrono e asincrono

La vera efficacia didattica nasce dall'integrazione tra strumenti sincroni e asincroni. L'asincrono offre tempo per riflettere e rielaborare, mentre il sincrono garantisce immediatezza e interazione diretta. Insieme, creano un percorso equilibrato che sostiene sia la profondità cognitiva sia la partecipazione attiva, rendendo l'esperienza di apprendimento completa e inclusiva.

III.1.1.5. Integrazione e collegamento con strumenti esterni: Caratteristica obbligatoria

L'integrazione e il collegamento con strumenti esterni costituiscono un aspetto strategico per rendere una piattaforma educativa realmente completa e funzionale. L'interoperabilità, resa possibile da API e connettori a servizi cloud come *Google Drive o OneDrive*, permette di gestire in modo fluido archiviazione, condivisione e accesso ai materiali didattici. In questo modo, studenti e docenti possono usufruire di risorse già disponibili in altri

ambienti digitali, evitando duplicazioni e garantendo continuità nei percorsi formativi.

La possibilità di collegare strumenti di editing collaborativo e plugin dedicati alla valutazione automatica amplia ulteriormente le potenzialità della piattaforma. Questi strumenti favoriscono la cooperazione tra studenti, la revisione immediata dei contenuti e l'adozione di pratiche di monitoraggio costante della qualità del lavoro svolto. Inoltre, l'uso di applicazioni esterne consente di integrare funzionalità specialistiche, come strumenti di analisi, simulazioni interattive o risorse linguistiche, che arricchiscono l'esperienza di apprendimento e la rendono più personalizzata.

Un ulteriore vantaggio è la possibilità di sfruttare dizionari online, archivi digitali e software di supporto che offrono agli studenti un accesso immediato a conoscenze complementari. In questo modo, la piattaforma non si limita a fornire contenuti interni, ma diventa un ambiente aperto e interconnesso, capace di valorizzare risorse esterne e di trasformarle in strumenti didattici funzionali.

III.1.1.6. Requisiti operativi e di sicurezza: Standard vincolante

III.1.1.6.1.Sicurezza e continuità del servizio

la sicurezza dei dati e la continuità del servizio rappresentano requisiti imprescindibili. La piattaforma deve garantire sistemi di *backup* regolari, così da prevenire la perdita di informazioni in caso di guasti o interruzioni.

Allo stesso tempo, la scalabilità dell'infrastruttura assicura che il sistema possa sostenere un numero crescente di utenti senza compromettere

le prestazioni, mantenendo stabile l'esperienza di apprendimento anche in contesti con risorse limitate**.**

III.1.1.6.2.Conformità normativa e accessibilità

Un altro aspetto centrale riguarda la conformità alle normative sulla *privacy* e protezione dei dati, che tutela studenti e docenti nell'uso delle risorse digitali. La piattaforma deve rispettare standard internazionali e locali, garantendo trasparenza nella gestione delle informazioni personali.

Inoltre, l'accessibilità è un requisito fondamentale: l'ambiente digitale deve essere fruibile da tutti gli utenti, indipendentemente da eventuali limitazioni fisiche o tecnologiche. In questo senso, il supporto multilingue diventa un valore aggiunto, poiché consente di includere comunità accademiche eterogenee e di favorire la partecipazione di studenti provenienti da diversi contesti linguistici e culturali.

III.1.2. Differenza tra piattaforma educativa e altri strumenti digitali[93]

L'applicazione è un software progettato per svolgere funzioni specifiche e limitate, e nel contesto educativo ne esistono diverse tipologie. L'applicazione di comunicazione sincrona, come Google Meet o Zoom, permettono videoconferenze e lezioni in diretta: strumenti molto utili per la didattica a distanza, ma che non offrono una gestione strutturata degli utenti, né archiviazione dei materiali o monitoraggio dei progressi.

---

[93] Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(3), 80–97.

In questo ambito, è importante chiarire anche il significato di webinar, termine spesso frainteso. Molti lo considerano un'applicazione, ma in realtà il webinar è un formato di seminario online che si svolge tramite applicazioni di videoconferenza; non è un software autonomo, bensì un evento digitale che utilizza strumenti come Zoom, Teams o Google Meet per essere realizzato, e si concentra sulla trasmissione di contenuti in diretta con possibilità di interazione limitata rispetto a una piattaforma educativa.

Accanto a queste, troviamo le app di collaborazione, come Microsoft Teams o Slack, che favoriscono la comunicazione e la condivisione di documenti, ma restano strumenti parziali se non integrate in un ambiente educativo completo.

Esistono poi le app di valutazione e quiz, come *Kahoot!, Quizizz o Socrative*, che consentono di somministrare test interattivi e stimolare la partecipazione, pur senza garantire un percorso formativo strutturato. Le app di supporto linguistico e traduzione, come *Google Translate o Grammarly*, aiutano lo studente in compiti mirati, ma non offrono un ambiente didattico integrato. Infine, le app di produttività, come Google Docs o Microsoft Word, permettono la scrittura e la revisione di testi, ma non includono funzioni di monitoraggio o gestione didattica.

Dunque, la piattaforma educativa si distingue da tutte queste soluzioni perché integra e supera le loro funzioni. Essa combina strumenti di comunicazione -sincrona o asincrona oppure le due- , gestione degli utenti e delle attività, organizzazione modulare dei corsi, interoperabilità con risorse esterne e requisiti di sicurezza. Solo grazie a questa struttura articolata può sostenere un percorso formativo completo, inclusivo e affidabile.

Dopo aver definito gli standard minimi che qualificano una piattaforma educativa, diventa necessario interrogarsi su come tali strumenti possano

essere gestiti e utilizzati in maniera efficace dal punto di vista pedagogico. La tecnologia, infatti, fornisce l'infrastruttura, ma è l'approccio metodologico a determinare la qualità dell'esperienza formativa.

III.2: Metodologie pedagogiche per la gestione delle piattaforme

L’evoluzione delle tecnologie ha inciso in modo profondo sui processi educativi, rendendo indispensabile l’elaborazione di quadri teorici capaci di orientare l’integrazione pedagogica degli strumenti tecnologici. Da questa esigenza sono nati diversi modelli che mirano a guidare docenti e istituzioni verso pratiche didattiche più inclusive, innovative.

III.2.1 Il modello UDL

III.2.1.1. Definizione e origine

Il Universal Design for Learning (UDL) è un quadro teorico creato da CAST negli Stati Uniti negli anni ’90. Si ispira al concetto di *Universal Design* nato in architettura (Ronald Mace, anni ’80), adattandolo all’educazione per ridurre le barriere all’apprendimento e garantire inclusione.

III.2.1.2. Adozione istituzionale

Il UDL è stato adottato ufficialmente in diversi sistemi scolastici statunitensi e integrato nelle linee guida *del U.S. Department of Education*. CAST ha pubblicato le *UDL Guidelines* (versione 2.2, 2018), oggi utilizzate da scuole e università per progettare ambienti di apprendimento inclusivi

III.2.1.3. Principi fondamentali[94]

Il modello UDL si basa su tre pilastri fondamentali. Il primo è la rappresentazione, che consiste nell’offrire molteplici modalità di accesso alle

[94] CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.

informazioni, come testi, immagini, audio e video, così da rispondere alle diverse esigenze cognitive degli studenti.

Il secondo è l'espressione, che permette agli studenti di dimostrare le proprie competenze attraverso forme differenti, ad esempio la scrittura, le mappe concettuali o le presentazioni multimediali.

Infine, il terzo pilastro è il coinvolgimento, che mira a stimolare la motivazione e la partecipazione attiva, proponendo attività variabili e personalizzabili in base ai bisogni individuali.

III.2.1.4. Applicazioni nella produzione scritta[95]

Nell'insegnamento della scrittura accademica, il modello UDL suggerisce di fornire agli studenti una varietà di risorse e strumenti che rispondano alle diverse esigenze individuali. È importante proporre materiali differenziati, come modelli testuali, mappe concettuali ed esempi audio o video, che possano facilitare l'accesso ai contenuti e stimolare la comprensione.

Allo stesso tempo, occorre predisporre compiti adattabili, ovvero consegne che possono essere modificate in base ai bisogni specifici degli studenti, permettendo versioni multiple dello stesso elaborato e offrendo feedback personalizzato.

---

[95] Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Infine, il supporto multimediale, attraverso strumenti che integrano immagini e audio, contribuisce a rendere più chiara la revisione dei testi e a favorire un apprendimento inclusivo e dinamico.

III.2.1.5. Personalizzazione dei percorsi

L'adozione del modello UDL all'interno di una piattaforma educativa richiede la disponibilità di strumenti che favoriscano la personalizzazione e l'inclusione. In primo luogo, è necessario che la piattaforma offra dashboard personalizzabili, così che studenti e docenti possano organizzare il proprio spazio di lavoro in base alle esigenze individuali.

A questo si aggiunge l'importanza di predisporre strumenti di valutazione flessibili, capaci di integrare rubriche adattabili e di fornire feedback diversificato, in modo da rispondere alle differenti modalità di apprendimento. Infine, un requisito imprescindibile è l'accessibilità universale, che garantisce la fruibilità dei materiali e delle attività da parte di studenti con abilità diverse e provenienti da background linguistici eterogenei.

Solo attraverso queste condizioni la piattaforma può realmente incarnare i principi del Universal Design for Learning, trasformandosi in un ambiente digitale inclusivo e orientato alla partecipazione attiva

III.2.1.6. Vantaggi pedagogici[96]

[96] Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford Press.

Il modello UDL sulla piattaforma educativa produce diversi vantaggi pedagogici. In primo luogo, esso promuove l'inclusione e contribuisce a ridurre le barriere all'apprendimento, garantendo che ogni studente possa accedere ai contenuti e partecipare alle attività indipendentemente dalle proprie abilità o dal background linguistico.

Inoltre, favorisce lo sviluppo di competenze metacognitive, poiché gli studenti hanno la possibilità di rielaborare e riflettere sui testi, migliorando progressivamente la propria produzione scritta. Infine, sostiene la motivazione attraverso attività variabili e percorsi personalizzati, che rendono l'esperienza di apprendimento più coinvolgente e adattata alle esigenze individuali

III.2.2. Il modello SAMR

III.2.2.1. Definizione e origine[97]

Il modello SAMR è stato sviluppato dal ricercatore americano Ruben Puentedura nel 2006 come strumento per valutare il livello di integrazione tecnologica nelle attività didattiche. Il suo obiettivo è guidare i docenti nel passaggio da un uso minimale della tecnologia a una trasformazione profonda delle pratiche di insegnamento.

III.2.2.2. Adozione istituzionale

Il modello SAMR è stato adottato in numerosi sistemi scolastici e università, soprattutto negli Stati Uniti e in Europa, come quadro di

---

[97] Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Retrieved from http://hippasus.com.

riferimento per la progettazione didattica digitale. È utilizzato per valutare l'impatto delle tecnologie mobili e delle piattaforme educative, ed è spesso integrato nei programmi di formazione docente.

III.2.2.3. Principi fondamentali

Il modello SAMR si articola in quattro livelli progressivi che descrivono il grado di integrazione della tecnologia nelle attività didattiche. Il primo livello è la *Substitution,* in cui la tecnologia sostituisce strumenti tradizionali senza modificare sostanzialmente l'attività, come nel caso delle consegne digitali al posto della carta.

Il secondo livello è l'*Augmentation*, che introduce funzionalità aggiuntive capaci di migliorare la produttività, ad esempio attraverso *editor* dotati di suggerimenti automatici. Con il terzo livello, la *Modification*, la tecnologia consente di riprogettare le attività, favorendo la collaborazione online e la revisione condivisa dei testi.

Infine, il livello più avanzato è la *Redefinition*, che permette di creare compiti impossibili senza l'uso della tecnologia, come progetti di scrittura collaborativa internazionale che coinvolgono studenti di diversi paesi.

III.2.2.4. Applicazioni nella produzione scritta

Nell'insegnamento della scrittura accademica, SAMR aiuta a valutare il grado di innovazione delle attività. Ad esempio, la semplice digitalizzazione delle consegne rappresenta la sostituzione, mentre l'uso di strumenti di correzione automatica rientra nell'aumentazione. La collaborazione tra studenti su piattaforme condivise costituisce una modifica sostanziale, mentre la creazione di progetti di scrittura con studenti di diversi paesi rappresenta una ridefinizione radicale dell'attività didattica.

III.2.2.5. Vantaggi pedagogici[98]

L'adozione del modello SAMR consente ai docenti di comprendere meglio il potenziale trasformativo della tecnologia. Favorisce una progressiva evoluzione delle pratiche didattiche, stimola la collaborazione e l'interazione tra studenti, e permette di progettare attività innovative che sviluppano competenze digitali e comunicative avanzate.

III.2.3. Il modello TPACK

III.2.3.1. Definizione e origine[99]

Il quadro teorico TPACK è stato introdotto da Punya Mishra e Matthew Koehler nel 2006 come evoluzione del modello PCK di Shulman (1986). Esso descrive l'intersezione tra tre ambiti di conoscenza: contenuto disciplinare, strategie pedagogiche e strumenti tecnologici. L'idea centrale è che l'efficacia didattica nasce dalla capacità del docente di integrare simultaneamente questi tre elementi.

III.2.3.2. Adozione istituzionale

Il TPACK è oggi utilizzato in numerosi programmi di formazione docente a livello internazionale, soprattutto nelle università e nei centri di ricerca pedagogica. È considerato un riferimento per sviluppare competenze digitali integrate e per progettare attività didattiche che coniughino contenuto, pedagogia e tecnologia.

---

[98] Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for Its Use. *TechTrends, 60*(5), 433–441. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y

[99] Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054

III.2.3.3. Principi fondamentali[100]

Il modello TPACK evidenzia tre dimensioni principali che devono essere integrate per garantire un uso efficace della tecnologia nella didattica. La prima è la conoscenza del contenuto (CK), che riguarda la padronanza della disciplina insegnata e la capacità del docente di trasmettere i concetti fondamentali. La seconda è la conoscenza pedagogica (PK), ossia l'insieme delle strategie didattiche e delle metodologie di insegnamento che permettono di facilitare l'apprendimento.

La terza è la conoscenza tecnologica (TK), che implica l'uso consapevole e critico degli strumenti digitali disponibili. La vera forza del TPACK risiede nell'intersezione di queste tre dimensioni: è proprio in questo spazio integrato che il docente riesce a progettare attività didattiche capaci di coniugare contenuto disciplinare, pratiche pedagogiche e tecnologie in modo coerente e significativo, rendendo l'esperienza di apprendimento più completa e innovativa

III.2.3.4. Applicazioni nella produzione scritta

Nell'insegnamento della scrittura accademica, il TPACK implica la progettazione di attività che uniscono conoscenze linguistiche, pratiche di feedback e uso consapevole delle piattaforme digitali. Ad esempio, un docente può proporre esercizi di scrittura collaborativa su piattaforme online, integrare rubriche di valutazione digitali e utilizzare strumenti di revisione automatica, coniugando così contenuto disciplinare, strategie pedagogiche e tecnologia.

---

[100] Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70

III.2.3.5. Formazione docente

Secondo questo modello, la formazione degli insegnanti è un elemento centrale per la sua efficacia del, solo attraverso percorsi di aggiornamento e sviluppo professionale i docenti possono acquisire la capacità di integrare i tre ambiti di conoscenza e trasformare la tecnologia in un vero valore aggiunto per l'apprendimento.

III.2.3.6. Vantaggi pedagogici[101]

L'adozione del TPACK consente di progettare attività didattiche più coerenti e significative, favorisce lo sviluppo di competenze digitali e comunicative negli studenti e rafforza il ruolo del docente come mediatore tra contenuto, pedagogia e tecnologia. Inoltre, contribuisce a rendere l'apprendimento più dinamico, inclusivo e orientato allo sviluppo delle competenze trasversali.

Dopo aver analizzato i principali modelli pedagogici per l'integrazione della tecnologia risulta evidente che la loro efficacia dipende non solo dalla validità dei concetti, ma anche dalla capacità di tradurli in applicazioni pratiche. Per comprendere come questi modelli vengano applicati nella pratica, è fondamentale esaminare le piattaforme universitarie che li adottano e li implementano nei propri contesti didattici. La parte successiva del lavoro si concentra proprio su questo aspetto, proponendo uno

---

[101] Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 123–149.

studio di caso delle piattaforme universitarie e mettendo in luce punti di forza, criticità e strategie di adattamento

III.3: Studio di caso delle piattaforme universitarie

Le piattaforme universitarie costituiscono oggi uno degli strumenti principali attraverso cui le istituzioni accademiche sperimentano e consolidano l'uso delle tecnologie digitali nella didattica. Esse non sono soltanto ambienti di erogazione dei contenuti, ma veri e propri spazi di interazione, collaborazione e valutazione, nei quali si riflettono e si mettono alla prova i modelli pedagogici analizzati in precedenza. Studiare i casi concreti di implementazione permette di cogliere come principi teorici quali inclusione, personalizzazione e innovazione vengano tradotti in pratiche quotidiane, evidenziando al tempo stesso punti di forza e criticità che caratterizzano l'esperienza universitaria contemporanea.

III.3.1. Le piattaforme universitarie

III.3.1.1. Moodle[102]

III.3.1.1.1. Descrizione e caratteristiche principali

Moodle è un Learning Management System (LMS) open source, sviluppato nel 2002 da Martin Dougiamas, pensato per supportare l'apprendimento online e la didattica digitale. Il nome stesso è un acronimo di "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", che richiama la sua natura modulare e flessibile, oltre a essere in inglese anche un verbo ("to moodle") che significa "giocare o sperimentare in modo creativo con qualcosa", riflettendo la filosofia di apprendimento esplorativo e collaborativo che lo caratterizza.

Moodle si distingue per la sua elevata personalizzabilità, che consente a docenti e istituzioni di adattare corsi e interfacce alle esigenze specifiche. Offre una vasta gamma di strumenti collaborativi come forum, chat, wiki e

---

[102] Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., & Behrend, M. B. (2022).
A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning.
International Journal of STEM Education, 9(9).

glossari, che favoriscono l'interazione tra studenti e insegnanti. Inoltre, integra funzionalità avanzate per la gestione dei compiti, la valutazione tramite rubriche e quiz, e il tracciamento dei progressi degli studenti attraverso report dettagliati.

Un altro punto di forza è la possibilità di integrazione con servizi cloud e strumenti esterni (Google Drive, Microsoft Office, Zoom, ecc.), oltre a opzioni di autenticazione sicura e supporto multilingue, che lo rendono particolarmente adatto a contesti internazionali. Grazie a queste caratteristiche, Moodle è ampiamente utilizzato nei corsi di lingua e di scrittura, dove la necessità di attività strutturate, monitorabili e collaborative è centrale.

In sintesi, Moodle non è soltanto una piattaforma di erogazione dei contenuti, ma un vero e proprio ecosistema educativo digitale, capace di coniugare flessibilità, inclusione e innovazione, e di rispondere alle esigenze di una didattica universitaria moderna e globale.

III.3.1.1.2. Compatibilità pedagogica UDL TPACK SAMR

Dal punto di vista della compatibilità pedagogica, Moodle si presta ad essere interpretato e utilizzato attraverso i tre principali modelli teorici analizzati.:

- **(UDL)**: Moodle consente la pubblicazione di risorse in formati diversi – testi, immagini, audio, video – e permette la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Grazie a dashboard configurabili, strumenti di valutazione flessibili e opzioni di accessibilità, la piattaforma favorisce l'inclusione e risponde alle esigenze di studenti con abilità e background linguistici differenti.

- **(TPACK)**: l'uso efficace di Moodle richiede che il docente sappia integrare competenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche. La piattaforma mette a disposizione plugin e attività avanzate (*quiz* interattivi, rubriche digitali, strumenti di collaborazione) che possono essere sfruttati solo se l'insegnante possiede una formazione adeguata. La formazione docente diventa quindi un elemento determinante per trasformare Moodle da semplice contenitore di contenuti a ecosistema didattico dinamico.
- **(SAMR)**: Moodle può operare a tutti i livelli del modello. Può essere utilizzato in modo minimale, come sostituzione della consegna cartacea con quella digitale, oppure come strumento di aumentazione grazie a funzioni di correzione automatica e tracciamento dei progressi. Con una progettazione didattica più avanzata, Moodle permette la modifica sostanziale delle attività attraverso la collaborazione online e la revisione condivisa, fino ad arrivare alla ridefinizione, con progetti di scrittura collaborativa internazionale che sarebbero impossibili senza la tecnologia.

In sintesi, Moodle si configura come una piattaforma capace di incarnare i principi di (UDL, TPACK e SAMR), offrendo un terreno concreto per tradurre la teoria in pratica e per sperimentare modalità di insegnamento innovative, inclusive e trasformative.

III.3.1.1.3. Vantaggi pedagogici

L'utilizzo di Moodle nelle università offre numerosi vantaggi pedagogici che vanno oltre la semplice gestione dei contenuti digitali. In primo luogo, la piattaforma favorisce l'inclusione, grazie alla possibilità di pubblicare materiali in diversi formati e di personalizzare i percorsi di apprendimento in base alle esigenze individuali degli studenti. Questo

aspetto risponde pienamente ai principi dell'UDL, riducendo le barriere e garantendo accessibilità universale.

In secondo luogo, Moodle stimola la collaborazione e l'interazione tra studenti e docenti attraverso strumenti come forum, chat, wiki e attività di gruppo. Queste funzionalità non solo rafforzano le competenze comunicative e digitali, ma contribuiscono anche a creare comunità di apprendimento attive e partecipative.

Un ulteriore vantaggio è la possibilità di sviluppare competenze metacognitive, poiché gli studenti possono monitorare i propri progressi, ricevere feedback personalizzato e riflettere sui risultati ottenuti. La piattaforma incoraggia così un apprendimento autonomo e consapevole, in linea con le esigenze della formazione universitaria contemporanea.

Infine, Moodle supporta la trasformazione delle pratiche didattiche: se utilizzato in modo avanzato, consente di passare da una semplice sostituzione di strumenti tradizionali a una ridefinizione radicale delle attività, rendendo possibili esperienze di scrittura collaborativa internazionale, progetti interdisciplinari e attività innovative che sarebbero impensabili senza la tecnologia.

III.3.1.1.4. Sfide e limiti

Nonostante i numerosi vantaggi pedagogici, l'uso di Moodle presenta anche alcune sfide e limiti che devono essere considerati per una valutazione equilibrata. In primo luogo, la piattaforma richiede un certo livello di competenze tecniche sia da parte dei docenti sia degli studenti: senza un'adeguata formazione, l'utilizzo dei plugin avanzati e delle funzionalità collaborative può risultare complesso e poco efficace.

Un’altra criticità riguarda la curva di apprendimento: la ricchezza di opzioni e strumenti, se non gestita con chiarezza, può generare confusione e ridurre la motivazione degli studenti, soprattutto nei corsi introduttivi. Inoltre, la personalizzazione spinta può comportare un carico di lavoro significativo per i docenti, che devono progettare percorsi e attività adattate alle diverse esigenze.

Dal punto di vista infrastrutturale, Moodle necessita di risorse tecnologiche adeguate: server stabili, aggiornamenti costanti e supporto tecnico qualificato. In assenza di questi elementi, la piattaforma può soffrire di rallentamenti, problemi di accessibilità o difficoltà di integrazione con altri servizi digitali.

Infine, un limite spesso segnalato è la dipendenza dalla progettazione didattica: Moodle, di per sé, non garantisce innovazione. Se utilizzato solo come strumento di sostituzione (ad esempio per caricare materiali in PDF), rischia di ridursi a un archivio digitale, senza sfruttare le potenzialità trasformative offerte dai modelli UDL, TPACK e SAMR.

III.3.1.2. Microsoft Teams[103]

III.3.1.2.1. Descrizione e caratteristiche principali

Microsoft Teams è una piattaforma digitale sviluppata da *Microsoft* nel 2017 come parte della suite *Microsoft 365*, concepita per favorire la collaborazione, la comunicazione e l’apprendimento online. Il nome stesso richiama la sua vocazione: creare e gestire team di lavoro e di studio in ambienti virtuali integrati.

---

[103] Gonzaga, A. S., & Dawat, E. R. R. (2021). *Evaluating the perceived effectiveness of Microsoft Teams on teaching and learning in higher education*. University of the Immaculate Conception. Retrieved from ResearchGate.

Teams si distingue per la sua integrazione nativa con gli strumenti Microsoft (*Word, Excel, PowerPoint, OneNote, Outlook*) e con applicazioni esterne, rendendolo un ecosistema versatile. Offre funzionalità di videoconferenza, chat istantanea, condivisione di file, lavagne digitali e canali tematici, che consentono di organizzare corsi e attività collaborative in modo strutturato. Inoltre, supporta l'uso di app educative e plugin specifici per la didattica, come quiz interattivi, sondaggi e strumenti di valutazione.

Grazie alla sua architettura cloud, Teams garantisce sicurezza, autenticazione avanzata e multilinguismo, risultando particolarmente adatto a contesti universitari internazionali. È ampiamente utilizzato per corsi di lingua, seminari e attività di scrittura collaborativa, dove la comunicazione sincrona e asincrona è centrale.

III.3.1.2.2. Compatibilità pedagogica UDL, TPACK, SAMR

Dal punto di vista della compatibilità pedagogica, **Microsoft Teams** si presta a essere interpretato attraverso i tre modelli teorici considerati, ciascuno dei quali mette in luce aspetti distinti dell'uso didattico della piattaforma:

- **(UDL):** Teams permette di distribuire contenuti in molteplici formati – documenti, presentazioni, video, audio – e di organizzare percorsi di apprendimento personalizzati grazie ai canali tematici e alle attività differenziate. Le funzioni di sottotitolazione automatica e traduzione integrata rafforzano l'accessibilità, rendendo l'ambiente inclusivo per studenti con diverse abilità e provenienze linguistiche.
- **(TPACK):** per sfruttare appieno le potenzialità di Teams, i docenti devono saper coniugare conoscenze disciplinari, strategie pedagogiche e competenze tecnologiche. La piattaforma mette a

disposizione applicazioni educative e strumenti di collaborazione che diventano realmente efficaci solo se accompagnati da una formazione adeguata, trasformando Teams in un ambiente di apprendimento dinamico e integrato.

- **(SAMR):** l'utilizzo di Teams può collocarsi su tutti i livelli del modello. Può sostituire pratiche tradizionali (lezioni frontali tramite videoconferenza), arricchire l'esperienza con funzioni di registrazione e condivisione immediata, modificare le attività grazie alla co-creazione di documenti in tempo reale, e infine ridefinire la didattica attraverso progetti internazionali e comunità di apprendimento globali.

III.3.1.2.3. Vantaggi pedagogici

L'impiego di Microsoft Teams nelle università offre una serie di benefici che incidono direttamente sulla qualità dell'esperienza formativa. In primo luogo, la piattaforma garantisce accessibilità e inclusione, grazie a strumenti come la sottotitolazione automatica, la traduzione simultanea e la possibilità di registrare le lezioni, che rendono i contenuti fruibili anche da studenti con esigenze particolari o provenienti da contesti linguistici diversi.

Un secondo vantaggio riguarda la dimensione collaborativa: Teams favorisce la creazione di gruppi di lavoro attraverso chat, canali tematici e la co-produzione di documenti, stimolando così la partecipazione attiva e la costruzione condivisa del sapere.

La piattaforma contribuisce inoltre allo sviluppo di competenze digitali e comunicative, poiché gli studenti imparano a gestire ambienti virtuali complessi, a interagire in maniera efficace online e a utilizzare strumenti tecnologici diffusi anche nel mondo professionale.

Infine, Teams si rivela un potente motore di innovazione didattica: l'integrazione di risorse multimediali, attività interattive e strumenti di valutazione dinamici consente di trasformare la lezione tradizionale in un'esperienza più coinvolgente, flessibile e orientata alla collaborazione globale.

III.3.1.2.4. Sfide e limiti

Nonostante i numerosi benefici, l'utilizzo di Microsoft Teams in ambito universitario comporta alcune sfide che meritano attenzione critica. In primo luogo, la piattaforma è fortemente legata alla qualità della connessione internet: senza una rete stabile, le videoconferenze e le attività collaborative rischiano di perdere efficacia.

Un secondo limite riguarda la complessità funzionale: la varietà di strumenti e opzioni disponibili può generare difficoltà di orientamento, soprattutto per studenti e docenti meno esperti, creando una curva di apprendimento talvolta impegnativa.

Dal lato organizzativo, Teams può comportare un carico gestionale significativo per i docenti, che devono dedicare tempo alla creazione di canali, alla pianificazione delle attività e al monitoraggio delle interazioni, richiedendo competenze organizzative avanzate.

Infine, esiste il rischio di un uso riduttivo: se la piattaforma viene impiegata esclusivamente per lezioni sincrone o videoconferenze, si limita a un ruolo trasmissivo, senza sfruttare le potenzialità trasformative legate alla collaborazione in tempo reale e alla progettazione didattica innovativa.

In conclusione, Microsoft Teams si conferma uno strumento potente e versatile, ma il suo impatto positivo dipende dalla formazione continua dei

docenti, da una progettazione consapevole delle attività e da un supporto tecnico adeguato, elementi indispensabili per valorizzarne appieno le potenzialità educative.

III.3.1.3. Google Workspace for Education[104]

III.3.1.3.1. Descrizione e caratteristiche principali

Google Workspace for Education è una suite di strumenti digitali sviluppata da *Google* e pensata specificamente per il mondo scolastico e universitario. Include applicazioni note come *Google Classroom, Drive*, *Docs, Sheets, Slides, Meet e Gmail*, tutte integrate in un unico ecosistema cloud. La piattaforma è stata progettata per favorire la collaborazione, la condivisione e la gestione dei contenuti educativi in modo semplice e accessibile.

Uno dei punti di forza principali è la centralità di Google Classroom, che consente di organizzare corsi, distribuire materiali, assegnare compiti e monitorare i progressi degli studenti. L'integrazione con Google Drive e gli altri strumenti della suite permette di lavorare in tempo reale su documenti condivisi, favorendo la scrittura collaborativa e la revisione immediata. Inoltre, la piattaforma offre sicurezza, autenticazione avanzata e supporto multilingue, risultando adatta a contesti internazionali e inclusivi.

In sintesi, *Google Workspace for Education* non è solo un insieme di applicazioni, ma un ambiente digitale integrato che unisce comunicazione, collaborazione e valutazione in un'unica soluzione.

---

[104] Iftakhar, S. (2016). *Google Classroom: What works and how?* Journal of Education and Social Sciences, 3(1), 12–18.

III.3.3.2. Compatibilità pedagogica UDL, TPACK, SAMR

- **UDL:** la suite consente di pubblicare materiali in diversi formati (testi, video, presentazioni, audio) e di personalizzare i percorsi di apprendimento. Google Meet offre sottotitoli automatici e traduzioni, favorendo l'accessibilità per studenti con background linguistici differenti.
- **TPACK:** l'uso efficace di Google Workspace richiede che i docenti sappiano integrare contenuti disciplinari, strategie pedagogiche e strumenti tecnologici. L'ampia gamma di applicazioni (Docs, Slides, Classroom) permette di progettare attività complesse, ma la formazione docente rimane determinante per sfruttarne appieno le potenzialità.
- **SAMR:** la suite può essere utilizzata a tutti i livelli del modello. Può sostituire strumenti tradizionali (compiti cartacei digitalizzati), aumentare l'efficacia con funzioni di collaborazione e feedback immediato, modificare le pratiche grazie alla scrittura collaborativa online e ridefinire l'attività didattica con progetti internazionali e comunità di apprendimento globali.

III.3.3.3. Vantaggi pedagogici

L'adozione di *Google Workspace for Education* nelle università offre diversi vantaggi:

- **Inclusione e accessibilità:** grazie ai sottotitoli automatici, alla traduzione simultanea e alla possibilità di condividere materiali multimediali.
- **Collaborazione in tempo reale:** studenti e docenti possono lavorare insieme su documenti, presentazioni e fogli di calcolo, favorendo la scrittura collaborativa e la revisione immediata.

- **Sviluppo di competenze digitali:** gli studenti acquisiscono familiarità con strumenti cloud diffusi nel mondo professionale.
- **Innovazione didattica:** la suite consente di integrare attività interattive, quiz e progetti interdisciplinari, trasformando la didattica tradizionale in esperienze dinamiche e partecipative.

III.3.3.4. Sfide e limiti

Nonostante i vantaggi, Google Workspace for Education presenta alcune sfide:

- Dipendenza dalla connessione internet: senza una rete stabile, la collaborazione in tempo reale diventa difficile.
- Privacy e gestione dei dati: l'uso di servizi cloud richiede attenzione alla protezione dei dati personali e istituzionali.
- Curva di apprendimento: la varietà di applicazioni può generare confusione tra studenti e docenti non esperti.
- Rischio di uso riduttivo: se utilizzato solo per caricare materiali o assegnare compiti, Google Classroom rischia di diventare un semplice archivio digitale, senza sfruttare le potenzialità trasformative della suite.

In sintesi*, Google Workspace for Education* è una piattaforma potente e inclusiva, ma il suo successo dipende dalla formazione dei docenti, dalla consapevolezza nella gestione dei dati e da una progettazione didattica innovativa.

III.3.1.4. Impatto della pandemia COVID-19 sull'adozione delle piattaforme educative

La pandemia di COVID-19 ha rappresentato un catalizzatore per l'adozione massiccia delle piattaforme educative in tutto il mondo. La necessità di garantire la continuità didattica durante i periodi di *lockdown* ha imposto una rapida transizione verso la didattica a distanza, evidenziando sia le potenzialità che le criticità delle tecnologie digitali.

L'esperienza della pandemia ha accelerato l'innovazione, stimolato la sperimentazione di nuovi modelli didattici (*blended learning, flipped classroom, laboratori virtuali)* e rafforzato la consapevolezza dell'importanza delle competenze digitali per docenti e studenti. Tuttavia, ha anche messo in luce il digitale divide, le disuguaglianze nell'accesso alle risorse e la necessità di investire in infrastrutture, formazione e supporto tecnico.

III.3.2. Le piattaforme e la produzione scritta[105]

III.3.2.1. Ricerca empirica e studi sull'efficacia delle piattaforme nella produzione scritta

Numerosi studi hanno evidenziato l'efficacia delle piattaforme educative nello sviluppo delle competenze di produzione scritta. L'integrazione di laboratori digitali, esercitazioni guidate, feedback automatizzati e attività collaborative favorisce la pianificazione, la revisione e la riflessione metacognitiva sul processo di scrittura.

La ricerca ha dimostrato che l'uso di piattaforme digitali può migliorare la qualità dei testi prodotti, aumentare la motivazione degli studenti e facilitare l'inclusione di soggetti con difficoltà di apprendimento.

---

[105] Campin Veddayana, C., Suyitno, I., Widyartono, D., & Aldresti, F. (2023). *Systematic review: How technology supports collaborative writing learning in higher education*. Electronic Journal of e-Learning, 23(3), 3974. https://doi.org/10.34190/ejel.23.3.3974

Tuttavia, l'efficacia dipende dalla qualità della progettazione didattica, dal supporto fornito dal docente e dalla capacità di integrare le tecnologie in modo significativo e non meramente strumentale.

III.3.2.2. Linee guida e buone pratiche per progettare attività di produzione scritta attraverso una piattaforma educative[106]

Per progettare attività efficaci di produzione scritta online, è consigliabile adottare alcune buone pratiche:

- **Definire obiettivi chiari e condivisi**: comunicare agli studenti le competenze da sviluppare e i criteri di valutazione.
- **Diversificare le tipologie testuali e le modalità di esercitazione**: proporre attività su diversi generi (narrativo, descrittivo, argomentativo, espositivo) e utilizzare strumenti digitali per la scrittura collaborativa e la revisione.
- **Favorire la pianificazione e la revisione**: guidare gli studenti nella raccolta delle idee, nella strutturazione dei testi e nella revisione attraverso feedback personalizzati e rubriche di valutazione.
- **Promuovere l'autovalutazione e la co-valutazione**: coinvolgere gli studenti nella valutazione dei propri elaborati e di quelli dei pari, sviluppando consapevolezza e capacità critica.
- **Utilizzare strumenti di supporto e compensazione**: integrare software di videoscrittura, correttori ortografici, dizionari digitali e piattaforme di annotazione per facilitare il processo di scrittura, soprattutto per studenti con bisogni speciali.

---

[106] Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- **Garantire l'accessibilità e l'inclusione**: progettare attività e materiali accessibili a tutti, tenendo conto delle diverse abilità e preferenze degli studenti.

Le piattaforme educative rappresentano oggi un elemento imprescindibile per la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi, inclusivi e orientati allo sviluppo delle competenze chiave per la cittadinanza digitale e la partecipazione attiva nella società della conoscenza. La loro evoluzione, sostenuta dall'integrazione di intelligenza artificiale, realtà aumentata e tecnologie immersive, apre scenari inediti per la personalizzazione, la collaborazione e la valutazione dei processi formativi.

Tuttavia, per sfruttare appieno il potenziale delle piattaforme educative, è necessario investire nella formazione continua dei docenti, nella progettazione didattica centrata sullo studente, nella promozione dell'accessibilità e della sicurezza, e nella costruzione di comunità di pratica che favoriscano la condivisione di esperienze e l'innovazione metodologica. La ricerca empirica e la riflessione critica devono accompagnare questo processo, monitorando l'impatto delle tecnologie sull'apprendimento e individuando strategie efficaci per superare le criticità e valorizzare le opportunità offerte dal digitale.

In prospettiva, le piattaforme educative continueranno a evolversi, integrando nuove funzionalità e adattandosi alle esigenze di una società in costante cambiamento. La sfida sarà quella di mantenere al centro la dimensione umana dell'educazione, valorizzando la relazione educativa, la partecipazione attiva e la costruzione condivisa del sapere, in un equilibrio dinamico tra innovazione tecnologica e principi pedagogici fondamentali.

Conclusione del terzo capitolo

Dall'analisi condotta emerge chiaramente che le piattaforme educative non possono essere considerate meri strumenti tecnologici, bensì ambienti formativi complessi e strutturati, in grado di integrare funzioni di gestione degli utenti, organizzazione modulare dei contenuti, interazione sincrona e asincrona, interoperabilità con risorse esterne e requisiti di sicurezza. Questi elementi non si limitano a garantire l'efficienza tecnica, ma assumono una valenza pedagogica fondamentale, poiché incidono direttamente sulla qualità dell'esperienza di apprendimento e sulla possibilità di costruire percorsi inclusivi e personalizzati.

La loro efficacia, infatti, non dipende soltanto dalla stabilità infrastrutturale o dalla disponibilità di strumenti digitali, ma soprattutto dalla capacità di riflettere e incarnare principi pedagogici consolidati come UDL, TPACK e SAMR. Tali modelli offrono un quadro teorico che consente di interpretare la tecnologia come risorsa trasformativa: l'UDL garantisce accessibilità universale e riduzione delle barriere, il TPACK sottolinea l'importanza di integrare contenuto disciplinare, strategie didattiche e strumenti tecnologici, mentre il SAMR permette di valutare il grado di innovazione e ridefinizione delle pratiche educative.

Il capitolo ha mostrato come le piattaforme educative quali *Moodle, Microsoft Teams e Google Workspace for Education* non si riducano a semplici supporti tecnologici, ma si configurino come ecosistemi formativi capaci di integrare gestione degli utenti, organizzazione dei contenuti, interazione sincrona e asincrona, interoperabilità con risorse esterne e requisiti di sicurezza.

Il capitolo mostra come le piattaforme digitali favoriscano la produzione scritta migliorando pianificazione, revisione e riflessione metacognitiva, e alla fine propone linee guida operative, sottolineando l'importanza di obiettivi chiari, diversificazione dei testi, feedback personalizzati e inclusione. In sintesi, le piattaforme educative si configurano come ambienti innovativi e collaborativi, capaci di sostenere lo sviluppo delle competenze scritturali e digitali degli studenti.

Conclusione del quadro teorico

La prima parte della ricerca ha avuto l'obiettivo di costruire una cornice concettuale solida per comprendere la gestione ed adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento universitario, con particolare attenzione alla produzione scritta.

Nel primo capitolo, sono stati chiariti i concetti fondamentali legati alla lingua e alla scrittura: dall'unità linguistica (fonema, morfema, parola, frase, paragrafo, testo) fino alla struttura testuale e alle tipologie di testo. È stato inoltre approfondito il concetto di competenza comunicativa, nelle sue dimensioni linguistica, sociolinguistica e pragmatica, evidenziando come la scrittura rappresenti una componente essenziale di tale competenza.

Il secondo capitolo ha spostato l'attenzione sulla didattica della produzione scritta, chiarendo i termini chiave dell'educazione linguistica (educazione, pedagogia, didattica, glottodidattica, teoria, approccio, metodo e tecnica). Successivamente, sono state analizzate le principali teorie dell'apprendimento – comportamentista, cognitivista e costruttivista – e il loro impatto sulla progettazione di attività di scrittura. Infine, è stato dedicato spazio agli errori e alle difficoltà più frequenti riscontrati nella produzione scritta, con l'indicazione di strategie pratiche per affrontarli e collegare la riflessione teorica alla pratica quotidiana.

Il terzo capitolo ha affrontato il tema delle piattaforme educative, definendo gli standard minimi che qualificano un ambiente digitale come realmente educativo (gestione degli utenti, organizzazione dei contenuti, interazione sincrona e asincrona, interoperabilità, sicurezza). In seguito, sono stati presentati i principali modelli pedagogici contemporanei – UDL, SAMR e TPACK – come quadri teorici di riferimento per integrare le

tecnologie nella didattica universitaria. Inoltre, il capitolo mostra l’impatto delle piattaforme educative sulla produzione scritta,

Infine, lo studio di caso ha descritto tre piattaforme di largo impiego – *Moodle, Microsoft Teams e Google Workspace for Education* – analizzandone caratteristiche, compatibilità pedagogica, vantaggi e limiti. In sintesi, le piattaforme educative si configurano come ambienti innovativi e collaborativi, capaci di sostenere lo sviluppo delle competenze scritturali e digitali degli studenti.

Dopo aver delineato nel quadro teorico, si rende necessario di andare al quadro pratico sapere come gestire ed adattare le piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta del dipartimento d’italianistica dell’università di Blida 02.

Quadro pratico

Capitolo-IV: Metodologia e protocollo di ricerca

IV.1. La scelta del luogo:

La ricerca è stata realizzata presso il dipartimento d'italianistica dell'università di Blida 2. La scelta di tale contesto si fonda su criteri di pertinenza metodologica e operativa: la presenza di un numero significativo di partecipanti, costituiti da discenti e docenti, ha garantito la disponibilità di un campione adeguato; la facilità di accesso ai materiali e alle risorse didattiche ha reso più agevole la gestione delle attività di raccolta dei dati; il sostegno istituzionale ha assicurato condizioni favorevoli allo svolgimento delle diverse fasi applicative. Questi fattori hanno contribuito a creare un ambiente idoneo per l'osservazione delle pratiche didattiche e per l'analisi dell'impiego delle piattaforme digitali nell'insegnamento della produzione scritta.

IV.2. Il campione di ricerca:

Il campione selezionato per questa ricerca è composto da 91 discenti iscritti al primo, secondo e terzo anno del corso di laurea in lingua italiana presso l'università di Blida 2. Tutti i partecipanti hanno seguito insegnamenti di produzione scritta e hanno avuto accesso almeno a una piattaforma educativa durante il loro percorso formativo. Il campione comprende inoltre 20 docenti responsabili dell'insegnamento nel dipartimento, al fine di verificare le ipotesi di ricerca.

IV.3. Criteri di scelta del campione:

La scelta del campione si è basata su criteri semplici e chiari. È stata considerata la disponibilità dei partecipanti a prendere parte alla ricerca e la rappresentatività del loro livello accademico. Questi elementi hanno permesso di garantire dati utili e affidabili per verificare le ipotesi della tesi,

mettendo in relazione le opinioni dei discenti con le pratiche didattiche dei docenti.

IV.4. La metodologia usata

La metodologia adottata nella presente ricerca si fonda su un approccio quasi-sperimentale, integrato da strumenti di raccolta dati di natura quantitativa e qualitativa. In primo luogo, sono state condotte le interviste semi-strutturate con il responsabile della formazione a distanza e con il capo del Dipartimento d'Italianistica, al fine di raccogliere dati qualitativi di natura istituzionale e didattica e chiarire aspetti organizzativi e culturali legati all'uso delle piattaforme digitali. Parallelamente, è stata svolta un'analisi di documenti ministeriali e istituzionali, utile a contestualizzare il quadro normativo e regolamentare e a verificare la coerenza tra le pratiche dichiarate e quelle prescritte. Successivamente, sono stati somministrati due questionari distinti, uno rivolto ai docenti e uno agli studenti, con l'obiettivo di rilevare percezioni, atteggiamenti e pratiche relative all'insegnamento e all'apprendimento della scrittura in italiano.

Questo impianto metodologico ha consentito di osservare in modo diretto l'impatto delle diverse modalità didattiche sulla produzione scritta degli studenti e di verificare le ipotesi di ricerca in un contesto reale.

IV.5. Limiti metodologici:

Ogni ricerca presenta inevitabilmente dei limiti che ne condizionano la generalizzabilità e l'applicabilità. Nel presente studio, tali limiti riguardano principalmente la dimensione ridotta del campione e la specificità del contesto didattico, circoscritto all'Università di Blida 2, che potrebbe non riflettere altre realtà di insegnamento dell'italiano. Inoltre, la natura qualitativa di strumenti come i questionari e le interviste comporta un certo grado di soggettività nell'interpretazione, nonostante l'adozione di criteri di

analisi rigorosi. La prevalenza di dati qualitativi rende più complessa la comparazione statistica e la misurazione oggettiva dei risultati.

Questi limiti non invalidano i risultati ottenuti; al contrario, ne rafforzano il valore contestuale e aprono la strada a future ricerche più ampie e diversificate. Essi rappresentano un punto di partenza per approfondimenti successivi, capaci di estendere la validità delle conclusioni e di esplorare ulteriormente l'impatto dei modelli pedagogici innovativi.

IV.6. Gli strumenti di raccolta dei dati:

La presente ricerca si avvale di una pluralità di strumenti di raccolta dei dati, selezionati per garantire un quadro metodologico articolato e coerente.

Nelle sezioni seguenti ciascuno strumento viene illustrato separatamente con riferimento alle modalità di utilizzo e ai criteri di analisi adottati.

IV.6.1. Interviste semi-strutturata all'università di Blida2

IV.6.1.1. Intervista semi-strutturata con il responsabile della formazione a distanza

• Obiettivo dell'intervista:

L'intervista semi-strutturata ha rappresentato il primo strumento di raccolta dati utilizzato nella ricerca. Essa ha costituito la base iniziale dell'indagine, permettendo di approfondire aspetti organizzativi, didattici e culturali. L'intervista è stata predisposta per raccogliere dati qualitativi dal punto di vista istituzionale sulla gestione e sull'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta in italiano presso l'Università di Blida 2, verificando al contempo le ipotesi di ricerca

• Struttura e tipologia delle domande:

L'intervista è stata articolata in domande aperte, guidate da uno schema semi-strutturato, che ha permesso all'intervistato di esprimere liberamente opinioni ed esperienze. La guida prevedeva un'apertura formale, una chiusura di ringraziamento e sei sezioni tematiche.

• Aree tematiche trattate:

Le domande sono state suddivise in cinque sezioni principali:

- **Visione e obiettivi istituzionali**: motivazioni dell'adozione della didattica a distanza e ruolo delle piattaforme digitali nell'università.
- **Organizzazione e applicazione:** direttive ufficiali, criteri di scelta delle piattaforme, formazione offerta a docenti e studenti.
- **Vantaggi e sfide:** benefici osservati dall'uso delle piattaforme, difficoltà riscontrate (connessione, interazione, motivazione) e strategie di gestione.
- **Insegnamento delle lingue:** adattamento delle piattaforme alle specificità linguistiche (scrittura, oralità, attività audiovisive), risorse dedicate e strumenti di supporto.
- **Sviluppo e prospettive future**: piani di aggiornamento delle piattaforme, blended learning, grado di accettazione da parte di studenti e docenti.

• Modalità di conduzione e raccolta dei dati:

L'intervista è stata condotta in forma semi-strutturata, con domande prestabilite ma aperte, e registrata previo consenso dell'intervistato per

garantire la trascrizione fedele delle risposte. I dati sono destinati esclusivamente a fini accademici.

• Analisi dei risultati:

L'analisi è stata condotta con approccio qualitativo, attraverso una lettura tematica e interpretativa delle risposte, finalizzata a mettere in evidenza:

- Le percezioni istituzionali sull'uso delle piattaforme digitali;
- I vantaggi e gli ostacoli più rilevanti;
- Le strategie di adattamento e personalizzazione delle attività di scrittura;
- Le prospettive future per l'insegnamento della produzione scritta online.
- L'ottenimento dei documenti e delle decisioni che incorniciano e regolano la didattica a distanza, ove disponibili.

IV.6.1.2. Intervista semi-strutturata con il capo del Dipartimento d'Italianistica

- **Obiettivo dell'intervista:**

La seconda intervista semi-strutturata è stata realizzata con il capo del Dipartimento d'Italianistica dell'università di Blida 2. Essa ha avuto lo scopo di raccogliere dati qualitativi relativi alla gestione e all'adattamento delle piattaforme digitali, con particolare attenzione alle esigenze della didattica delle lingue e all'insegnamento della produzione scritta in italiano. L'incontro ha permesso di approfondire aspetti istituzionali e didattici specifici del dipartimento, integrando le informazioni raccolte attraverso gli altri strumenti di ricerca e contribuendo alla verifica delle ipotesi di studio.

- **Struttura e tipologia delle domande:**

L’intervista è stata articolata in domande aperte, guidate da uno schema semi-strutturato, che ha permesso all’intervistato di esprimere liberamente opinioni ed esperienze. La guida prevedeva un’apertura formale, una chiusura di ringraziamento e cinque sezioni tematiche.

- **Aree tematiche trattate:**

Le domande sono state suddivise in cinque sezioni principali:

- **Didattica a distanza in generale:** modalità di adozione della didattica online, motivazioni istituzionali, materie insegnate a distanza, atteggiamenti di studenti e docenti.
- **Realtà dell’insegnamento della produzione scritta:** regolarità dell’uso delle piattaforme per la scrittura, confronto tra didattica in presenza e online, piattaforme più utilizzate, direttive ufficiali e uso combinato degli strumenti.
- **Vantaggi e ostacoli – Gestione e adattamento delle piattaforme:** benefici osservati, difficoltà riscontrate (connessione, formazione, interazione), influenza dei valori e della cultura locali, adattamento delle attività di scrittura ai diversi livelli, compiti personalizzati, integrazione di modelli pedagogici innovativi (UDL, TPACK, SAMR).
- **Prospettive future:** proposte concrete per migliorare la gestione delle piattaforme, visione del futuro della scrittura online, risorse necessarie, blended learning come soluzione possibile.
- **Modalità di conduzione e raccolta dei dati:**

L’intervista è stata condotta in forma semi-strutturata, con domande prestabilite ma aperte, e registrata previo consenso dell’intervistato per garantire la trascrizione fedele delle risposte. I dati sono destinati esclusivamente a fini accademici.

- **Analisi dei risultati:**

L'analisi è stata condotta con approccio qualitativo, attraverso una lettura tematica e interpretativa delle risposte, finalizzata a mettere in evidenza:

- Le percezioni istituzionali sull'uso delle piattaforme digitali.
- I vantaggi e gli ostacoli più rilevanti.
- Le strategie di adattamento e personalizzazione delle attività di scrittura.
- Le prospettive future per l'insegnamento della produzione scritta online.
- L'ottenimento dei documenti e delle decisioni che incorniciano e regolano la didattica a distanza nel dipartimento d'italianistica, ove disponibili.

IV.6.2. Analisi dei documenti

- **Obiettivo dell'analisi documentaria:**

L'analisi dei documenti ministeriali e istituzionali è stata effettuata per integrare i dati provenienti dai questionari e dall'intervista, fornendo un quadro normativo e regolamentare sull'adozione o sulla mancata adozione della didattica a distanza nelle università algerine e in particolare, nel contesto dell'insegnamento della produzione scritta.

- **Tipologia dei documenti analizzati:**

Sono stati presi in esame diversi decreti e arretati ministeriali che regolano l'organizzazione dei percorsi universitari, l'uso delle piattaforme educative e le condizioni di accesso e valutazione degli studenti. Queste fonti normative e operative sono state classificate in tre quadri principali:

1-**Quadro istituzionale e normativo per l'istruzione superiore digitale**: comprende:

- Decisione n. 1243 del 25 settembre 2022
- Decisione n.144 del 29 dicembre 2024 relativa alle modalità di organizzazione dell'accompagnamento pedagogico a favore dei nuovi docenti ricercatori.
- Decisione n.164 del 18 ottobre 2025
- Circolare n.1792 /A/2022 del 2 novembre 2022 relativa all'attivazione della piattaforma Moodle per l'insegnamento delle unità orizzontali a distanza

2- **Il quadro organizzativo pedagogico della formazione universitaria:** raccoglie:

- Decreto esecutivo n.22 208 del 5 giugno 2022
- Decisione ministeriale n.1116 del 13 dicembre 2022

3-Il quadro operativo e metodologico per l'istruzione superiore digitale: include:

- Guide metodologico di implementazione dell'insegnamento a distanza nelle istituzioni di istruzione superiore (Versione 4.0, Settembre 2023)
- Modalità di analisi:

L'analisi è stata condotta con approccio qualitativo, attraverso la lettura tematica dei testi normativi, con l'obiettivo di mettere in evidenza le linee guida ministeriali sull'uso oppure non della didattica a distanza e di confrontarle con le percezioni raccolte tramite questionari e intervista.

IV.6.3. I questionari:

IV.6.3.1. Questionario rivolto ai docenti

- **Obiettivo del questionario:**

Il questionario rivolto ai docenti è stato concepito per raccogliere dati sull'uso delle piattaforme digitali nell'insegnamento della produzione scritta

in italiano e per verificare le ipotesi di ricerca formulate; esso mira a individuare le piattaforme maggiormente utilizzate e il loro impatto (Ipotesi A), ad analizzare vantaggi, svantaggi e ostacoli, inclusi i fattori contestuali e formativi dei docenti (Ipotesi B), e a valutare le strategie didattiche, le modalità di feedback e di motivazione, nonché la conoscenza dei modelli pedagogici innovativi come UDL, TPACK e SAMR (Ipotesi C).

- **Numero e tipologia delle domande (chiuse/aperte):**

Il questionario comprende domande chiuse, utili a ottenere dati quantitativi comparabili, e domande aperte, finalizzate a raccogliere osservazioni e valutazioni di natura qualitativa.

- **Aree tematiche trattate (pratiche, difficoltà, atteggiamenti):**

Le domande sono state organizzate in quattro sezioni principali:

-Dati generali: informazioni di background sui docenti (sesso, anni di esperienza, numero di gruppi e studenti, esperienza nella produzione scritta e nell'insegnamento a distanza).

-Uso delle piattaforme: formazione tecnologica, tipologia e frequenza di utilizzo delle piattaforme, attività di scrittura proposte online e in presenza, percezioni sull'impatto delle tecnologie.

-Vantaggi, svantaggi e ostacoli: esperienze pregresse, benefici percepiti, limiti pratici, requisiti fondamentali e ostacoli contestuali (sociali, economici, culturali, tecnici).

-Insegnamento della produzione scritta: tempo dedicato, errori più frequenti, cause delle difficoltà, strategie di supporto, modalità di feedback, strategie motivazionali e conoscenza di modelli pedagogici innovativi (UDL, TPACK, SAMR).

- **Modalità di distribuzione e raccolta dei dati:**

Il questionario è stato somministrato attraverso la piattaforma Google Form, che ha permesso una distribuzione rapida e accessibile ai docenti del Dipartimento di Italianistica dell'università di Blida 2. La compilazione è avvenuta in forma anonima, garantendo risposte spontanee e riducendo possibili bias. L'utilizzo di Google Form ha inoltre facilitato la raccolta automatica dei dati e la loro organizzazione in formato digitale, rendendo più agevole la successiva fase di analisi.

- **Analisi dei risultati:**

L'analisi è stata condotta con un approccio integrato:

-Quantitativo: codifica e tabulazione delle risposte chiuse per individuare tendenze e correlazioni.

-Qualitativo: analisi tematica delle risposte aperte per evidenziare percezioni, difficoltà e proposte espresse dai docenti.

IV.6.3.2. Questionario rivolto agli studenti

- **Obiettivo del questionario:**

Il questionario rivolto agli studenti condivide lo stesso obiettivo di quello destinato ai docenti, ossia raccogliere dati sull'uso delle piattaforme digitali nell'insegnamento della produzione scritta in italiano e verificare le ipotesi di ricerca. In questo caso, l'attenzione è posta sulla prospettiva dei discenti, al fine di **osservare** percezioni, difficoltà e pratiche di apprendimento legate alla scrittura.

- **Numero e tipologia delle domande (chiuse/aperte):**

Il questionario comprende domande chiuse, utili a ottenere dati quantitativi comparabili, e domande aperte, finalizzate a raccogliere osservazioni e valutazioni di natura qualitativa.

- **Aree tematiche trattate (pratiche, difficoltà, atteggiamenti):**

Le domande sono state organizzate in quattro sezioni principali:

- **Dati personali**: informazioni di background sui discenti (sesso, anno di corso, anni di studio, residenza).

-**Studio online (E-learning):** esperienze pregresse, grado di soddisfazione, vantaggi percepiti, difficoltà incontrate, influenza dei fattori socio-economici e culturali.

-**Studio online per la produzione scritta**: utilizzo delle piattaforme per la scrittura, tipologia di piattaforme impiegate, efficacia percepita, vantaggi e ostacoli specifici, esempi di situazioni problematiche.
-**Gestione e adattamento delle piattaforme (Ipotesi C):** preferenze per attività personalizzate, elementi ritenuti più utili per migliorare l'apprendimento della scrittura, proposte di miglioramento delle piattaforme.

- **Modalità di distribuzione e raccolta dei dati:**

Il questionario rivolto agli studenti è stato distribuito, come quello dei docenti, tramite **Google Form**, in forma anonima per garantire spontaneità nelle risposte e facilitare la raccolta digitale dei dati.

- **Analisi dei risultati:**

- L'analisi è stata condotta con un approccio integrato:

-Quantitativo: codifica e tabulazione delle risposte chiuse per individuare tendenze e correlazioni.
-Qualitativo: analisi tematica delle risposte aperte per evidenziare percezioni, difficoltà e proposte espresse dagli studenti

In conclusione, la metodologia adottata ha integrato diversi strumenti di ricerca che, nel loro insieme, hanno contribuito a delineare un quadro completo e coerente sulla gestione ed adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta. La triangolazione dei dati raccolti attraverso questionari, interviste, analisi documentaria permesso di rafforzare la validità delle conclusioni, combinando prospettive quantitative e qualitative. Questo approccio ha reso possibile la verifica delle ipotesi di ricerca in modo più approfondito, collegando dimensioni normative, istituzionali e pratiche. In tale prospettiva, il capitolo successivo dedicato all'interviste semi-strutturata rappresenta un passaggio essenziale per arricchire ulteriormente l'analisi e comprendere il punto di vista istituzionale.

V-Trascrizione e analisi dell'interviste semi-strutturata

Introduzione al capitolo

Il presente capitolo introduce e analizza le interviste semi-strutturate condotte nell'ambito della ricerca, con l'obiettivo di approfondire la gestione e l'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta in italiano presso il Dipartimento di Italianistica dell'università di Blida 2. Le interviste rappresentano uno strumento qualitativo di primaria importanza, poiché consentono di raccogliere dati ricchi e contestualizzati, mettendo in luce percezioni istituzionali, pratiche didattiche e prospettive future. Attraverso la trascrizione fedele delle risposte e la loro successiva analisi tematica, è stato possibile evidenziare vantaggi, ostacoli e strategie di adattamento, nonché verificare le ipotesi di ricerca formulate. Le interviste semi-strutturate hanno infatti rappresentato il primo strumento di raccolta dei dati qualitativi, consentendo non solo di approfondire aspetti organizzativi e didattici, ma anche di ottenere documenti e riferimenti istituzionali utili all'analisi normativa. L'analisi dei documenti ministeriali e regolamentari ha costituito il secondo strumento, volto a delineare il quadro giuridico e istituzionale della didattica a distanza. Infine, i questionari rivolti a docenti e studenti hanno completato il percorso metodologico, fornendo dati quantitativi e qualitativi che hanno permesso di verificare le ipotesi di ricerca. In tale prospettiva, la trascrizione e l'analisi delle interviste semi-strutturate assumono un ruolo centrale, poiché offrono una visione diretta delle percezioni istituzionali e didattiche, rafforzando la triangolazione dei dati e la validità complessiva dello studio.

V-1-Trascrizione e analisi dell'intervista semi-strutturata con il responsabile della

V.1.1.Quadro della ricerca e finalità dell'intervista

V.1.1.1. **Il contesto della ricerca:**

Questa intervista si colloca all'interno della ricerca dedicata alla gestione e all'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta in italiano presso l'Università di Blida 2. In particolare, essa ha avuto lo scopo di raccogliere informazioni istituzionali e operative relative all'adozione delle tecnologie digitali, con attenzione alle politiche di implementazione, alle modalità di supporto offerte a docenti e studenti e alle prospettive di sviluppo futuro.

V.1.1.2. **L'oggetto dell'intervista:**

L'intervista ha permesso di chiarire le motivazioni che hanno portato all'introduzione della didattica online, di individuare i vantaggi e le criticità riscontrate nella pratica quotidiana e di comprendere come le piattaforme siano state adattate alle esigenze specifiche dell'insegnamento delle lingue. Inoltre, l'incontro diretto con il Responsabile ha consentito di ottenere riferimenti documentari e regolamentari utili a delineare il quadro normativo, integrandoli con i dati raccolti attraverso gli altri strumenti di ricerca, e contribuendo così alla costruzione di una visione complessiva delle politiche pedagogiche adottate dall'università di Blida 2.

V.1.1.3. **Obiettivo dell'intervista:**

L'obiettivo principale di questa fase è stato dunque quello di esplorare il punto di vista istituzionale sulla didattica a distanza, verificando le ipotesi di ricerca riguardanti l'efficacia delle piattaforme educative, le condizioni di utilizzo e il grado di accettazione da parte della comunità accademica. In tal modo, l'intervista contribuisce a rafforzare la triangolazione metodologica e a fornire elementi empirici indispensabili per la formulazione di

raccomandazioni pratiche volte al miglioramento delle pratiche pedagogiche universitarie.

V.1.2.Progettazione dell'intervista semi-strutturata

V.1.2.1. **Durata dell'intervista**

L'intervista ha avuto una durata complessiva di 11 minuti e 07 secondi, durante i quali sono stati affrontati i principali temi relativi all'adozione della didattica a distanza, ai vantaggi e alle criticità riscontrate, nonché alle modalità di adattamento delle piattaforme alle esigenze specifiche dell'insegnamento linguistico.

V.1.2.2. **Modalità di svolgimento dell'intervista**

L'incontro si è svolto in modalità online attraverso la piattaforma Google Meet, che ha consentito un'interazione diretta e la registrazione del dialogo, garantendo così la fedeltà della trascrizione e la possibilità di un'analisi tematica accurata delle risposte. È importante sottolineare che l'intervista si è svolta in lingua araba, poiché il professor Aïchouche Othmane non appartiene al dipartimento d'italianistica, ma ricopre il ruolo istituzionale di Responsabile della formazione a distanza.

V.1.2.3. **Campione:**

Il campione dell'intervista è costituito dal Responsabile della formazione a distanza dell'università di Blida 2, il professor Aïchouche Othmane, figura istituzionale incaricata della gestione e del coordinamento delle attività di e-learning. La sua posizione conferisce all'intervista un valore particolare, poiché permette di raccogliere dati non solo di natura didattica, ma anche organizzativa e normativa, offrendo una prospettiva ufficiale e complementare rispetto a quella dei docenti e dei discenti.

V.1.3.Struttura della guida dell'intervista semi-strutturata

V.1.3.1. **Apertura dell'intervista**

L'intervista si è aperta con una presentazione formale del contesto di ricerca e con l'assicurazione del carattere accademico e riservato dell'iniziativa. È stato richiesto il consenso alla registrazione del dialogo, al fine di garantire la fedeltà della trascrizione e la precisione dell'analisi.

V.1.3.2. **La sezione 1: Visione e obiettivi istituzionali**

In questa parte sono state indagate le motivazioni che hanno portato all'adozione della didattica a distanza e gli obiettivi fissati dall'amministrazione universitaria. Tale sezione è funzionale alla verifica dell'ipotesi A, poiché consente di chiarire se l'introduzione delle piattaforme sia stata sistematica o emergenziale e quali strumenti siano stati effettivamente utilizzati per l'insegnamento della produzione scritta.

V.1.3.3. **La sezione 2: organizzazione e applicazione**

Questa sezione ha approfondito le politiche e le direttive ufficiali relative all'uso delle piattaforme, la libertà di scelta lasciata ai docenti e la formazione offerta a studenti e insegnanti. Essa contribuisce anch'essa alla verifica dell'ipotesi A, in quanto permette di stabilire se l'adozione delle piattaforme (Zoom, Meet, Moodle, Classroom) sia stata regolata da norme istituzionali o lasciata alla discrezionalità dei docenti.

V.1.3.4. **La sezione 3: vantaggi, ostacoli e gestione delle piattaforme**

In questa parte sono stati esaminati i benefici osservati nell'uso delle piattaforme (rapidità delle valutazioni, semplificazione delle attività) e le

difficoltà incontrate (debolezza della connessione, scarsa interazione, limiti tecnici). Questa sezione è direttamente collegata alla verifica dell'ipotesi B, relativa ai vantaggi, agli svantaggi e agli ostacoli legati all'uso delle piattaforme, includendo fattori socio-economici, culturali e formativi.

V.1.3.5. **La Sezione 4: insegnamento delle lingue attraverso le piattaforme**

Questa sezione ha analizzato come le piattaforme siano state adattate alle specificità dell'insegnamento linguistico (interazione orale, esercizi di scrittura, attività audiovisive), se siano stati sviluppati moduli dedicati alle lingue e quali strumenti aggiuntivi siano stati utilizzati (forum, registrazioni audio, attività interattive). Essa è funzionale alla verifica dell'ipotesi C, che riguarda la possibilità di gestire e adattare le piattaforme educative in modo efficace per sostenere l'insegnamento della produzione scritta, anche attraverso modelli pedagogici contemporanei (UDL, TPACK, SAMR).

V.1.3.6. **La Sezione 5: sviluppo e prospettive future**

In questa parte sono state raccolte le proposte per migliorare la gestione delle piattaforme e le visioni future dell'insegnamento della produzione scritta online. È stata discussa la possibilità di aggiornare le risorse digitali e di integrare la didattica tradizionale con quella online attraverso modelli di blended learning. Questa sezione contribuisce anch'essa alla verifica delle ipotesi A e C, poiché esplora le condizioni di sostenibilità e di accettazione da parte della comunità accademica.

V.1.3.7. **Conclusione**

L'intervista si è conclusa con un ringraziamento al partecipante per la collaborazione e con la sottolineatura del valore delle sue opinioni nel delineare un quadro accurato sull'uso delle piattaforme educative. Le

informazioni raccolte rappresentano un contributo essenziale per la validità della ricerca e per la formulazione di raccomandazioni pratiche volte al miglioramento delle pratiche pedagogiche universitarie.

V.1.4.Metodologia di analisi

Le risposte sono state trascritte integralmente e successivamente sottoposte a un'analisi tematica. Il processo metodologico ha seguito tre fasi principali, in linea con l'approccio qualitativo adottato nella ricerca:

- **Codifica aperta**: individuazione dei concetti chiave e delle espressioni significative emerse dalle dichiarazioni dell'intervistato, con particolare attenzione ai riferimenti alle piattaforme utilizzate, ai vantaggi e agli ostacoli riscontrati.
- **Raggruppamento assiale:** organizzazione dei codici in categorie tematiche coerenti (ad esempio: motivazioni e obiettivi istituzionali, direttive e modalità di applicazione, vantaggi e criticità delle piattaforme, prospettive di sviluppo).
- **Selezione tematica:** collegamento delle evidenze empiriche alle ipotesi di ricerca (A, B, C), al fine di verificare la coerenza tra i dati raccolti e le problematiche individuate nel quadro teorico

V.1.5.Analisi e interpretazione dei risultati

V.1.5.1. La sezione 1: Visione e obiettivi istituzionali

La domanda 1: Quali sono le ragioni dell'adozione della didattica a distanza e quali obiettivi ha fissato l'amministrazione nell'introdurre queste piattaforme educative

Il professor ha evidenziato che la principale motivazione è stata la crisi sanitaria globale dovuta alla pandemia di Covid-19. L'emergenza ha reso

indispensabile l'uso delle piattaforme educative per garantire la continuità dell'insegnamento e la salvaguardia del percorso accademico dei discenti. Tuttavia, l'intervistato ha ricordato che già nel 2016 era stata avviata un'esperienza di formazione a distanza per i discenti del Master, la quale ha rappresentato un precedente significativo e ha facilitato la transizione verso l'adozione sistematica delle piattaforme durante la pandemia.

Questa risposta conferma l'ipotesi A-4 secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

La domanda 2: Come si valutano il ruolo delle piattaforme educative nell'università?

Il Responsabile ha sottolineato che tali strumenti hanno contribuito a risolvere un problema cruciale: la continuità del processo formativo. Le piattaforme hanno permesso di mantenere attive le attività didattiche, evitando l'interruzione dell'anno accademico e offrendo ai discenti la possibilità di proseguire gli studi nonostante le difficoltà logistiche e sanitarie.

L'interpretazione mostra che l'obiettivo principale dell'amministrazione era quello di garantire la continuità didattica e di offrire soluzioni pratiche a un contesto di crisi.

Conclusione parziale della sezione 1

Dall'analisi della prima sezione emerge che l'adozione della didattica online nell'università di Blida 2 non è stata una pratica metodica, bensì una misura eccezionale legata alla crisi sanitaria globale. È stato ricordato che nel 2016 vi era già un precedente di insegnamento a distanza con i discenti del Master.

Il Responsabile ha inoltre sottolineato che le piattaforme educative hanno avuto un ruolo decisivo nel garantire la continuità del processo formativo, evitando l'interruzione dell'anno accademico e permettendo ai discenti di proseguire gli studi nonostante le difficoltà.

Questi elementi confermano l'ipotesi A-4 secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

V.1.5.2. **Sezione 2: La sezione 2: organizzazione e applicazione**

La domanda 1: esistono regole, leggi oppure decreti che ci obblighino all'uso di queste piattaforme oppure la scelta è lasciata ai docenti? È possibile ottenere questi documenti?

Il Responsabile ha chiarito che il Ministero ha stabilito, tramite decreto, l'uso della piattaforma Moodle come strumento ufficiale. Durante la pandemia è stato comunque consentito l'impiego di altre piattaforme sincrone, come Google Meet e Zoom, per garantire la continuità delle lezioni. Dopo la pandemia, invece, l'obbligo si è concentrato sull'utilizzo di Moodle come piattaforma istituzionale di riferimento. Inoltre, è stato precisato che la didattica a distanza non riguarda tutte le materie, ma viene applicata in base alla loro classificazione: materie fondamentali, materie orizzontali e materie esplorative.

Questa conferma l'ipotesi A-3 cui le piattaforme utilizzate nel dipartimento d'italianistica per insegnare la produzione scritta potrebbero essere una combinazione tra i due tipi (sincrono e asincrono) durante la pandemia pero dopo la crisi sanitaria l'ipotesi A-4 è confermata in cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

Alla fine, il Responsabile ha precisato che i documenti saranno trasmessi via e-mail.

Domanda 2: l'università fornisce formazione per docenti e studenti sull'uso delle piattaforme?

Il Responsabile della formazione a distanza ha indicato che l'università offre sempre percorsi di formazione per docenti e studenti, in particolare per i docenti neoassunti. Ha inoltre spiegato che esiste una piattaforma dedicata, chiamata *Moodle for Teacher*[107] , che consente agli insegnanti di esercitarsi sull'uso di Moodle e di imparare a caricare e organizzare i corsi. Questa formazione è iniziata già dall'anno accademico 2020/2021, quando la pandemia ha rappresentato la spinta principale per avviare tali iniziative, con l'obiettivo di migliorare la didattica a distanza e prepararsi a qualsiasi circostanza che possa costringere l'università a ricorrere nuovamente all'insegnamento online. Ciò dimostra che la formazione è diventata parte di una politica continua e strutturata di supporto alle competenze digitali di docenti e studenti.

L'analisi della domanda 2 mette in evidenza che la debolezza nella formazione dei docenti è stata riconosciuta come uno degli ostacoli principali alla didattica a distanza. Tale criticità, prevista dall'ipotesi B-3, ha portato il Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica ad adottare una politica di formazione continua, trasformando il limite iniziale in una strategia strutturata di sostegno alle competenze digitali.

Conclusione parziale della sezione 2 – Organizzazione e applicazione

[107] https://m4t.univ-blida2.dz/

Le risposte del Responsabile della formazione a distanza mostrano che durante la pandemia sono state utilizzate tutte le tipologie di piattaforme (sincrone come Zoom e Meet, asincrone come Moodle e Classroom), confermando l'ipotesi A-3: una combinazione tra i due tipi precedenti. Dopo la pandemia, invece, l'uso si è concentrato principalmente sulla modalità asincrona tramite Moodle, ma non per tutte le materie: la didattica a distanza viene applicata solo in base alla classificazione delle discipline (fondamentali, orizzontali, esplorative). Questa conferma l'ipotesi A-4, in cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

Inoltre, dall'analisi della domanda 2 emerge che la debolezza nella formazione dei docenti è stata riconosciuta come uno degli ostacoli principali alla didattica a distanza. Tale criticità, prevista dall'ipotesi B-3, ha portato il Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica ad adottare una politica di formazione continua, trasformando il limite iniziale in una strategia strutturata di sostegno alle competenze digitali.

In sintesi, il secondo asse conferma sia l'ipotesi A (uso combinato delle piattaforme durante la pandemia e ridotto dopo di essa) sia l'ipotesi B (la formazione insufficiente dei docenti come ostacolo, affrontato con una politica ministeriale di aggiornamento permanente).

V.1.5.3. **Sezione 3: vantaggi, ostacoli e gestione delle piattaforme**

La domanda 1: Quali sono i principali vantaggi che avete osservato dall'adozione della didattica a distanza tramite le piattaforme?

Il Responsabile della formazione a distanza mette in luce che l'adozione della didattica a distanza ha introdotto diversi vantaggi percepiti,

tra cui una maggiore continuità delle lezioni anche in situazioni di emergenza, la possibilità di mantenere il contatto con i discenti e di garantire l'accesso ai contenuti didattici in modo più flessibile. Questi aspetti hanno contribuito a rafforzare l'organizzazione del lavoro accademico e a rendere l'insegnamento più adattabile alle circostanze.

La domanda 2: Quali sono i principali ostacoli/svantaggi che avete incontrato nell'applicazione delle piattaforme educative (come la debolezza della connessione o la scarsa interazione)?

Il Responsabile ha evidenziato che tra i principali ostacoli riscontrati nell'applicazione delle piattaforme educative vi sono la debolezza della connessione internet e la scarsa interazione, soprattutto da parte dei discenti. Queste difficoltà si manifestano sia all'interno del campus universitario sia nelle abitazioni, poiché non tutti i discenti dispongono di una connessione stabile o di dispositivi adeguati, come smartphone di ultima generazione. Tali limiti hanno inciso negativamente sulla continuità e sull'efficacia della didattica a distanza

Questa conferma l'ipotesi B-1. Infatti, tali difficoltà riflettono i problemi socio-economici dell'università di Blida 02 e del contesto in cui operano i discenti.

Conclusione parziale della sezione 3

Dall'analisi delle risposte emerge che l'adozione della didattica a distanza ha comportato vantaggi significativi, come la continuità delle lezioni in situazioni di emergenza e la possibilità di mantenere il contatto con i discenti attraverso l'accesso flessibile ai contenuti. Tuttavia, sono stati rilevati anche ostacoli rilevanti, tra cui la debolezza della connessione internet, la scarsa

interazione e la mancanza di dispositivi adeguati, soprattutto tra i discenti sia nel campus universitario sia nelle abitazioni.

La limitata disponibilità di risorse tecnologiche e infrastrutturali non solo ostacola la continuità della didattica a distanza, ma evidenzia come le condizioni economiche e sociali siano determinanti nell'efficacia dell'uso delle piattaforme educative. In questo senso, i risultati confermano l'ipotesi B-1, poiché le difficoltà incontrate riflettono direttamente i problemi socio-economici dell'università di Blida 02 e del contesto in cui operano i discenti.

V.1.5.4. **Sezione 4: insegnamento delle lingue attraverso le piattaforme**

La domanda 1: Come vengono adattate le piattaforme per rispondere alle specificità dell'insegnamento delle lingue? Oppure vengono trattate come gli altri ambiti disciplinari?

Il Responsabile ha chiarito che, nell'ambito delle piattaforme educative, vengono rispettate le specificità dell'insegnamento delle lingue. In particolare, sono previste attività mirate come l'interazione orale, gli esercizi di scrittura e le pratiche audiovisive, che consentono di adattare l'uso delle piattaforme alle esigenze peculiari della didattica linguistica. Questa osservazione conferma l'ipotesi B-4, poiché mette in evidenza come le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme, in particolare Moodle, rappresentino un vantaggio concreto nell'insegnamento delle lingue, permettendo di valorizzarne le peculiarità disciplinari e di rispondere in modo mirato alle necessità formative.

La domanda 2: Sono state sviluppate risorse o moduli specifici per le lingue all'interno delle piattaforme?

Il Responsabile ha precisato che, come già menzionato nella risposta precedente, la piattaforma Moodle dispone di tutte le funzionalità necessarie per l'insegnamento delle lingue. Spetta quindi al docente integrare e arricchire i contenuti secondo le esigenze didattiche specifiche, inserendo risorse aggiuntive come dizionari, esercizi di grammatica o attività di traduzione. In questo modo, Moodle si presenta come uno strumento flessibile che consente di adattare l'offerta formativa alle peculiarità dell'insegnamento linguistico.

Tale constatazione conferma l'ipotesi B-4, poiché mette in evidenza come le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative rappresentino un vantaggio concreto nell'insegnamento delle lingue, permettendo di valorizzarne le peculiarità disciplinari e di rispondere in modo mirato alle necessità formative.

La domanda3: Esistono strumenti o plugin nelle piattaforme che l'università utilizza per sostenere l'insegnamento delle lingue (come forum di discussione, registrazioni audio o attività interattive)?

Il Responsabile ha confermato che nelle piattaforme utilizzate dall'università, come Moodle, sono già disponibili strumenti e plugin a sostegno dell'insegnamento delle lingue, tra cui forum di discussione, registrazioni audio e attività interattive. Spetta quindi ai docenti sfruttare queste risorse e integrarle nei propri corsi per favorire l'apprendimento linguistico.

Tale constatazione conferma l'ipotesi B-4, poiché dimostra che le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative rappresentano un vantaggio concreto nell'insegnamento delle lingue, consentendo di valorizzarne le peculiarità disciplinari e di rispondere in modo mirato alle esigenze formative.

Conclusione parziale della sezione 4

Dall'analisi delle tre domande emerge chiaramente che le piattaforme educative, e in particolare Moodle, offrono strumenti e funzionalità capaci di rispettare le specificità dell'insegnamento delle lingue. Le attività mirate come l'interazione orale, gli esercizi di scrittura e le pratiche audiovisive, insieme alla possibilità per i docenti di integrare risorse aggiuntive (dizionari, esercizi di grammatica, attività di traduzione), dimostrano la flessibilità della piattaforma. Inoltre, la disponibilità di strumenti e plugin già integrati, quali forum di discussione, registrazioni audio e attività interattive, rappresenta un ulteriore supporto all'apprendimento linguistico.

Tali constatazioni confermano l'ipotesi B-4, poiché evidenziano come le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative costituiscano un vantaggio concreto nell'insegnamento delle lingue. Esse permettono di valorizzare le peculiarità disciplinari e di rispondere in modo mirato alle esigenze formative, rafforzando così l'efficacia della didattica linguistica attraverso le tecnologie digitali.

V.1.5.5. **Sezione 5: sviluppo e prospettive future**

La domanda 1: Ci sono piani per sviluppare o aggiornare le piattaforme in futuro? Oppure l'utilizzo rimarrà limitato a una piattaforma specifica

Il Responsabile ha spiegato che, al momento, l'università utilizza principalmente la piattaforma Moodle, scelta per la sua natura open source e per le garanzie di sicurezza che offre riguardo ai dati dei discenti, oltre alle funzionalità didattiche già consolidate. Tuttavia, sono stati menzionati anche orizzonti futuri di ampliamento verso altre piattaforme come edx e MOOC, che potrebbero arricchire ulteriormente l'offerta formativa digitale. Tale

constatazione conferma l'ipotesi B-4, poiché mette in evidenza come le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative rappresentino un vantaggio concreto nell'insegnamento delle lingue e aprano prospettive di sviluppo e diversificazione nell'uso delle tecnologie didattiche.

La domanda 2: Qual è la Sua valutazione riguardo al grado di accettazione da parte di studenti e docenti del metodo di apprendimento delle lingue attraverso le piattaforme educative?

Il Responsabile ha evidenziato che la valutazione del grado di accettazione del metodo di apprendimento delle lingue attraverso le piattaforme educative varia tra discenti e docenti. Tra i discenti, i sostenitori sono generalmente coloro che possiedono competenze più elevate nell'uso di internet e delle tecnologie, mostrando una maggiore predisposizione ad accogliere la didattica a distanza e a beneficiare dei suoi vantaggi. Al contrario, i discenti contrari preferiscono la modalità in presenza, risentendo della mancanza di una connessione stabile e delle difficoltà legate alle condizioni socio-economiche, confermando così l'ipotesi B-1. Anche tra i docenti si riscontrano posizioni divergenti: chi non dispone di una formazione adeguata nell'uso delle piattaforme non ha accolto favorevolmente l'esperienza, ritenendo che la didattica a distanza comporti un carico di lavoro maggiore rispetto alle lezioni tradizionali. Altri, invece, hanno sottolineato i vantaggi della flessibilità e della libertà nell'organizzare i materiali e le attività. Questa constatazione conferma l'ipotesi B-3, poiché mette in evidenza come la formazione dei docenti sull'uso dei materiali informatici sia determinante nell'accettazione e nell'efficacia della didattica a distanza

Conclusione parziale della sezione 5

Dalle risposte raccolte emerge che lo sviluppo e le prospettive future delle piattaforme educative sono strettamente legati sia alle scelte istituzionali sia al grado di accettazione da parte di studenti e docenti. Attualmente l'università fa affidamento su Moodle, valorizzandone la natura open source e le garanzie di sicurezza, ma si aprono orizzonti verso altre piattaforme come EDX e MOOC, che potrebbero arricchire ulteriormente l'offerta formativa digitale. Questa constatazione conferma l'ipotesi **B-4**, poiché mette in evidenza come le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme costituiscano un vantaggio concreto nell'insegnamento delle lingue e aprano prospettive di diversificazione tecnologica.

Parallelamente, il grado di accettazione varia tra studenti e docenti: da un lato, gli studenti con maggiori competenze tecnologiche hanno mostrato predisposizione positiva verso la didattica a distanza, mentre altri hanno evidenziato difficoltà legate alle condizioni socio-economiche e alla mancanza di connessione stabile, confermando l'ipotesi **B-1**. Dall'altro lato, tra i docenti, la formazione sull'uso delle piattaforme si è rivelata determinante: chi non dispone di adeguata preparazione ha percepito un carico di lavoro maggiore, mentre altri hanno riconosciuto i vantaggi della flessibilità, confermando l'ipotesi **B-3**.

In sintesi, la sezione 5 mostra come lo sviluppo futuro delle piattaforme e il loro grado di accettazione siano condizionati da fattori socio-economici, dalla formazione dei docenti e dalle caratteristiche specifiche delle piattaforme stesse, delineando un quadro complesso ma ricco di potenzialità per l'insegnamento delle lingue.

Conclusione dell'analisi dell'intervista semi-strutturata con il Responsabile della formazione a distanza

Dall'analisi complessiva dell'intervista con il Responsabile della formazione a distanza dell'università di Blida 2 emergono diversi elementi che consentono di verificare le ipotesi formulate e di delineare un quadro chiaro sull'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta in italiano.

In primo luogo, l'adozione della didattica online è stata motivata principalmente dalla crisi sanitaria globale, confermando l'ipotesi **A-4** secondo cui l'uso delle piattaforme non è stato significativo né sistematico nell'insegnamento della produzione scritta, ma piuttosto una misura emergenziale per garantire la continuità del percorso accademico. Durante la pandemia si è registrata una combinazione di strumenti sincroni e asincroni (Zoom, Meet, Moodle, Classroom), confermando l'ipotesi **A-3**, mentre nel periodo successivo l'uso si è concentrato su Moodle come piattaforma istituzionale.

In secondo luogo, l'intervista ha evidenziato vantaggi e ostacoli legati all'uso delle piattaforme. Tra i vantaggi vi sono la continuità delle lezioni, la rapidità delle valutazioni e la maggiore flessibilità organizzativa. Tuttavia, sono emersi ostacoli rilevanti, come la debolezza della connessione internet e la mancanza di dispositivi adeguati, che riflettono direttamente i problemi socio-economici del contesto universitario e confermano l'ipotesi **B-1**. Inoltre, la formazione insufficiente dei docenti è stata riconosciuta come un limite iniziale, successivamente affrontato con una politica ministeriale di aggiornamento permanente, confermando l'ipotesi **B-3**.

In terzo luogo, l'insegnamento delle lingue attraverso le piattaforme ha mostrato un adattamento specifico: attività mirate come l'interazione orale, gli esercizi di scrittura e le pratiche audiovisive, insieme alla

possibilità di integrare risorse aggiuntive e plugin (forum, registrazioni audio, attività interattive). Questi elementi confermano l'ipotesi **B-4**, poiché dimostrano che le caratteristiche specifiche di alcune piattaforme, in particolare Moodle, rappresentano un vantaggio concreto nell'insegnamento linguistico.

Infine, le prospettive future delineate dal Responsabile mostrano un'apertura verso l'integrazione di altre piattaforme come EDX e MOOC, accanto a Moodle, e sottolineano l'importanza di un modello di blended learning. Parallelamente, il grado di accettazione da parte di studenti e docenti si è rivelato eterogeneo: gli studenti con maggiori competenze tecnologiche hanno accolto positivamente la didattica a distanza, mentre altri hanno risentito delle difficoltà socio-economiche (ipotesi **B-1**). Tra i docenti, la formazione digitale si è confermata determinante per l'accettazione e l'efficacia della didattica (ipotesi **B-3**).

In sintesi, l'intervista con il Responsabile della formazione a distanza conferma le ipotesi A-3 e A-4 sull'adozione emergenziale e non sistematica delle piattaforme, e le ipotesi B-1, B-3 e B-4 sui vantaggi, ostacoli e caratteristiche specifiche delle piattaforme educative. Essa offre una visione istituzionale che integra i dati raccolti con altri strumenti di ricerca e contribuisce a rafforzare la validità complessiva dello studio.

In conclusione, l'intervista con il Responsabile della formazione a distanza ha fornito una prospettiva istituzionale e organizzativa sull'adozione delle piattaforme educative in generale presso l'Università di Blida 2, mettendo in luce vantaggi, ostacoli e prospettive di sviluppo. Tuttavia, per completare il quadro e integrare questa visione ufficiale con quella accademica e disciplinare, si è ritenuto necessario condurre una

seconda intervista con il capo del Dipartimento di Lingua Italiana. Questo passaggio consente di confrontare le politiche generali con le pratiche effettive del Dipartimento di Lingua Italiana nell'insegnamento della produzione scritta, offrendo così una triangolazione più solida dei dati e una comprensione più approfondita delle dinamiche didattiche e istituzionali.

V-2-Trascrizione e analisi dell'intervista semi-strutturata con il capo del

V.2.1. Quadro della ricerca e finalità dell'intervista

VI.2.1.1. **Il contesto della ricerca:**

Questa intervista si inserisce nell'ambito di una ricerca sulla gestione e l'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta, presso il Dipartimento di Lingua Italiana dell'università di Blida 2. La ricerca mira a comprendere la realtà della didattica a distanza nel Dipartimento, soprattutto durante e dopo la pandemia di Covid-19, con particolare attenzione all'insegnamento della produzione scritta attraverso le piattaforme educative.

VI.2.1.2. **L'oggetto dell'intervista:**

L'intervista semi-strutturata con il capo del Dipartimento di Lingua Italiana affronta le questioni legate alla didattica a distanza nel Dipartimento, tra cui: le condizioni della sua adozione, le pratiche pedagogiche nell'insegnamento della produzione scritta, le piattaforme più utilizzate, i vantaggi e gli ostacoli, nonché le prospettive future per lo sviluppo di questa modalità di insegnamento.

VI.2.1.3. **Obiettivo dell'intervista:**

L'obiettivo principale è ottenere informazioni descrittive sulle qualifiche del Dipartimento e sull'inquadramento giuridico della didattica a distanza, con particolare riferimento all'insegnamento della produzione scritta. L'intervista consente di esplorare le pratiche concrete, le difficoltà incontrate da docenti e studenti e di valutare l'adeguatezza dei modelli pedagogici contemporanei in questo contesto. Essa si propone inoltre di rispondere all'interrogativo centrale della ricerca sull'efficacia delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta e di verificare le ipotesi relative alle tipologie di piattaforme adottate, ai loro vantaggi e svantaggi e

alle condizioni socio-istituzionali che ne influenzano l'utilizzo. In tal modo, l'intervista fornisce elementi empirici utili per orientare la formulazione di raccomandazioni pratiche volte allo sviluppo delle pratiche pedagogiche universitarie.

VI.2.2. Progettazione dell'intervista semi-strutturata

VI.2.2.1. **Durata dell'intervista**

L'intervista è durata circa 30 minuti, durante i quali sono stati affrontati diversi temi, dalla didattica a distanza durante la pandemia fino alle prospettive future dell'insegnamento della produzione scritta attraverso le piattaforme educative.

VI.2.2.2. **Modalità di svolgimento dell'intervista**

L'intervista si è svolta online tramite la piattaforma Google Meet, che ha permesso di garantire un'interazione diretta e di registrare il dialogo per una trascrizione accurata delle risposte.

VI.2.2.3. **Campione:**

L'intervista è stata condotta con il capo del Dipartimento di Lingua Italiana dell'università di Blida 2, in qualità di responsabile accademica e istituzionale dell'organizzazione della didattica e dell'inquadramento giuridico del Dipartimento. Ciò le conferisce una prospettiva ufficiale e pratica sull'argomento.

4.2.3. Struttura della guida dell'intervista semi-strutturata

4.2.3.1. Apertura dell'intervista

Prima dell'avvio dell'intervista, la partecipante è stata accolta e informata sul contesto della ricerca, incentrata sulla gestione e

sull'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta. È stato sottolineato il carattere accademico dell'iniziativa e garantita la riservatezza delle informazioni, dopodiché è stato richiesto il consenso alla registrazione video per assicurare una trascrizione accurata delle risposte. Il capo del Dipartimento di Lingua Italiana ha espresso piena disponibilità e collaborazione, confermando la sua apertura verso questo tipo di attività scientifiche. Tale atteggiamento ha contribuito a rafforzare la credibilità della ricerca, garantendo maggiore affidabilità e precisione ai dati raccolti

4.2.3.2. La sezione 1: Introduzione alla Didattica a distanza in generale

In questa parte dell'intervista sono state analizzate le condizioni di adozione della didattica a distanza, valutando se essa sia stata introdotta come modalità metodica o eccezionale, insieme alle motivazioni e alle ragioni che ne hanno giustificato l'impiego. Sono state inoltre considerate le discipline insegnate a distanza durante e dopo la pandemia, nonché gli atteggiamenti di studenti e docenti nei confronti di questa modalità, che hanno spaziato dall'accettazione alla resistenza, fino alla valutazione della loro motivazione.

Questo asse serve a verificare l'ipotesi A, relativa alla natura e alla diffusione delle piattaforme utilizzate per l'insegnamento della produzione scritta.

4.2.3.3. La sezione 2: Realtà dell'insegnamento della produzione scritta

In questa parte dell'intervista è stata analizzata la regolarità dell'insegnamento della produzione scritta a distanza, verificando se esso sia

stato svolto in maniera continuativa o limitato a circostanze particolari. È stato inoltre valutato il grado di raggiungimento degli obiettivi rispetto alla didattica in presenza, insieme all'individuazione delle piattaforme più utilizzate, come Zoom, Meet, Moodle e Classroom. L'intervista ha anche considerato l'esistenza di direttive ufficiali riguardo alla scelta delle piattaforme o la libertà lasciata ai docenti, nonché l'eventuale presenza di linee guida istituzionali sulle modalità di insegnamento della produzione scritta.

Questo asse contribuisce a verificare l'ipotesi A, confermando o meno l'uso regolare e istituzionalizzato delle piattaforme.

4.2.3.4. La sezione 3: Vantaggi, ostacoli e gestione delle piattaforme

In questa parte dell'intervista sono stati analizzati i vantaggi osservati nell'insegnamento della produzione scritta tramite piattaforme educative, insieme alle difficoltà e agli ostacoli riscontrati, come la debolezza della connessione, la carenza di formazione dei docenti e la scarsa interazione. È stata inoltre considerata l'influenza dei valori e della cultura locale sull'accettazione della tecnologia e l'importanza di adattare le attività ai livelli e ai bisogni degli studenti, anche attraverso la proposta di compiti di scrittura personalizzati o legati ai loro interessi. Infine, è stata raccolta l'opinione sull'integrazione di modelli pedagogici contemporanei, quali UDL, TPACK e SAMR, per migliorare l'efficacia della didattica digitale.

Questo asse è funzionale alla verifica dell'ipotesi B, relativa ai vantaggi, agli svantaggi e agli ostacoli legati all'uso delle piattaforme.

4.2.3.5. La Sezione 4: Prospettive future

In questa parte dell'intervista sono state raccolte proposte pratiche per migliorare la gestione delle piattaforme all'interno del Dipartimento, insieme alla visione futura dell'insegnamento della produzione scritta attraverso strumenti educative. È stata inoltre discussa la necessità di risorse e supporti adeguati a rendere l'esperienza più efficace e sostenibile, nonché l'opinione sul blended learning come possibile soluzione per integrare la didattica tradizionale con quella online nell'insegnamento della produzione scritta.

Questo asse serve a verificare l'ipotesi C, che riguarda la possibilità di gestire e adattare le piattaforme educative in modo efficace per sostenere l'insegnamento della produzione scritta.

4.2.3.6. Conclusione

Al termine dell'intervista è stato espresso un ringraziamento alla partecipante per la collaborazione, sottolineando l'importanza delle sue opinioni nel delineare un quadro accurato sull'utilizzo delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta. Tale contributo rappresenta un elemento fondamentale per la validità e la completezza della ricerca.

4.2.4. Metodologia di analisi

Le risposte raccolte durante l'intervista semi-strutturata sono state trascritte integralmente e successivamente sottoposte a un'analisi tematica. Il processo ha previsto tre fasi principali :

- **Codifica aperta**: delle dichiarazioni del capo del Dipartimento, per individuare concetti chiave .
- **Raggruppamento assiale:** dei codici in categorie (vantaggi, ostacoli, adattamento delle attività, prospettive future) .

- **Selezione tematica:** per collegare le evidenze alle ipotesi di ricerca .

Questa metodologia ha permesso di garantire rigore scientifico e coerenza tra i dati empirici e le interpretazioni accademiche.

4.2.5. Analisi e interpretazione dei risultati

4.2.5.1. Sezione 1: introduttiva alla Didattica a distanza in generale

La domanda 1: nel Dipartimento, l'insegnamento a distanza è stato adottato in modo sistematico oppure solo in situazioni eccezionali (ad esempio durante la pandemia)?

Quando è stato chiesto il capo del Dipartimento d'italianistica se la didattica a distanza fosse stata adottata in modo metodico o soltanto in circostanze eccezionali, ha chiarito che questa modalità non rappresentava una scelta permanente nel Dipartimento, bensì una soluzione temporanea durante la pandemia di Covid-19. Ha infatti dichiarato*:*

«l'insegnamento a distanza… era adottato solo durante la pandemia».

Ha inoltre sottolineato che tale scelta non riguardava soltanto l'università, ma l'intero sistema universitario a livello mondiale, precisando che la decisione fu presa dopo diverse riunioni, optando per l'uso di Google Meet, Zoom e altre piattaforme.

Questa affermazione conferma che l'adozione della didattica a distanza era strettamente legata alla crisi sanitaria globale e che il ritorno alla didattica in presenza è stato reso obbligatorio, soprattutto per le unità fondamentali, in conformità al decreto 1165. Pertanto, si può affermare che i risultati dell'intervista supportano l'ipotesi A-4- secondo cui la didattica a distanza nel Dipartimento non costituiva una pratica metodica.

La domanda 2: quali sono state le principali ragioni o circostanze che hanno spinto l'Università ad introdurre la didattica a distanza?

Quando è stato chiesto quali fossero le principali ragioni o circostanze che hanno spinto l'Università ad introdurre la didattica a distanza, il capo del Dipartimento ha chiarito che la decisione era strettamente legata alla crisi sanitaria globale. Ha sottolineato che l'obiettivo principale consisteva nel garantire la continuità dell'insegnamento nonostante la pandemia, affermando: «*a causa di questa crisi, per proseguire, continuare l'insegnamento, per non lasciare l'anno universitario andare così senza insegnamento, senza studio, dunque abbiamo cercato di continuare a distanza*».

Questa risposta conferma l'ipotesi A-4 che l'introduzione della didattica a distanza non è stata una scelta strategica pianificata, bensì una misura emergenziale volta ad evitare l'interruzione dell'anno accademico. In tal modo, l'ipotesi secondo cui l'adozione delle piattaforme educative sia stata motivata da circostanze eccezionali trova pieno riscontro nelle evidenze raccolte.

La domanda 3: quali materie, vengono insegnate a distanza nel Dipartimento Italianistica durante la pandemia o dopo la pandemia?

Il capo del Dipartimento ha chiarito che durante la pandemia tutte le discipline venivano insegnate a distanza. Tuttavia, dopo la pandemia, la didattica online non ha più riguardato tutte le materie, ma si è limitata principalmente ad alcune unità, mentre altre sono rimaste in modalità presenziale.

In altre parole, il Dipartimento ha adottato un modello di insegnamento ibrido, che combina lezioni a distanza e lezioni in presenza, al fine di rispondere meglio alle esigenze didattiche e organizzative.

Questa conferma l'ipotesi A-4 in cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

La domanda 4: Secondo Lei, qual è l'atteggiamento generale di studenti e docenti verso la didattica a distanza (accettazione, resistenze, motivazione)?

Rispondendo alla domanda il capo del Dipartimento ha spiegato che le posizioni erano diversificate, oscillando tra accettazione e riserve. Ha precisato che alcuni studenti e docenti hanno mostrato un'accettazione relativa della didattica online, poiché essa ha permesso di proseguire gli studi durante la pandemia, mentre altri hanno manifestato resistenza e difficoltà a causa della debolezza della connessione o della mancanza di strumenti tecnologici adeguati.

Ha inoltre aggiunto: «*non tutti gli studenti usufruiscono della connessione… avere il PC, avere il telefono… dunque c'era una difficoltà»,* sottolineando che circa il 50% degli studenti ha accettato la didattica a distanza, mentre l'altro 50% non l'ha rifiutata in senso assoluto, ma ha incontrato ostacoli legati alle condizioni tecniche e sociali.

Da questa risposta emerge chiaramente che gli atteggiamenti verso la didattica a distanza non erano uniformi: alcuni l'hanno considerata una soluzione temporanea per garantire la continuità, altri hanno mostrato resistenza dovuta a barriere tecnologiche e socio-economiche. Inoltre, il livello di motivazione risultava strettamente connesso alla capacità dei docenti di adattare le attività di scrittura agli interessi e ai bisogni degli

studenti. Questi elementi confermano l'ipotesi B-1 e B-2- secondo cui i valori sociali e culturali, insieme all'infrastruttura tecnologica, hanno rappresentato veri e propri ostacoli all'accettazione della didattica a distanza.

Conclusione parziale della sezione 1

Dall'analisi del primo asse emerge che l'adozione della didattica a distanza nel Dipartimento di Italianistica non è stata una pratica sistematica, bensì una misura eccezionale legata alla crisi sanitaria globale. Il capo ha chiarito che l'insegnamento online è stato introdotto esclusivamente durante la pandemia, per garantire la continuità dell'anno accademico ed evitare l'interruzione delle attività didattiche. Dopo la pandemia, infatti, il Dipartimento è tornato alla didattica in presenza, mantenendo solo alcune unità in modalità online e configurando così un modello ibrido. Inoltre, gli atteggiamenti di studenti e docenti verso questa modalità si sono rivelati eterogenei: parte della comunità accademica ha accettato la didattica a distanza come soluzione temporanea, mentre altri hanno manifestato resistenze dovute a limiti tecnici e socio-economici.

La sezione 1 conferma che le piattaforme utilizzate (Zoom, Meet, Moodle, Classroom) sono state adottate, ma non in modo sistematico; il loro impiego è stato circoscritto a circostanze eccezionali. Pertanto, l'ipotesi sull'uso regolare e metodico delle piattaforme non trova pieno riscontro, mentre si conferma la loro adozione come soluzione emergenziale.

In sintesi, il primo asse ha permesso di chiarire che l'uso delle piattaforme educative nel Dipartimento non è stato strutturale, ma emergenziale, confermando solo l'ipotesi A-4, B-1 e B-2

4.2.5.2. Sezione 2: realtà dell'insegnamento della produzione scritta

La domanda 1: La produzione scritta viene insegnata a distanza nel Dipartimento in modo regolare o solo eccezionale?

Dalle risposte del capo del Dipartimento emerge chiaramente che l'insegnamento della produzione scritta non è mai stato parte di una pratica metodica di didattica a distanza, bensì è stato adottato soltanto in circostanze eccezionali durante la pandemia. Questo riflette la natura fortemente interattiva di tale competenza, che richiede la presenza diretta e un accompagnamento costante da parte del docente. Il capo ha ribadito più volte che l'insegnamento della produzione scritta è stato svolto esclusivamente nel periodo della crisi sanitaria, sottolineando che si tratta di una materia fondamentale con caratteristiche proprie.

Ha inoltre richiamato il decreto 1165, che stabilisce l'obbligatorietà della didattica in presenza per le unità di base, confermando che *«il caso della lingua scritta… è obbligatorio a insegnarlo in presenza».*

Queste affermazioni confermano l'ipotesi A-4 secondo cui la didattica a distanza nel Dipartimento non costituiva una scelta strategica permanente, ma una soluzione temporanea imposta dall'emergenza sanitaria.

La domanda 2: Ritiene che l'insegnamento a distanza raggiunga gli stessi obiettivi della didattica in presenza? Perché?

Secondo il capo del Dipartimento, la didattica a distanza non raggiunge gli stessi obiettivi della didattica in presenza, poiché quest'ultima è considerata più efficace. Tuttavia, ha riconosciuto che l'insegnamento online ha rappresentato una soluzione indispensabile per evitare l'interruzione delle lezioni e garantire la continuità del processo educativo durante la pandemia.

Ha infatti dichiarato: *«Secondo me no, torniamo sempre a dire che l'insegnamento in presenza è molto efficiente, però non neghiamo che attraverso la didattica a distanza abbiamo comunque risolto tantissimi problemi, parecchi problemi che hanno impedito il discontinuo dell'insegnamento.»*

Questa affermazione mette in evidenza che, pur non essendo equivalente alla didattica in presenza in termini di efficacia, la didattica a distanza ha svolto un ruolo fondamentale nel mantenere attiva l'attività didattica e nel prevenire l'interruzione del percorso formativo degli studenti.

La domanda 3: Quali sono le piattaforme più utilizzate nel Dipartimento (Zoom, Meet, Moodle, Classroom…)? Per insegnare la produzione scritta durante la pandemia e dopo?

Il capo del Dipartimento ha chiarito che le piattaforme maggiormente impiegate sono state soprattutto Google Meet, seguita da Zoom, con una preferenza evidente per Meet grazie alla sua maggiore efficienza nella gestione delle classi numerose e alla continuità delle lezioni senza interruzioni. Ha inoltre precisato che Classroom è stata utilizzata in misura minore e non ha avuto lo stesso impatto o la stessa efficacia rispetto a Meet.

Ha infatti dichiarato: *«abbiamo potuto usare prima Google Meet, secondo Zoom… però tra Meet e Zoom era più efficiente il Meet… anche Classroom di meno».*

Questa risposta conferma l'ipotesi A-1in cui nel contesto del Dipartimento, la didattica della produzione scritta si è basata principalmente su piattaforme sincrone (Meet e Zoom), mentre l'uso di strumenti asincroni come Classroom è rimasto marginale.

La domanda 4: Esistono direttive ufficiali del Dipartimento riguardo alla scelta della piattaforma, oppure la decisione è lasciata ai docenti? Per esempio moodle

Il capo del Dipartimento ha risposto in modo chiaro e diretto, precisando che non esistono regole o decreti che obblighino i docenti a utilizzare una piattaforma specifica. Ha infatti dichiarato:

«No, a dire la verità no, non ci sono regole, leggi oppure decreti che ci obbligano l'uso di queste piattaforme, solo di recente abbiamo come tutti lo sanno il Moodle».

Da questa affermazione risulta evidente che la scelta delle piattaforme educative nel Dipartimento di Italianistica non è stata il frutto di direttive istituzionali vincolanti, bensì una decisione pratica lasciata alla discrezionalità dei docenti, in base alle loro esigenze e alle condizioni di insegnamento. Sebbene strumenti come Moodle sia stato introdotto di recente a livello istituzionale, il suo utilizzo è rimasto obbligatorio, con una riduzione dello spazio lasciato alle scelte individuali a favore dell'uniformità delle pratiche didattiche.

La domanda 5: Esistono direttive ufficiali del Dipartimento riguardo la modalità dell'insegnamento della produzione scritta, oppure la decisione è lasciata al docente?

Il capo del Dipartimento ha chiarito che il decreto 1165 stabilisce in modo preciso le modalità di organizzazione della didattica, distinguendo tra insegnamento in presenza e a distanza in base alla natura delle diverse unità. Ha spiegato che la produzione scritta, essendo parte integrante delle unità fondamentali, deve essere insegnata obbligatoriamente in presenza. Questo

obbligo riflette la specificità della disciplina, che richiede un accompagnamento diretto e un'interazione continua tra docente e studenti.

Allo stesso tempo, ha sottolineato che alcune unità, come quella di scoperta, sono previste in modalità a distanza, mentre altre, come le unità orizzontali, sono lasciate alla libertà del Dipartimento e dei docenti, che possono scegliere la modalità più adatta alle esigenze didattiche.

Ha infatti dichiarato:

«*…questo ultimo decreto 1165 ci spiega che, per esempio, il caso della lingua scritta che è dentro l'unità fondamentale è obbligatorio a insegnarlo in presenza, e le altre unità… per esempio l'unità di scoperta sì possiamo usarla a distanza, però l'altra orizzontale… noi come Dipartimento abbiamo comunque lasciato la scelta libera…».*

Si evidenzia che la didattica a distanza non è stata una pratica uniforme o casuale, ma ha seguito precise direttive ufficiali attraverso il decreto 1165, il quale ha distinto tra le diverse tipologie di unità. Questo dimostra che l'adozione delle piattaforme educative è stata il risultato di un equilibrio tra regolamentazioni istituzionali e flessibilità operativa: alcune unità sono state imposte in presenza o a distanza, mentre altre sono state lasciate alla discrezionalità del Dipartimento. In tal modo, si conferma l'ipotesi A-4 secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta perché la produzione scritta è una unità fondamentale.

Conclusione parziale della sezione 2

Dall'analisi della seconda sezione emerge che l'insegnamento della produzione scritta a distanza nel Dipartimento di Italianistica non ha avuto

un carattere metodico e continuativo, ma si è limitato principalmente al periodo della pandemia. In quel contesto, tutte le discipline sono state insegnate online, mentre dopo la crisi sanitaria la didattica digitale è stata ridotta ad alcune unità specifiche, lasciando le altre in modalità presenziale. Questo ha portato alla configurazione di un modello ibrido, che combina lezioni in presenza e lezioni a distanza.

Durante la pandemia le piattaforme più utilizzate per la produzione scritta sono state Google Meet e Zoom, con una preferenza marcata per Meet grazie alla sua maggiore efficienza nella gestione delle classi numerose e alla continuità delle lezioni. Classroom è stata invece impiegata in misura minore, con un impatto limitato rispetto alle altre piattaforme.

Dopo la crisi sanitaria, la produzione scritta è tornata ad essere insegnata in presenza, confermando così l'ipotesi A-4.

Alla luce di queste evidenze, si può affermare che la sezione 2 conferma parzialmente l'ipotesi A: le piattaforme educative sono state effettivamente adottate per l'insegnamento della produzione scritta, ma non in modo sistematico e permanente. L'uso è stato piuttosto circoscritto a circostanze eccezionali e successivamente integrato in un modello ibrido.

Queste tabelle sintetizzano in modo chiaro la distribuzione dell'uso delle piattaforme educative e il rapporto tra direttive istituzionali e flessibilità operativa. Dall'altro, il decreto 1165 ha stabilito regole precise per le unità fondamentali e di scoperta, lasciando invece margini di autonomia per le unità orizzontali.

Piattaforma	**Livello di utilizzo**	**Osservazioni**	**Citazione**

Google Meet	Alto	Maggiore flessibilità ed efficienza nella gestione delle classi numerose	«…tra Meet e Zoom era più efficiente il Meet…»
Zoom	Medio	Utilizzato, ma meno efficiente rispetto a Meet	«…abbiamo potuto usare prima Google Meet, secondo Zoom…»
Classroom	Basso	Presenza limitata rispetto alle altre piattaforme	«…anche Classroom di meno…»

Tabella 1: Distribuzione dell'uso delle piattaforme educative

Tipo di unità	**Modalità di insegnamento**	**Obbligo/Flessibilità**	**Citazione**
Unità fondamentale (produzione scritta)	In presenza	Obbligo di frequenza	«…il caso della lingua scritta… è obbligatorio a insegnarlo in presenza…»
Unità di scoperta	A distanza	Obbligo online	«…l'unità di scoperta sì possiamo usarla a distanza…»
Unità orizzontale	In presenza o a distanza	Libertà lasciata al Dipartimento	«…noi come Dipartimento abbiamo comunque lasciato la scelta libera…»

Tabella 2: Direttive ufficiali vs. Flessibilità operativa (Decreto 1165)

4.2.5.3. Sezione 3: Vantaggi e ostacoli e gestione e adattamento delle piattaforme

La domanda 1: quali sono i principali vantaggi che ha osservato nell'insegnamento della produzione scritta tramite piattaforme educative?

Il capo del Dipartimento ha sottolineato che l'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta ha comportato diversi vantaggi pratici. In particolare, ha evidenziato come queste tecnologie abbiano semplificato la distribuzione delle risorse e reso più rapido lo svolgimento degli esercizi e delle attività di lettura. L'impiego delle piattaforme ha inoltre permesso di risparmiare tempo ed energie, eliminando la necessità di ricorrere a strumenti tradizionali come la lavagna o la scrittura manuale, e ha reso più agevole la valutazione degli studenti.

Ha infatti dichiarato:

«*penso che sia utile comunque l'uso della piattaforma per la materia dello scritto… soprattutto per eseguire esercizi, per la lettura… guadagniamo tempo e avremo l'opportunità di fare tanti esercizi senza sforzo, senza scrivere sulla lavagna, senza cancellare… anche la valutazione che è rapida… abbiamo facilitato ed economizzato il tempo e la valutazione stessa e anche quasi l'esattezza della valutazione ed eliminare la stanchezza per i docenti*».

Da queste osservazioni emerge chiaramente che la didattica a distanza, pur non sostituendo l'interazione diretta che rimane centrale nel processo educativo, ha contribuito a migliorare alcuni aspetti organizzativi e operativi dell'insegnamento della produzione scritta. Essa ha reso più efficiente la gestione delle attività, ha ridotto il carico fisico e psicologico dei docenti e ha garantito una maggiore precisione nelle valutazioni, confermando così il valore aggiunto delle piattaforme educative in termini di supporto pratico alla didattica.

La domanda 2: quali sono invece le difficoltà o gli ostacoli più rilevanti (connessione debole, formazione insufficiente dei docenti, scarsa interazione degli studenti…)?

Il capo del Dipartimento ha evidenziato che le principali difficoltà legate alla didattica a distanza riguardavano soprattutto l'infrastruttura tecnologica e l'interazione con gli studenti. Ha spiegato che la qualità della connessione rappresentava il problema più rilevante, poiché l'università si trova in un'area isolata della provincia di Blida, dove è difficile disporre di una rete stabile e veloce.

Ha infatti dichiarato:

«Come l'abbiamo detto, la connessione è primo, visto che la nostra università si trova in una isola della provincia di Blida, dunque è un po' difficile avere una connessione di alta qualità. Poi forse per qualche studente non era così obbligatorio a far vedersi il volto… nel test l'insegnante obbliga lo studente a far vedere e a presentarsi se stesso…».

Da queste osservazioni emerge che la debolezza della connessione ha compromesso la continuità e la qualità delle lezioni, mentre la mancanza di un'interazione visiva costante ha reso più complesso il controllo dell'identità degli studenti durante le prove. Alcuni studenti, inoltre, hanno percepito come insolito o poco chiaro l'obbligo di mostrarsi davanti alla telecamera, il che ha influito negativamente sulla dinamica della classe e sulla credibilità della valutazione.

Queste difficoltà dimostrano che, nonostante i vantaggi organizzativi offerti dalle piattaforme educative, la didattica a distanza rimane limitata nel raggiungere pienamente gli obiettivi pedagogici se non vengono affrontati i problemi legati alla connessione, all'interazione e al controllo accademico.

Tali constatazioni confermano l'ipotesi **B-1**, poiché evidenziano come gli svantaggi e gli ostacoli legati all'uso delle piattaforme educative — in particolare la debolezza della connessione e le difficoltà di controllo

accademico — siano strettamente connessi alle condizioni socio-economiche dell'università di Blida 02, alla formazione dei docenti e alle caratteristiche specifiche delle piattaforme stesse. Allo stesso tempo, esse rafforzano l'ipotesi **C-1**, mostrando che la mancanza di interazione visiva e continua con gli studenti rende indispensabile una gestione e un adattamento più efficace delle piattaforme, al fine di garantire un coinvolgimento attivo e sostenere in modo concreto l'insegnamento della produzione scritta.

La domanda 3: Secondo Lei, in che modo i valori e la cultura locali influenzano l'accettazione o l'uso di queste tecnologie da parte di studenti e docenti?

Il capo del Dipartimento ha sottolineato che i fattori sociali e culturali influenzano in modo significativo l'accettazione e l'uso delle tecnologie didattiche. Ha infatti dichiarato:

«*Sì, per qualcuno sì, influenza lo stato sociale e culturale sull'uso della…».*

Da questa affermazione emerge che l'integrazione delle piattaforme educative nell'insegnamento non dipende esclusivamente dall'infrastruttura tecnologica o dalle decisioni istituzionali, ma è strettamente legata al contesto sociale e culturale degli studenti e dei docenti. Alcuni gruppi possono incontrare difficoltà nell'adattarsi alle esigenze della didattica online a causa delle loro condizioni sociali o culturali, mentre altri riescono ad adottarla con maggiore facilità.

Questo dimostra che la tecnologia educativa non è neutrale, ma interagisce con il tessuto sociale e con i valori dominanti del contesto locale. Tali constatazioni confermano l'ipotesi B-2, poiché evidenziano come i valori e la cultura del nostro paese influenzino concretamente l'adozione e l'efficacia delle piattaforme educative.

La domanda 4: Il Dipartimento o i docenti adattano le attività di scrittura per rispondere ai diversi livelli e bisogni degli studenti?

Il capo del Dipartimento ha spiegato che l'uso delle piattaforme educative ha aiutato i docenti ad adattare le attività di scrittura alla presenza di un numero elevato di studenti e alla diversità dei loro livelli. Ha sottolineato che grazie a queste tecnologie l'insegnante ha trovato maggiore facilità nel presentare il corso e nel distribuire le risorse, anche in contesti con centinaia di studenti iscritti.

Ha infatti dichiarato:

«Grazie a queste piattaforme il docente comunque ha trovato facilità nel presentare il suo corso… visto l'uso dell'ia, lui poteva nel frattempo spiegare e scrivere e si scrive automaticamente la spiegazione… le piattaforme hanno dato per esempio il punto della distribuzione dei corsi per tutti gli studenti… quasi 300 studenti, ma grazie a queste piattaforme abbiamo trovato la soluzione»

Questa conferma l'ipotesi C-1 in cui le piattaforme educative, integrate con strumenti di intelligenza artificiale, hanno permesso ai docenti di adattare le attività di scrittura ai diversi livelli degli studenti e di gestire con efficienza classi numerose.

La domanda 5: Vengono proposti compiti di scrittura personalizzati o legati agli interessi degli studenti attraverso le piattaforme?

Il capo del Dipartimento ha chiarito che il docente è tenuto a seguire il programma ufficiale, ma allo stesso tempo ha la possibilità di adattare le attività di scrittura in base al livello degli studenti e ai loro interessi personali.

In questo modo, l'insegnamento mantiene un quadro istituzionale vincolante, pur lasciando spazio a una certa flessibilità metodologica.

Ha infatti dichiarato:

«Il docente è obbligato a dare un corso ma secondo il programma… può vedere due punti, il livello… e poi anche seguire il programma e l'interesse degli studenti. Diamo un esempio per l'espressione scritta… il più bravo docente è quello che sceglie i tipi di testi che motivano questi studenti… per motivare lo studente possiamo chiederlo a descrivere la mamma, il papà, l'amico intimo, l'amico di infanzia eccetera».

Queste osservazioni dimostrano che i docenti, grazie alle piattaforme educative e all'integrazione di strumenti digitali, hanno potuto adattare le attività di scrittura ai diversi livelli degli studenti e ai loro interessi personali. Ciò conferma l'ipotesi C-1, evidenziando la possibilità di gestire e personalizzare le piattaforme in modo efficace per sostenere l'insegnamento della produzione scritta e rendere l'apprendimento più inclusivo e motivante.

La domanda 6: Qual è la Sua opinione sull'integrazione di modelli pedagogici come UDL, TPACK, SAMR nella progettazione delle attività di scrittura online?

Il capo del Dipartimento ha osservato che i modelli pedagogici innovativi, come UDL, TPACK e SAMR, non sono stati ampiamente utilizzati dai docenti del Dipartimento, ma solo in maniera molto limitata. Ha infatti dichiarato:

«*A dire la verità non tutti i docenti usavano questi tipi di modelli, però forse ne troviamo uno o due…».*

Queste considerazioni evidenziano che l'integrazione dei modelli pedagogici contemporanei nella progettazione delle attività di scrittura non è stata una pratica diffusa, ma limitata a pochi casi isolati. Pertanto, l'ipotesi **C-2**, che presuppone un'adozione sistematica e strutturata di tali modelli a sostegno dell'insegnamento della produzione scritta, non trova conferma nella realtà del Dipartimento, dove la didattica digitale si è sviluppata in modo più improvvisato e sperimentale.

Conclusione parziale della sezione 3

Dall'analisi della terza sezione risulta evidente che l'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta ha generato vantaggi concreti, ma anche ostacoli rilevanti. I benefici si sono manifestati soprattutto sul piano organizzativo e operativo: i docenti hanno potuto distribuire risorse con maggiore facilità, velocizzare la correzione e la valutazione, ridurre il carico fisico e psicologico e gestire classi molto numerose, anche grazie al supporto di strumenti di intelligenza artificiale. Inoltre, l'adattamento delle attività di scrittura ai livelli e agli interessi degli studenti ha reso l'apprendimento più motivante e vicino alla loro esperienza quotidiana.

Tuttavia, sono emerse difficoltà legate alla qualità della connessione, alla limitata interazione visiva degli studenti e all'influenza dei fattori sociali e culturali, che hanno condizionato l'accettazione delle tecnologie educative. A ciò si aggiunge la constatazione che i modelli pedagogici innovativi (UDL, TPACK, SAMR) non sono stati adottati in modo sistematico, ma solo da pochissimi docenti, confermando un approccio più improvvisato e sperimentale che strutturato.

In relazione alle ipotesi formulate, la sezione 3 permette di affermare che l'ipotesi B (vantaggi e svantaggi delle piattaforme digitali) trova

conferma, poiché sono stati individuati sia benefici organizzativi sia limiti infrastrutturali e culturali come illustra la tabella 3. L'ipotesi C (modalità di gestione e adattamento delle attività) è anch'essa parzialmente verificata, grazie alla capacità dei docenti di calibrare le attività in base ai livelli e agli interessi degli studenti, pur senza un riferimento metodologico condiviso.

Asse	**Descrizione**	**Citazione dall'intervista**
Vantaggi	Facilitare la distribuzione delle risorse e svolgere rapidamente gli esercizi; risparmiare tempo e fatica nella correzione e nella valutazione	«…guadagniamo tempo e avremo l'opportunità di fare tanti esercizi… anche la valutazione che è rapida…»
Ostacoli	Connessione Internet debole, scarsa interazione visiva degli studenti, difficoltà nel verificare l'identità durante le prove	«…la connessione è primo… nel test l'insegnante obbliga lo studente a far vedere e a presentarsi…»

Tabella 3: Vantaggi e ostacoli della didattica digitale tramite piattaforme

4.2.5.4. Sezione 4 — Prospettive future

La domanda 1: quali proposte concrete suggerirebbe per migliorare la gestione delle piattaforme nel Dipartimento?

Il capo del Dipartimento ha sottolineato che le principali proposte per migliorare la gestione delle piattaforme digitali riguardano soprattutto la semplificazione dell'accesso e la risoluzione dei problemi tecnici legati agli account e alla connessione. Ha infatti dichiarato:

«Suggeriamo delle piattaforme facili per l'accesso, che ogni volta gli studenti o il docente trova difficoltà ad accedere come problema di conto, di connessione, di password, di account. Dobbiamo trovare una soluzione per accedere direttamente al suo account e per accedere alla piattaforma, coordinare, avere più tardi una connessione di qualità più alta».

Da queste osservazioni emerge che le difficoltà tecniche rappresentano uno degli ostacoli principali nell'uso delle piattaforme digitali. Le proposte avanzate si concentrano quindi sulla necessità di rendere più semplice e immediato l'accesso agli account, di ridurre i problemi legati a password e connessioni instabili e di migliorare la qualità della rete per garantire la continuità delle lezioni. Inoltre, viene evidenziata l'importanza di un coordinamento interno tra Dipartimento e studenti, al fine di ridurre le barriere tecnologiche e rendere l'esperienza didattica più fluida ed efficace.

Dai risultati emerge che l'ipotesi **B-1** trova conferma: i problemi socio-economici dell'università di Blida 02 sono percepiti come uno degli ostacoli principali e tra gli svantaggi nell'utilizzo delle piattaforme educative. Parallelamente, la varietà delle caratteristiche proprie di ciascuna piattaforma – che possono rendere l'accesso e l'impiego più agevoli oppure più complessi – richiama l'ipotesi **B-4**, sottolineando come tali specificità incidano direttamente sull'efficacia della didattica digitale.

La domanda 2: Come immagina il futuro dell'insegnamento della produzione scritta tramite piattaforme digitali all'università di Blida 02?

Il capo del Dipartimento ha chiarito che il futuro dell'insegnamento della produzione scritta attraverso le piattaforme educative appare promettente, a condizione che studenti e docenti vengano incoraggiati a farne un uso più esteso e regolare. Ha infatti dichiarato:

«Trovo importante e dobbiamo incoraggiare gli studenti, anche i docenti, a usare queste piattaforme, perché si facilitano l'insegnamento, economizzano tempo, guadagniamo tempo, acceleriamo qualche volta esercizi, correzioni, come abbiamo detto, la valutazione… facilita al docente di verificare,

consultare queste assenze, anche verificare il livello degli studenti usando altre applicazioni».

Queste osservazioni mostrano che la visione futura del Dipartimento si fonda sull'idea che le piattaforme educative non si limitino a semplificare l'insegnamento e a ridurre tempi e sforzi, ma contribuiscano anche a rendere più rapidi e accurati gli esercizi e le valutazioni. Esse consentono inoltre di migliorare la gestione accademica attraverso strumenti digitali che permettono di monitorare le presenze, i dati degli studenti e il loro livello di apprendimento, con la possibilità di integrare applicazioni aggiuntive per un controllo più efficace. Ciò mette in evidenza i vantaggi della didattica a distanza e conferma l'ipotesi **C-1**, secondo cui La gestione interattiva della piattaforma, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti che favorisce un coinvolgimento attivo dello studente nella produzione scritta

La domanda 3: quali risorse o supporti ritiene necessari per rendere questa esperienza più efficace?

Il capo del Dipartimento ha chiarito che la didattica a distanza offre benefici sia agli studenti sia ai docenti, ma necessita di essere bilanciata con la didattica in presenza, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della produzione scritta. Ha infatti dichiarato:

«Io non sono contro l'uso della didattica a distanza, abbiamo notato che ci dà un beneficio… ma penso che sia la percentuale di uso in presenza più elevata, se calcoliamo o se diamo una percentuale di 80% oppure 70% in presenza, perché la scrittura o lo scritto ci vuole per obbligo la presenza del docente per orientare, guidare, consigliare e anche verificare… l'altra percentuale possiamo usarla per gli esercizi, a fare gli esercizi, a valutarli, a verificare anche gli errori».

Da queste osservazioni emerge che le risorse e i supporti necessari per rendere più efficace l'esperienza della didattica digitale consistono nel mantenere una percentuale elevata di lezioni in presenza, pari al 70–80%, per garantire l'orientamento diretto del docente nelle attività di scrittura e lettura. La componente digitale, invece, dovrebbe essere utilizzata in misura minore, circa il 20–30%, per attività pratiche come esercizi, correzioni e valutazioni. In questo quadro, il ruolo del docente in presenza rimane fondamentale per guidare, consigliare e verificare il lavoro degli studenti, mentre la didattica digitale si configura come un supporto complementare, utile a velocizzare le attività e a facilitare il controllo degli errori, senza sostituire completamente l'interazione diretta.

Questo modello ibrido conferma l'ipotesi **C-1**, secondo cui La gestione interattiva della piattaforma, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti che favorisce un coinvolgimento attivo dello studente nella produzione scritta

La domanda 4: Ritiene che la combinazione tra didattica in presenza e online (blended learning) sia la soluzione più adatta per la scrittura? Perché?

Il capo del Dipartimento ha sottolineato che la didattica a distanza, da sola, non è sufficiente per l'insegnamento della produzione scritta, ma deve essere integrata con la didattica in presenza. Ha infatti dichiarato:

«*Ma non sola, usare la didattica a distanza da sola per insegnare la lingua scritta no, questo no, però… possiamo usare a distanza le piattaforme per facilitare e migliorare o anche economizzare il tempo… più in presenza e qualche corso a distanza riguardo esercizi oppure qualche consiglio… per esempio il docente dà degli esercizi a fare a casa e così da casa la sera possono mettersi d'accordo l'insegnante e gli studenti a correggere…».*

Da queste osservazioni emerge che la scrittura richiede necessariamente la presenza del docente, il quale svolge un ruolo fondamentale nell'orientare, accompagnare e verificare il lavoro degli studenti. La didattica online viene invece concepita come supporto complementare, utile soprattutto per lo svolgimento degli esercizi, la correzione e la fornitura di feedback immediati. In questo modo, il modello ibrido consente di sfruttare i vantaggi delle piattaforme digitali — come il risparmio di tempo, la semplificazione delle attività e l'accelerazione delle valutazioni — senza rinunciare alla qualità dell'interazione diretta.

L'esempio pratico fornito dal capo mostra come il docente possa proporre esercizi in classe e successivamente completarli con gli studenti attraverso la piattaforma da casa, correggendo gli errori e fornendo valutazioni in tempi rapidi. Questo approccio dimostra che il blended learning(ibrido) rappresenta la soluzione più adatta per l'insegnamento della produzione scritta, poiché unisce la solidità pedagogica della presenza con l'efficienza operativa delle tecnologie digitali.

Conclusione parziale della sezione 4 — Prospettive future

Dall'analisi delle risposte del capo Dipartimento emergono quattro nuclei principali:

- **Proposte di miglioramento**: si sottolinea la necessità di semplificare l'accesso alle piattaforme, ridurre i problemi tecnici legati a password e connessione e garantire una rete più stabile. Questi elementi confermano l'ipotesi **B-1**, poiché le difficoltà riscontrate riflettono i problemi socio-economici dell'università di Blida 02, e richiamano l'ipotesi **B-4**, in quanto la varietà delle caratteristiche delle piattaforme incide direttamente sull'efficacia della didattica digitale.

- **Visione futura della didattica digitale**: il Dipartimento ritiene che le piattaforme possano semplificare l'insegnamento, ridurre tempi e sforzi, rendere più rapidi esercizi e valutazioni e migliorare la gestione accademica. Questo conferma l'ipotesi **C-1**, secondo cui la gestione interattiva e l'adattamento personalizzato delle piattaforme favoriscono il coinvolgimento attivo dello studente nella produzione scritta.

- **Risorse e supporti necessari**: viene ribadita l'importanza di mantenere una percentuale elevata di lezioni in presenza (70–80%) per garantire l'orientamento diretto del docente, mentre la componente digitale (20–30%) deve essere utilizzata per esercizi, correzioni e valutazioni. Anche questo modello ibrido conferma l'ipotesi **C-1**, poiché mostra come la piattaforma digitale sia un supporto complementare che ottimizza gli aspetti operativi senza sostituire l'interazione diretta.

- **Blended learning come soluzione**: il capo Dipartimento evidenzia che la didattica a distanza, da sola, non è sufficiente per l'insegnamento della produzione scritta, ma deve essere integrata con la didattica in presenza. L'esempio pratico fornito (esercizi proposti in classe e completati/corretti online) dimostra che il modello ibrido è la soluzione più adatta, confermando ancora l'ipotesi **C-1**.

In sintesi, la sezione 4 conferma in modo chiaro le ipotesi **B-1** (ostacoli socio-economici), **B-4** (varietà e specificità delle piattaforme) e soprattutto **C-1** (gestione interattiva e adattamento personalizzato delle piattaforme come condizione per il coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione scritta). Nessuna delle ipotesi viene smentita: al contrario, i dati raccolti mostrano la complementarità tra didattica in presenza e digitale, delineando il modello ibrido come prospettiva concreta e operativa per il futuro dell'insegnamento.

Conclusione dell'analisi dell'intervista semi-strutturata con il capo del dipartimento d'italianistica.

Dall'analisi complessiva dell'intervista emerge che l'adozione della didattica a distanza nel Dipartimento non è stata una scelta metodica e permanente, ma piuttosto una misura eccezionale imposta dalla crisi sanitaria globale. Durante la pandemia tutte le discipline sono state insegnate online, ma successivamente la produzione scritta è tornata obbligatoriamente in presenza, in conformità al decreto 1165. Questo conferma l'ipotesi A-4, secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta, e l'ipotesi A-1, poiché l'esperienza si è basata soprattutto su piattaforme sincrone come Google Meet e Zoom.

L'intervista ha inoltre evidenziato alcuni vantaggi pratici derivanti dall'uso delle piattaforme, come la semplificazione della distribuzione delle risorse, la rapidità degli esercizi e delle valutazioni e la riduzione del carico fisico e psicologico dei docenti. Tuttavia, sono emersi ostacoli rilevanti, tra cui la debolezza della connessione, la mancanza di dispositivi adeguati e la scarsa interazione visiva con gli studenti. Questi elementi confermano l'ipotesi B-1, poiché riflettono i problemi socio-economici dell'università di Blida 02, e l'ipotesi B-2, che mette in luce l'influenza dei fattori sociali e culturali sull'accettazione della didattica digitale.

Parallelamente, l'intervista ha chiarito che la regolamentazione istituzionale ha avuto un ruolo importante: il decreto 1165 ha imposto l'insegnamento in presenza per le unità fondamentali, come la produzione scritta, mentre ha lasciato maggiore flessibilità per le unità orizzontali e ha previsto l'obbligo online per le unità di scoperta. Questo equilibrio tra direttive ufficiali e autonomia operativa conferma ancora l'ipotesi A-4.

Infine, le prospettive future delineate dal capo del Dipartimento mostrano un'apertura verso il modello ibrido, che unisce la solidità pedagogica della didattica in presenza con l'efficienza operativa delle tecnologie digitali. Tale visione conferma l'ipotesi C-1, secondo cui la gestione interattiva e l'adattamento personalizzato delle piattaforme favoriscono il coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione scritta.

In sintesi, l'intervista conferma le ipotesi A-1, A-4, B-1, B-2 e C-1. L'uso delle piattaforme educative è stato emergenziale e non sistematico, con vantaggi operativi ma ostacoli socio-economici e culturali significativi. La produzione scritta rimane una disciplina che richiede la presenza obbligatoria del docente, mentre la didattica digitale si configura come supporto complementare. Le prospettive future indicano che il modello ibrido rappresenta la soluzione più adatta, capace di coniugare efficienza tecnologica e solidità pedagogica.

Conclusione dell’analisi delle due interviste semi-strutturata

Dall’analisi congiunta delle interviste al Responsabile della formazione a distanza e al capo del Dipartimento d’Italianistica dell’Università di Blida 2 emerge un quadro coerente sull’uso delle piattaforme educative nell’insegnamento della produzione scritta. Entrambe le prospettive confermano che l’adozione della didattica digitale non è stata sistematica né permanente, ma piuttosto una misura emergenziale imposta dalla crisi sanitaria globale. Questo dato rafforza le ipotesi A-3 e A-4, relative all’uso occasionale e non strutturato delle piattaforme, e l’ipotesi A-1, che evidenzia la prevalenza di strumenti sincroni come Google Meet e Zoom.

Le interviste hanno inoltre messo in luce vantaggi operativi, quali la continuità delle lezioni, la rapidità delle valutazioni e la semplificazione della distribuzione delle risorse. Tuttavia, sono stati riscontrati ostacoli significativi legati alla debolezza della connessione, alla mancanza di dispositivi adeguati e alla scarsa formazione digitale dei docenti. Questi elementi confermano le ipotesi B-1 e B-3, poiché riflettono i limiti socio-economici e la necessità di aggiornamento professionale. Parallelamente, l’ipotesi B-2 trova riscontro nell’influenza dei fattori sociali e culturali sull’accettazione della didattica online, mentre l’ipotesi B-4 è confermata dall’adattamento delle piattaforme alle specificità linguistiche, in particolare attraverso Moodle.

Infine, entrambe le interviste hanno sottolineato l’importanza di prospettive future orientate verso il modello ibrido, che unisce la solidità pedagogica della didattica in presenza con l’efficienza delle tecnologie digitali. Tale visione conferma l’ipotesi C-1, secondo cui la gestione interattiva e l’adattamento personalizzato delle piattaforme favoriscono il coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione scritta.

In sintesi, le due interviste hanno permesso di verificare le ipotesi A-1, A-3, A-4, B-1, B-2, B-3, B-4 e C-1, offrendo una triangolazione solida dei dati e una comprensione più approfondita delle dinamiche istituzionali e didattiche. L'uso delle piattaforme educative appare dunque come un supporto complementare, utile ma non sostitutivo della presenza del docente, mentre il futuro della didattica si orienta verso soluzioni integrate e flessibili.

Dopo aver esaminato in dettaglio le interviste semi-strutturate con il Responsabile della formazione a distanza e con il capo del Dipartimento d'italianistica, che hanno fornito una prospettiva istituzionale e didattica sull'uso delle piattaforme educative, si rende ora necessario passare all'analisi dei documenti ufficiali e regolamentari raccolti. Questa fase rappresenta un momento complementare e decisivo del percorso metodologico, poiché consente di confrontare le dichiarazioni emerse dalle interviste con le disposizioni normative e organizzative effettivamente adottate.

VI-Analisi dei documenti

Negli ultimi due decenni l'istruzione superiore in Algeria ha conosciuto trasformazioni profonde, spinte dalle sfide tecnologiche e digitali. L'istruzione a distanza è divenuta una scelta strategica che il Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica mira a consolidare all'interno delle politiche nazionali. Questo orientamento si è concretizzato in una serie di decreti e decisioni ministeriali volti a regolare il processo pedagogico, aggiornare i programmi e integrare gli strumenti di comunicazione e informazione nella formazione universitaria.

L'analisi di tali documenti ufficiali richiede un approccio metodologico critico, capace di mettere in luce le implicazioni pedagogiche e politiche e di chiarire come lo Stato cerchi di conciliare l'identità accademica tradizionale con le esigenze dell'era digitale, rappresentate dall'istruzione mista e dalle competenze digitali. Tale prospettiva consente di seguire l'evoluzione progressiva dai programmi tradizionali ai più recenti decreti che riconoscono ufficialmente l'istruzione a distanza come parte integrante della formazione universitaria.

VI.1. Obiettivi di analisi dei documenti

Alla luce delle trasformazioni normative e pedagogiche, diventa necessario interrogarsi non soltanto sul quadro giuridico e istituzionale, ma anche sugli strumenti concreti che sostengono l'attività didattica quotidiana. In particolare, nel Dipartimento di Italianistica emerge la questione dell'uso delle piattaforme educative per l'insegnamento della produzione scritta.

L'analisi documentaria si propone di:

- Individuare le piattaforme indicate o implicite nei testi ufficiali come strumenti di supporto alla didattica.

- Valutare la coerenza tra le disposizioni ministeriali e le pratiche effettive di insegnamento della produzione scritta.
- Esaminare vantaggi e svantaggi delle diverse piattaforme alla luce delle condizioni socio-economiche e culturali dell'università di Blida 2.
- Interpretare le strategie di adattamento e gestione delle piattaforme, collegandole a modelli pedagogici innovativi (UDL, TPACK, SAMR).

VI.2. Metodologia adottata per l'analisi dei documenti

L'analisi condotta si basa su una metodologia classica ampiamente riconosciuta nelle scienze storiche e sociali. Tale approccio segue un percorso sequenziale che inizia con la selezione dei documenti e dei campioni, prosegue con la verifica dell'autenticità e della credibilità, e continua con il critico esame del documento. Successivamente si passa al livello di analisi interna ed esterna, per comprendere sia il contenuto intrinseco sia il contesto di produzione e utilizzo. A questo si aggiunge la fase di interpretazione del significato e l'applicazione di strategie di analisi qualitativa, fino a giungere alla conclusione, che raccoglie i risultati e li collega alle ipotesi di ricerca formulate in apertura.

Questo ordine metodologico garantisce la costruzione di uno studio coerente e ben strutturato, nel quale il ricercatore procede gradualmente dall'identificazione del testo alla sua valutazione critica, fino alla sua interpretazione nel contesto generale. Tale impostazione è sostenuta dalla letteratura metodologica, che confermano come questo schema rappresenti il modello più diffuso nell'analisi documentaria accademica.

VI.3. Analisi accademica dei documenti

VI.3.1. Quadro istituzionale e normativo per l'istruzione superiore digitale

VI.3.1.1. Decisione n. 1243 del 25 settembre 2022[108]

VI.3.1.1.1. Identificazione e autenticità della fonte

Il documento è una decisione ministeriale emanata dal Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica in Algeria. Pubblicata ufficialmente e firmata dal Ministro, costituisce una fonte normativa primaria con piena validità giuridica.

La sua autenticità è garantita dalla numerazione, dalla data precisa di emanazione e dalla pubblicazione nella gazzetta ufficiale dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica.

VI.3.1.1.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

La decisione istituisce una Commissione nazionale per la valutazione e il miglioramento del servizio Internet nelle istituzioni di istruzione superiore e ricerca.
Gli articoli principali stabiliscono:

- **Obiettivi della commissione**: migliorare la qualità del servizio Internet, valutare le prestazioni fornite dal Centro di ricerca in informazione scientifica e tecnica, proporre misure per aumentare la velocità e il flusso della rete.
- **Composizione**: rappresentanti del Ministero, presidenti delle conferenze regionali delle università, direttori delle scuole nazionali

[108] Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. (2022, 25 settembre). Decisione n. 1243 istituente la Commissione nazionale per la valutazione e il miglioramento del servizio Internet nelle istituzioni di istruzione superiore e ricerca. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare

superiori di informatica, professori universitari di istituzioni chiave (Algeri, Orano, Costantina).

- **Funzionamento**: riunioni convocate dal presidente o da un terzo dei membri, possibilità di avvalersi di esperti esterni, redazione di verbali ufficiali, invio di rapporti trimestrali al Ministro.

La parte più rilevante è la definizione delle funzioni della commissione, che mostra un approccio sistemico alla gestione della connettività digitale nel settore universitario.

VI.3.1.1.3. Analisi interna

Il contenuto della decisione evidenzia una struttura operativa chiara:

- **Ruolo di coordinamento**: la commissione funge da organo di raccordo tra ministero, università e centri di ricerca.
- **Meccanismi di valutazione**: rapporti trimestrali, monitoraggio continuo, verbali ufficiali.
- **Approccio tecnico e organizzativo**: non solo valutazione, ma anche proposta di soluzioni concrete (miglioramento del flusso, supporto tecnico, accompagnamento organizzativo).
- **Composizione equilibrata**: include dirigenti amministrativi e accademici, garantendo rappresentanza istituzionale e competenza tecnica.

VI.3.1.1.4. Analisi esterna

Dal confronto con altri testi normativi (come il decreto esecutivo 22-208 del 2022 e le decisioni 171/2023[109] e 1165/2025[110]), emerge che la decisione 1243 ha un carattere complementare, mentre i decreti e le decisioni precedenti disciplinano l'organizzazione dei percorsi formativi e le modalità di insegnamento, la decisione 1243, adottata in virtù del decreto esecutivo 208-01 del 23 luglio 2001, si concentra su un aspetto infrastrutturale cruciale: la qualità della connettività Internet.

L'istituzione di una commissione nazionale riflette la volontà ministeriale di affrontare le sfide della digitalizzazione e dell'uso delle piattaforme educative, garantendo che studenti e docenti possano usufruire di servizi stabili ed efficienti.

L'interpretazione del testo mette in luce due aspetti principali:

- Da un lato, la necessità di modernizzare le infrastrutture digitali come condizione per l'efficacia della didattica mista e a distanza;
- Dall'altro, l'importanza di un monitoraggio istituzionale centralizzato per assicurare uniformità e qualità del servizio su scala nazionale.

VI.3.1.1.5. Interpretazione e conclusione

L'analisi della decisione 1243 evidenzia che la politica ministeriale algerina non si limita a regolare i curricula e le modalità di insegnamento, ma interviene anche sugli aspetti infrastrutturali e socio-economici che condizionano l'efficacia della didattica digitale. La creazione di una commissione nazionale per la valutazione e il

[109] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2023). Decisione n. 171/2023 relativa all'organizzazione dei percorsi formativi. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.
[110] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2025). Decisione n. 1165/2025 concernente le modalità di insegnamento e la formazione digitale. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

miglioramento del servizio Internet rappresenta infatti il riconoscimento esplicito di alcune carenze socio-economiche che incidono sulla qualità della connettività e sull'accesso equo alle risorse digitali nelle istituzioni universitarie.

In questo senso, il documento conferma l'ipotesi **B-1**, secondo cui i vantaggi, gli svantaggi e gli ostacoli delle piattaforme educative sono strettamente legati ai problemi socio-economici dell'università di Blida 02 e, più in generale, al contesto nazionale.

VI.3.1.2. Decisione n.144[111] del 29 dicembre 2024 relativa alle modalità di organizzazione dell'accompagnamento pedagogico a favore dei nuovi docenti-ricercatori.

VI.3.1.2.1. Identificazione e autenticità della fonte

Il documento è una decisione ministeriale emanata dal Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica in Algeria. È pubblicata ufficialmente e firmata dal Ministro, con piena validità giuridica. La sua autenticità è garantita dalla numerazione (n.144), dalla data precisa di emanazione (29 dicembre 2024) e dal riferimento esplicito alla decisione precedente n.932[112] del 28 luglio 2016, che viene modificata e completata

VI.3.1.2.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

La decisione 144 interviene sul quadro normativo della formazione dei nuovi docenti-ricercatori, ampliando e aggiornando il programma di

---

[111] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2024). Decisione n. 144 del 29 dicembre 2024 relativa alle modalità di organizzazione dell'accompagnamento pedagogico a favore dei nuovi docenti ricercatori. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

[112] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2016). Decisione n. 932 del 28 luglio 2016 relativa alle modalità di organizzazione dell'accompagnamento pedagogico a favore dei nuovi docenti ricercatori. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

accompagnamento pedagogico previsto dalla decisione 932. I punti principali stabiliscono:

- **Ridefinizione dei contenuti formativi**: il programma è articolato in cinque assi (quadro di lavoro, pedagogia universitaria e didattica delle discipline con garanzia di qualità, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ricerca scientifica e apertura verso l'esterno, competenze linguistiche).
- **Introduzione delle competenze linguistiche secondo il Quadro comune europeo di riferimento (CEFR)**, con l'aggiunta dell'inglese per scopi specifici (ESP), e l'utilizzo di piattaforme come CEIL e DUAL.
- **Modalità di formazione ibride**: obbligo di presenza per alcune attività e integrazione di moduli a distanza tramite piattaforme digitali.
- **Ruolo delle università**: l'Università di Costantina è incaricata di erogare la formazione su tecnologie dell'informazione e pratiche pedagogiche, con possibilità di esonero parziale per i docenti.
- **Struttura organizzativa**: la cellula pedagogica viene rafforzata, con una composizione ampliata (3-5 docenti esperti), coordinamento con le commissioni nazionali e dotazione di spazi e risorse dedicate.

La parte più rilevante è l'integrazione delle competenze linguistiche e digitali nel percorso di accompagnamento, che mostra un chiaro orientamento verso l'internazionalizzazione e la digitalizzazione della didattica universitaria.

VI.3.1.2.3. Analisi interna

Il contenuto della decisione mette in evidenza un'evoluzione significativa rispetto alla normativa del 2016:

- **Struttura del programma di accompagnamento**: l'articolazione in cinque assi (quadro di lavoro, pedagogia universitaria e didattica delle discipline, TIC, ricerca scientifica e apertura verso l'esterno, competenze linguistiche) mostra un approccio più sistemico e completo.
- **Innovazione metodologica**: l'introduzione della formazione ibrida (presenza obbligatoria + attività a distanza) riflette l'adattamento alle nuove pratiche didattiche digitali.
- **Internazionalizzazione**: l'inserimento delle competenze linguistiche secondo il CEFR e l'esp evidenzia la volontà di allineare la formazione dei docenti agli standard europei e globali.
- **Rafforzamento organizzativo**: la cellula pedagogica viene ampliata e dotata di spazi e risorse dedicate, con un coordinamento più stretto con le commissioni nazionali e con la piattaforma DUAL.
- **Orientamento pratico**: il documento non si limita a principi generali, ma definisce strumenti concreti (laboratori linguistici, piattaforme digitali, moduli di formazione specifici) che rendono operativa la riforma.

La decisione evidenzia quindi un chiaro orientamento verso la professionalizzazione del docente-ricercatore, integrando competenze pedagogiche, digitali e linguistiche in un quadro coerente con le esigenze dell'università contemporanea.

VI.3.1.2.4. Analisi esterna

Dal confronto con altri testi normativi (come la decisione 932/2016, il decreto esecutivo 22-208/2022 e la decisione 1243/2022), emerge che la decisione 144 ha un carattere complementare e di

aggiornamento. Essa interviene direttamente sulla decisione 932, ampliandone i contenuti e adattandoli alle nuove esigenze pedagogiche e digitali. Inoltre, si inserisce in coerenza con il quadro normativo nazionale delineato dal decreto esecutivo 22-208/2022 e si collega alla decisione 1243, che affronta il tema delle infrastrutture digitali. In questo modo, la 144 completa il sistema normativo, focalizzandosi sul capitale umano e sulla formazione dei docenti-ricercatori.

VI.3.1.2.5. Interpretazione e conclusione

L'analisi della decisione 144 evidenzia che la politica ministeriale algerina non si limita a regolare i curricula, ma interviene anche sulla preparazione metodologica e digitale dei docenti come condizione essenziale per l'efficacia della didattica digitale. L'integrazione delle competenze linguistiche e tecnologiche nel percorso di accompagnamento rappresenta un passo decisivo verso la professionalizzazione del docente-ricercatore e l'allineamento dell'università algerina agli standard internazionali.

In questo senso, il documento conferma l'ipotesi **B-3,** secondo cui i vantaggi, svantaggi ed anche gli ostacoli di ciascuna piattaforma sono legati al livello di formazione e preparazione dei docenti. La decisione 144 costituisce quindi un tassello fondamentale nella costruzione di un ecosistema universitario digitale coerente, inclusivo e orientato alla qualità.

VI.3.1.3. Decisione n.164[113] del 18 ottobre 2025

VI.3.1.3.1. Identificazione e autenticità della fonte

[113] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2025). Decisione n. 164 del 18 ottobre 2025 relativa alle modalità di organizzazione dell'accompagnamento pedagogico a favore dei nuovi docenti ricercatori. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

Il documento è una decisione ministeriale emanata dal Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica in Algeria. Pubblicata ufficialmente e firmata dal Ministro, costituisce una fonte normativa primaria con piena validità giuridica. La sua autenticità è garantita dalla numerazione (n.164), dalla data precisa di emanazione (18 ottobre 2025) e dalla pubblicazione nella gazzetta ufficiale dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica. Inoltre, il testo richiama esplicitamente decreti e decisioni precedenti (tra cui il decreto esecutivo 22-208/2022 e la decisione 932/2016), confermando la sua collocazione nel quadro normativo nazionale.

VI.3.1.3.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

La decisione 164 istituisce la Commissione nazionale per l'accompagnamento della trasformazione digitale nelle istituzioni di istruzione superiore, con un duplice obiettivo: garantire la qualità dei contenuti pedagogici e favorire l'adozione delle tecnologie digitali nei processi didattici e di ricerca. I punti principali stabiliscono:

- **Compiti della commissione**: diagnosi delle capacità delle università in materia di didattica a distanza, definizione dei bisogni reali, elaborazione di strategie pluriennali con indicatori misurabili, promozione di formazioni ibride e di lifelong learning.
- **Produzione e qualità dei contenuti digitali**: monitoraggio della creazione di materiali pedagogici digitali, istituzione di un marchio di qualità per i documenti online, certificazione delle istituzioni universitarie per l'adozione dell'e-learning.
- **Innovazioni strutturali**: creazione di una rete nazionale di piattaforme digitali, istituzione di un centro per le tecnologie moderne (ICT, intelligenza artificiale, HPC), e lancio della "scuola digitale delle lingue" in formato MOOC.

- **Formazione dei docenti e dei tecnici**: predisposizione di piani di formazione specifici per l'uso delle TIC e delle pratiche pedagogiche digitali, con particolare attenzione alla lingua inglese e alle competenze linguistiche per studenti internazionali.
- **Collaborazione e apertura internazionale**: osservazione delle esperienze estere, partecipazione a progetti internazionali, possibilità di coinvolgere competenze nazionali e della diaspora algerina.

La parte più rilevante è la definizione di una strategia nazionale integrata per la trasformazione digitale, che collega infrastrutture, contenuti e capitale umano, mostrando un approccio sistemico e innovativo.

VI.3.1.3.3. Analisi interna

Il contenuto della decisione 164 mette in evidenza un salto qualitativo nella politica digitale del settore universitario algerino. Non si limita a creare una commissione nazionale per l'e-learning, ma amplia il mandato alla trasformazione digitale complessiva e alla garanzia della qualità dei contenuti.

- **Ampiezza delle funzioni:** la commissione è incaricata di diagnosi, pianificazione, formazione, produzione di contenuti e valutazione della qualità, mostrando un approccio integrato.
- **Innovazione istituzionale:** vengono introdotte nuove strutture come la scuola digitale delle lingue (MOOCS), la "Casa dell'intelligenza artificiale" e i centri di calcolo ad alte prestazioni (HPC).
- **Rafforzamento organizzativo:** il testo prevede la creazione di cellule specializzate (cellule di vigilanza pedagogica, cellule per l'ia, cellule di valutazione dei contenuti digitali), con una distribuzione funzionale chiara.

- **Apertura internazionale:** la decisione consente di coinvolgere competenze nazionali e della diaspora, e promuove l'integrazione delle università in reti globali.
- **Orientamento pratico:** vengono definiti strumenti concreti (piattaforme digitali, certificazioni di qualità, contenuti multimediali) che rendono operativa la riforma.

VI.3.1.3.4. Analisi esterna

Dal confronto con gli altri testi normativi emerge che la decisione 164 ha un ruolo di sintesi e riorganizzazione nel quadro giuridico dell'istruzione superiore digitale:

- **Articolo 22 della decisione 164 (18 ottobre 2025)** abroga la decisione 145[114] del 29 dicembre 2024.
- La **decisione 145 (29 dicembre 2024)**, a sua volta, all'articolo 17 aveva abrogato la decisione 1242[115] del 22 settembre 2022.
- La **decisione 1242 (22 settembre 2022)**, che istituiva la commissione settoriale per l'e-learning, era stata modificata dalla **decisione 1401[116] (3 ottobre 2022)**, la quale ne aveva ampliato la portata rendendola "commissione nazionale".

---

[114] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2024). Decisione n. 145 del 29 dicembre 2024 relativa alle modalità di organizzazione dell'accompagnamento pedagogico a favore dei nuovi docenti ricercatori. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

[115] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2022). Decisione n. 1242 del 22 settembre 2022 relativa all'organizzazione dei percorsi formativi e alle modalità di insegnamento. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare

[116] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2022). Decisione n. 1401 del 3 ottobre 2022 relativa all'organizzazione dei percorsi formativi e alle modalità di insegnamento. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare

Questa sequenza normativa mostra una dinamica di aggiornamento continuo: dalla creazione di una commissione settoriale (1242), alla sua trasformazione in nazionale (1401), alla successiva abrogazione (145), fino alla riorganizzazione definitiva con la decisione 164.

La decisione 164 quindi:

- Riunifica e sostituisce le precedenti disposizioni, stabilendo una commissione nazionale con competenze più ampie sulla trasformazione digitale e sulla qualità dei contenuti.
- Completa la decisione 144 (29 dicembre 2024) relativa alla formazione dei docenti e la decisione 1243 (25 settembre 2022) sulla qualità della connettività, integrando capitale umano e infrastrutture in una strategia nazionale.
- È coerente con il decreto esecutivo 22-208 del 5 giugno 2022, che disciplina il sistema di studi e certificazioni.
- Rafforza la dimensione internazionale, favorendo l'inserimento delle università algerine in reti e progetti globali.

VI.3.1.3.5. Interpretazione e conclusione

La decisione 164 mostra che la politica ministeriale algerina nel campo dell'istruzione superiore è passata da interventi parziali (come la formazione dei docenti nella decisione 144 del 29 dicembre 2024, o il miglioramento della connettività nella decisione 1243 del 25 settembre 2022) alla definizione di una strategia nazionale complessiva per la trasformazione digitale.

- Il testo sottolinea che l'efficacia della didattica a distanza non dipende soltanto dalle piattaforme o dalle infrastrutture, ma dal coordinamento

tra contenuti digitali, formazione pedagogica, infrastrutture tecnologiche e governance istituzionale.

- L'integrazione dell'intelligenza artificiale, del calcolo ad alte prestazioni (HPC) e della scuola digitale delle lingue (MOOCS) riflette una volontà chiara di modernizzare radicalmente l'università algerina.
- La sequenza normativa (decisione 1242 del 22 settembre 2022, modificata dalla decisione 1401 del 3 ottobre 2022, abrogata dalla decisione 145 del 29 dicembre 2024, e infine sostituita dalla decisione 164 del 18 ottobre 2025) evidenzia una dinamica continua verso un quadro giuridico più coerente ed efficace.

La decisione sostiene l'ipotesi B-1, secondo cui vantaggi e limiti delle piattaforme educative sono strettamente legati alle condizioni socio-economiche e organizzative, affrontando tali sfide con soluzioni istituzionali e tecnologiche integrate.

Inoltre, la decisione conferma l'ipotesi B-3, che considera l'efficacia delle piattaforme educativa dipendente soprattutto dal livello di formazione e preparazione dei docenti-ricercatori, prevedendo meccanismi chiari di accompagnamento e formazione continua.

VI.3.1.4. Circolare n.1792[117]/A/2022 del 2 novembre 2022 relativa all'attivazione della piattaforma Moodle per l'insegnamento delle unità orizzontali a distanza

VI.3.1.4.1. Identificazione e autenticità della fonte

[117] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2022). Circolare n. 1792/A/2022 del 2 novembre 2022 relativa all'attivazione della piattaforma Moodle per l'insegnamento delle unità orizzontali a distanza. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

Il documento è una circolare ufficiale emanata dalla Segreteria Generale del Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica in Algeria, datata 2 novembre 2022 e firmata dal Segretario Generale Abdelhamid bentellis. La circolare si fonda sul Decreto n.1242 del 22 settembre 2022, che aveva istituito la commissione settoriale per l'e-learning, conferendole quindi piena validità giuridica e istituzionale.

VI.3.1.4.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

La circolare ha come obiettivo l'attivazione della piattaforma Moodle per l'insegnamento delle unità orizzontali a distanza, a partire dal secondo semestre dell'anno accademico 2022-2023. I punti principali stabiliscono:

- Obbligo per le istituzioni universitarie sprovviste di Moodle di metterla in funzione.
- Creazione di account dedicati per i docenti e formazione specifica sull'uso della piattaforma.
- Redazione di un manuale operativo per i docenti, con indicazioni su registrazione e valutazione online.
- Attivazione di indirizzi e-mail istituzionali per gli studenti, con credenziali personalizzate.
- Progettazione dell'ambiente digitale in modo chiaro e accessibile, con classificazione degli studenti per coorte, livello di formazione, specializzazione e gruppo.

Questo testo rappresenta un passo operativo concreto verso la generalizzazione dell'e-learning, ponendo le basi per un utilizzo sistematico delle piattaforme digitali nel sistema universitario algerino.

VI.3.1.4.3. Analisi interna

Il contenuto evidenzia un approccio operativo e pragmatico volto a rendere effettivo l'e-learning nelle università algerine:

- **Centralità della piattaforma Moodle**: viene stabilito l'uso esclusivo di Moodle per l'insegnamento delle unità orizzontali, garantendo uniformità e standardizzazione a livello nazionale.
- **Formazione dei docenti**: la circolare insiste sulla creazione di account personali e sulla necessità di percorsi formativi per consentire ai docenti di padroneggiare la piattaforma.
- **Supporto tecnico-pedagogico**: è prevista la redazione di un manuale operativo che guidi i docenti nelle procedure di registrazione e nelle modalità di valutazione online.
- **Accesso degli studenti**: l'istituzione di indirizzi e-mail istituzionali e credenziali personalizzate assicura un'identità digitale per ciascun studente, condizione essenziale per la gestione dei corsi.
- **Organizzazione dell'ambiente digitale**: la progettazione della piattaforma deve consentire un accesso chiaro e strutturato ai corsi, con classificazione degli studenti per coorte, livello, specializzazione e gruppo.

L'analisi interna mostra che la circolare non si limita a enunciare principi, ma fornisce indicazioni concrete e dettagliate, ponendo le basi per un'implementazione sistematica dell'e-learning. Essa rappresenta una **f**ase di transizione tra la normativa generale (decisione 1242/2022) e la pratica quotidiana nelle istituzioni universitarie.

VI.3.1.4.4. Analisi esterna

La circolare si colloca in continuità con il quadro normativo già definito:

- Fa esplicito riferimento alla decisione 1242 del 22 settembre 2022, che aveva istituito la commissione settoriale per l'e-learning, successivamente modificata dalla decisione 1401 del 3 ottobre 2022.
- Precede temporalmente la decisione 145 del 29 dicembre 2024 e la decisione 164 del 18 ottobre 2025, che hanno riorganizzato e ampliato le competenze della commissione nazionale per la trasformazione digitale.
- Si integra con la decisione 1243 del 25 settembre 2022 (qualità della connettività) e con la decisione 144 del 29 dicembre 2024 (formazione dei docenti), poiché affronta il lato operativo della didattica online.

L'analisi esterna mostra che la circolare 1792/A/2022 rappresenta un tassello applicativo: traduce le disposizioni normative in misure concrete per l'uso della piattaforma Moodle, fungendo da ponte tra la normativa generale e la pratica quotidiana nelle università.

VI.3.1.4.5. Interpretazione e conclusione

La circolare 1792/A/2022 rappresenta la prima fase operativa della strategia nazionale di e-learning e si collega direttamente alle ipotesi di ricerca:

- Conferma l'ipotesi A-2, secondo cui le piattaforme utilizzate nel dipartimento d'italianistica per insegnare la produzione scritta potrebbero essere: le piattaforme Moodle, Classroom (asincrono), stabilendo in modo chiaro la piattaforma da utilizzare per l'insegnamento delle unità orizzontali.
- Sostiene l'ipotesi B-1, secondo cui i vantaggi, svantaggi ed anche gli ostacoli di ciascuna piattaforma potrebbero essere legati ai problemi socio-economici dell'università di Blida 02, affrontando gli aspetti

organizzativi e tecnici (registrazione, valutazione, classificazione degli studenti) che condizionano l'uso delle piattaforme.

- Rafforza l'ipotesi B-3, secondo cui i vantaggi, svantaggi ed anche gli ostacoli di ciascuna piattaforma potrebbero essere legati alla formazione dei docenti sull'uso dei materiali informatici, ponendo l'accento sulla preparazione dei docenti e sulla creazione di identità digitali per gli studenti.
- Si collega anche all'ipotesi B-4, secondo cui i vantaggi, svantaggi ed anche gli ostacoli di ciascuna piattaforma potrebbero essere legati alle caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative, poiché Moodle offre funzionalità particolari (gestione dei corsi, strumenti di valutazione integrati, classificazione automatica degli studenti) che incidono direttamente sull'efficacia della didattica online.

Conclusione del quadro istituzionale e normativo per l'istruzione superiore digitale

L'analisi dei documenti ministeriali e delle circolari esaminate dimostra che la politica dell'istruzione superiore in Algeria ha intrapreso un percorso progressivo e coerente verso la digitalizzazione. A partire dalle prime decisioni (1242/2022 e 1401/2022) che hanno istituito e ampliato le commissioni per l'e-learning, passando per la circolare 1792/A/2022 che ha reso operativo l'uso della piattaforma Moodle, fino alle decisioni 144/2024 e 164/2025 che hanno rafforzato la formazione dei docenti e riorganizzato la trasformazione digitale, emerge un quadro normativo dinamico e in continua evoluzione.

Questi testi non si limitano a regolare i curricula, ma intervengono su tre dimensioni fondamentali:

- **Infrastrutture digitali** (decisione 1243/2022 sulla qualità della connettività).
- **Capitale umano** (decisione 144/2024 sulla formazione dei docenti).
- **Governance e contenuti digitali** (decisione 164/2025 sulla trasformazione digitale e la qualità dei materiali).

La circolare 1792/A/2022, in particolare, rappresenta il passaggio dall'impianto normativo alla pratica quotidiana, confermando l'ipotesi A-2 (uso di Moodle come piattaforma asincrona), sostenendo l'ipotesi B-1 (condizionamenti socio-economici), rafforzando l'ipotesi B-3 (formazione dei docenti) e collegandosi all'ipotesi B-4 (caratteristiche specifiche delle piattaforme educative).

Dopo aver analizzato il quadro istituzionale e normativo dell'istruzione superiore digitale e averne messo in luce la strategia integrata che combina infrastrutture, capitale umano e strumenti tecnologici, passiamo ora all'analisi del quadro organizzativo pedagogico della formazione universitaria. Questo passaggio evidenzia la complementarità tra la dimensione normativa e quella didattica, mostrando come le politiche nazionali mirino a coniugare la trasformazione digitale con le pratiche pedagogiche quotidiane, al fine di garantire qualità e coerenza nel sistema universitario algerino.

VI.3.2. Il quadro organizzativo pedagogico della formazione universitaria

VI.3.2.1. Decreto esecutivo n.22-208[118] del 5 giugno 2022

[118] Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. (2022). Decreto esecutivo n. 22-208 del 5 giugno 2022 relativo al regime degli studi e della formazione per l'ottenimento dei diplomi di istruzione superiore. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

VI.3.2.1.1. Identificazione e autenticità della fonte

Il documento analizzato è un decreto esecutivo ufficiale emanato dal Primo Ministro della Repubblica Algerina Democratica e Popolare, datato 5 giugno 2022 e pubblicato nella Gazzetta Ufficiale. La sua autenticità è garantita dalla numerazione precisa (n.22-208), dalla data di emanazione e dalla pubblicazione ufficiale, che ne conferiscono piena validità giuridica e istituzionale.

VI.3.2.1.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

Il decreto esecutivo n.22-208 ha come obiettivo principale la definizione del sistema degli studi e della formazione per il conseguimento dei diplomi di istruzione superiore (laurea, master e dottorato). I punti salienti stabiliscono:

- **Strutturazione del percorso formativo**: suddivisione in campi, filiere e specializzazioni, ciascuna con competenze teoriche e applicative.
- **Unità didattiche**: introduzione di quattro tipologie (fondamentali, metodologiche, orizzontali ed esplorative), organizzate in semestri da 30 crediti.
- **Modalità di formazione**: possibilità di percorsi in presenza, a distanza, misti, in alternanza e con mobilità nazionale o internazionale.
- **Sistema dei crediti e dei coefficienti**: ogni unità è misurata in crediti e valutata con un coefficiente proporzionato al carico di lavoro.
- **Commissione nazionale di abilitazione**: istituita per valutare e approvare i programmi di formazione, garantendo coerenza e qualità a livello nazionale.

- **Accesso ai cicli di studio**: regolamentazione delle condizioni di iscrizione e progressione nei tre livelli (licenza, master, dottorato).

Questo decreto rappresenta dunque la cornice normativa generale che disciplina l'organizzazione degli studi universitari in Algeria, fornendo un quadro di riferimento uniforme e standardizzato per tutte le istituzioni di istruzione superiore.

VI.3.2.1.3. Analisi interna

Il contenuto del decreto esecutivo n.22-208 mette in evidenza un approccio sistemico e strutturato alla regolamentazione degli studi universitari:

- **Chiarezza concettuale**: vengono definiti in modo preciso i concetti di campo, filiera, specializzazione, percorso formativo e unità didattica, garantendo coerenza terminologica e metodologica.
- **Standardizzazione nazionale**: l'introduzione di un sistema di crediti uniforme (30 crediti per semestre) e di coefficienti proporzionati al carico di lavoro assicura un quadro omogeneo per tutte le istituzioni di istruzione superiore.
- **Flessibilità pedagogica**: il decreto riconosce diversi modelli di formazione (presenza, distanza, misto, alternanza, mobilità), favorendo l'adattamento alle esigenze sociali ed economiche contemporanee.
- **Qualità e governance**: l'istituzione di una commissione nazionale di abilitazione garantisce il controllo della qualità dei programmi e la loro coerenza con la politica nazionale.
- **Orientamento pratico e professionale**: l'inclusione di tirocini, progetti e tesi di laurea come parte integrante del percorso formativo evidenzia la volontà di collegare la formazione accademica con il mondo del lavoro e della ricerca.

VI.3.2.1.4. Analisi esterna

Il decreto esecutivo n.22-208 si colloca in continuità con il quadro normativo precedente e funge da riferimento generale per le decisioni ministeriali successive. In particolare:

- **Aggiornamento normativo**: sostituisce e integra il decreto n.08-265 del 2008[119] relativo al sistema di studi per laurea, master e dottorato, modernizzandone la struttura e adeguandola agli standard internazionali.
- **Coerenza istituzionale**: richiama e si armonizza con altri testi legislativi e regolamentari, come il decreto n.98-254[120] del 1998 sul dottorato e l'abilitazione universitaria, e il decreto n.03-279[121] del 2003 sulle missioni e l'organizzazione dell'università.
- **Cornice di riferimento**: costituisce la base giuridica su cui si innestano decisioni ministeriali più specifiche, come la decisione n.1116/2022 (programma di insegnamento per il dominio "Lettere e Lingue Straniere") e la decisione n.1165/2025 (modalità di iscrizione e valutazione per laurea e master).

VI.3.2.1.5. Interpretazione e conclusione

Il decreto rappresenta la cornice normativa fondamentale dell'istruzione superiore in Algeria. Esso definisce un sistema coerente e

---

[119] Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. (2008). Decreto esecutivo n. 08-265 del 2008 relativo all'organizzazione della formazione e al regime degli studi nell'istruzione superiore. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.
[120] Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. (1998). Decreto esecutivo n. 98-254 del 1998 relativo all'organizzazione della formazione e al regime degli studi nell'istruzione superiore. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.
[121] Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. (2003). Decreto esecutivo n. 03-279 del 2003 relativo all'organizzazione della formazione e al regime degli studi nell'istruzione superiore. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

standardizzato, capace di integrare diversi modelli di formazione (presenza, distanza, misto, alternanza, mobilità) e di garantire qualità attraverso la creazione di una commissione nazionale di abilitazione. La sua portata è duplice: da un lato stabilisce regole generali e uniformi per tutte le istituzioni universitarie, dall'altro apre la strada a successive decisioni ministeriali e circolari che traducono queste disposizioni in programmi e pratiche concrete. In relazione alle ipotesi di ricerca:

- Conferma l'ipotesi A, poiché riconosce ufficialmente la formazione a distanza come parte integrante del sistema universitario.

VI.3.2.2. Decisione ministeriale n.1116[122] del 13 dicembre 2022

VI.3.2.2.1. Identificazione e autenticità della fonte

Il documento analizzato è un **atto ministeriale ufficiale** emanato dal Ministro dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica, datato **13 dicembre 2022**. La sua autenticità è garantita da tre elementi fondamentali: la numerazione precisa (**n.1116**), la firma del Ministro e la pubblicazione nella sede ufficiale del Ministero. Questi elementi conferiscono al testo piena validità giuridica e istituzionale, rendendolo un riferimento normativo affidabile per l'organizzazione dei programmi di studio nel dominio *Lettere e Lingue Straniere***.**

VI.3.2.2.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

La decisione n.1116 definisce in modo dettagliato il programma di insegnamento per il conseguimento della laurea nel dominio Lettere e Lingue

[122] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2022). Decisione ministeriale n. 1116 del 13 dicembre 2022 relativa all'organizzazione della formazione e alle modalità di accompagnamento pedagogico. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare.

Straniere. Il testo stabilisce che il percorso formativo si articola in sei semestri, ciascuno composto da 30 crediti, e suddiviso in diverse tipologie di unità didattiche: fondamentali, metodologiche, orizzontali ed esplorative.

Il contenuto del documento mostra una struttura chiara e progressiva:

- Le unità fondamentali comprendono insegnamenti centrali come comprensione e produzione scritta e orale, linguistica e fonetica, studio di testi letterari.
- Le unità metodologiche includono tecniche di lavoro universitario, lettura e analisi dei testi, metodologie di ricerca e competenze digitali.
- Le unità orizzontali ed esplorative arricchiscono la formazione con lingue straniere aggiuntive, civiltà della lingua di insegnamento e moduli di traduzione.
- Ogni materia è accompagnata da indicazioni precise: numero di crediti, ore settimanali, modalità di valutazione (40% controllo continuo, 60% esame finale).

Il documento abroga la precedente decisione n.500/2013[123], aggiornando il programma e introducendo elementi innovativi come l'uso delle tecnologie dell'informazione e dell'apprendimento elettronico e le competenze di lettura e scrittura digitale, segnalando un chiaro orientamento verso la modernizzazione della didattica.

VI.3.2.2.3. Analisi interna

[123] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2013). Decisione ministeriale n. 500 del 2013 relativa all'organizzazione della formazione e alle modalità di accompagnamento pedagogico. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare

Il contenuto mostra un approccio operativo e strutturato alla regolamentazione del percorso di laurea nel dominio *Lettere e Lingue Straniere*:

- **Chiarezza organizzativa**: ogni insegnamento è descritto con crediti, ore settimanali e modalità di valutazione, rendendo il programma trasparente e facilmente applicabile.
- **Progressione graduale**: le competenze linguistiche e culturali vengono sviluppate passo dopo passo, dal primo al sesto semestre, garantendo una formazione completa e coerente.
- **Innovazione didattica**: l'inserimento di moduli legati alle tecnologie dell'informazione e all'apprendimento elettronico, insieme alle competenze di lettura e scrittura digitale, evidenzia l'orientamento verso la modernizzazione della didattica.
- **Equilibrio tra teoria e pratica**: il programma combina insegnamenti teorici (linguistica, letteratura, civiltà) con attività pratiche (laboratori, comunicazione orale, traduzione), favorendo un apprendimento integrato.
- **Orientamento alla qualità**: la struttura del programma riflette l'intento di garantire una formazione solida, aggiornata e in linea con le esigenze accademiche e professionali.

In sintesi, l'analisi interna dimostra che il documento non si limita a stabilire linee guida generali, ma fornisce un quadro operativo dettagliato, capace di rendere il percorso di laurea più chiaro, moderno e funzionale.

VI.3.2.2.4. Analisi esterna

Il contenuto si inserisce nel quadro normativo generale dell'istruzione superiore in Algeria e ne rappresenta un'applicazione concreta. In particolare:

- **Continuità normativa**: il documento si fonda sul decreto esecutivo n.22-208 (2022), che ha stabilito il sistema degli studi universitari.
- **Aggiornamento**: abroga la decisione n.500/2013, sostituendo il vecchio programma di base con uno più moderno e articolato, in linea con le esigenze attuali della formazione universitaria.
- **Coerenza istituzionale**: si integra con altri testi regolamentari, come la decisione n.774/2016[124] (nomenclatura delle filiere) e la decisione n.1022/2017[125] (condizioni di accesso all'università di formazione continua).
- **Prospettiva evolutiva**: prepara il terreno per decisioni ministeriali successive, come la decisione n.1165/2025, che regolano aspetti organizzativi e procedurali (iscrizione, valutazione, progressione).

  In sintesi, l'analisi esterna mostra che la decisione n.1116 non è un testo isolato, ma un tassello fondamentale di un processo normativo più ampio, volto a garantire coerenza, aggiornamento e qualità nella formazione universitaria.

VI.3.2.2.5. Interpretazione e conclusione

La decisione n.1116 non si limita a fornire linee guida generali, ma rappresenta un programma operativo dettagliato che traduce la cornice normativa del decreto esecutivo n.22-208 in un piano concreto per il dominio *Lettere e Lingue Straniere*. La sua importanza risiede nel fatto che stabilisce un percorso formativo chiaro, progressivo e aggiornato, capace di integrare sia le competenze tradizionali (linguistica,

---

[124] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2016). Decisione ministeriale n. 774 del 2016 relativa all'organizzazione della formazione e alle modalità di accompagnamento pedagogico. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare

[125] Ministero dell'Istruzione Nazionale. (2017). Decisione ministeriale n. 1022 del 2017 relativa all'organizzazione della formazione e alle modalità di accompagnamento pedagogico. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Algerina Democratica e Popolare

letteratura, civiltà) sia quelle moderne (tecnologie dell'informazione, apprendimento elettronico, competenze digitali).

In relazione alle ipotesi di ricerca, la decisione n.1116 conferma in modo diretto la ipotesi A-4, perché stabilisce che la produzione scritta è una materia fondamentale e viene insegnata esclusivamente in modalità presenziale. Il documento precisa infatti che le attività di comprensione e produzione scritta fanno parte delle unità didattiche di base, con un carico orario definito e una valutazione strutturata.

Conclusione del quadro organizzativo pedagogico della formazione universitaria

L'analisi congiunta del decreto esecutivo n.22-208 del 5 giugno 2022 e della decisione n.1116 del 13 dicembre 2022 permette di delineare un quadro organizzativo pedagogico completo e coerente della formazione universitaria in Algeria.

Il decreto 22-208 stabilisce la cornice generale: struttura degli studi, tipologie di unità didattiche (fondamentali, metodologiche, orizzontali ed esplorative), sistema dei crediti e possibilità di modalità formative diversificate (presenza, distanza, misto). La decisione n°1116, invece, traduce queste disposizioni in un programma operativo concreto per il dominio *Lettere e Lingue Straniere*, definendo materie, carichi orari e modalità di valutazione.

Entrambi i testi confermano in modo diretto l'**ipotesi A-4 (ipotesi nulla),** poiché stabiliscono che la **produzione scritta** è una materia fondamentale e viene insegnata esclusivamente in modalità **presenziale**, con carichi orari definiti e valutazioni strutturate.

È vero che il decreto 22-208 riconosce la possibilità di percorsi formativi **a distanza o misti**, ma non specifica la tipologia di

piattaforma da utilizzare. Inoltre, la decisione n°1116 chiarisce che tale modalità non riguarda la produzione scritta.

Dopo aver definito la cornice organizzativa, si passa ora al quadro operativo e metodologico per l'istruzione superiore digitale, che mostra come le disposizioni normative vengano tradotte in procedure applicative vincolanti e strumenti concreti per integrare la trasformazione digitale nella didattica quotidiana.

VI.3.3. Il quadro operativo e metodologico per l'istruzione superiore digitale

VI.3.3.1. Guida metodologico di implementazione dell'insegnamento a distanza nelle istituzioni di istruzione superiore (Versione 4.0, Settembre 2023)

VI.3.3.1.1. Identificazione e autenticità della fonte

Il documento analizzato è la guida metodologico di implementazione dell'insegnamento a distanza nelle istituzioni di istruzione superiore (Versione 4.0, Settembre 2023). La fonte è ufficiale e autentica, poiché redatta dalla Commissione nazionale per l'insegnamento superiore a distanza (CNEAD) sotto l'autorità del Ministero dell'istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. La data di pubblicazione (settembre 2023) e la versione (4.0) ne attestano l'aggiornamento e la validità istituzionale.

VI.3.3.1.2. Analisi del contenuto e selezione dei campioni

La guida è stata analizzata con un approccio accademico volto a individuare i nuclei tematici più rilevanti per la ricerca.

Il documento si articola in sezioni che affrontano in modo sistematico:

- **Le chiavi di successo** dell'ead (formazione dei docenti, motivazione degli studenti, coinvolgimento dell'amministrazione, cooperazione tra istituti).
- **Le azioni da intraprendere** per garantire qualità e continuità (accompagnamento tecnico, amministrativo e pedagogico; uso di contenuti interattivi; valutazioni formative e continue).
- **Casi delle materie trasversali e di scoperta**: obbligo di erogazione a distanza per le materie trasversali ed esplorative. Per le materie con una certa specificità (TD, TP, ecc.), l'insegnamento si svolge in modalità ibrida con una frequenza definita dal team pedagogico

  Casi delle materie fondamentali e metodologiche: l'ead è utilizzato come supporto al presente, con obbligo di diffusione dei contenuti esclusivamente sulla piattaforma ufficiale dell'istituzione per garantire continuità e permettere allo studente di studiare secondo il proprio ritmo.
- **La concezione dei contenuti** è accompagnata da linee guida organizzative e da linee guida deontologiche contro il plagio, con riferimento al decreto ministeriale n.933 del 28 luglio 2016.
- **Gli scenari di erogazione e monitoraggio** (organizzazione parallela o sequenziale, studenti in sede o fuori sede).
- **Le strategie di mutualizzazione delle competenze** tra istituti per sopperire a carenze di personale.
- **La valutazione degli apprendimenti** che combina valutazione continua online e esame finale in presenza.

VI.3.3.1.3. Analisi interna

L'analisi interna del Guida ha messo in evidenza la struttura logica, i contenuti fondamentali e le procedure applicative concrete che esso propone per rendere operativo l'ead nelle università algerine.

- **Struttura del testo**

Il documento è organizzato in capitoli che seguono un percorso metodologico chiaro:

- **Preambolo**: contestualizza la nascita dell'ead in Algeria, sottolineando l'impatto della pandemia e la necessità di modernizzazione.
- **Chiavi di successo**: definisce gli attori principali (docenti, studenti, amministrazione, istituzioni) e le condizioni di riuscita.
- **Azioni da intraprendere**: elenca pratiche operative come accompagnamento tecnico e pedagogico, uso di contenuti interattivi, valutazioni formative.
- **Concezione dei contenuti**: introduce una carta organizzativa e una carta deontologica contro il plagio, con riferimento al decreto ministeriale n.933/2016.
- **Scenari di erogazione e monitoraggio**: distingue tra organizzazione parallela e sequenziale, adattata alle condizioni degli studenti.
- **Strategie di mutualizzazione**: propone la condivisione delle competenze tra istituti per sopperire a carenze di personale.
- **Valutazione degli apprendimenti**: stabilisce modalità di valutazione continua online e obbligo di esame finale in presenza.

- **Procedure applicative dettagliate:**

La guida non si limita a fornire raccomandazioni generali, ma prescrive modalità concrete di attuazione:

- **Strutturazione dei corsi online**

- Creazione di una pagina d'accoglienza con obiettivi e pubblico di riferimento.
- Inserimento di una scheda docente con dati di contatto e criteri di valutazione.
- Suddivisione dei contenuti in sezioni sequenziali (prerequisiti, piano globale, capitoli con risorse PDF/video, attività formative).
- Obbligo di spazi di comunicazione (forum, chat, videoconferenze).

➢ **Procedure di accompagnamento**

- Videoconferenze per piccoli gruppi (15–20 studenti).
- Tutoraggio continuo tramite strumenti digitali di tracciabilità.
- Coordinamento tra docenti di corsi teorici e pratici.

➢ **Misure etiche e deontologiche**

- Adozione di una carta deontologica contro il plagio.
- Obbligo di citare fonti e inserire bibliografie.

➢ **Scenari organizzativi**

- Organizzazione parallela con giornate libere per corsi online.
- Organizzazione sequenziale con blocchi di materie.

➢ **Strategie di mutualizzazione**

- Creazione di contenuti condivisi tra istituti.
- Coinvolgimento di tutti i docenti nel tutoraggio.

➢ **Valutazione degli apprendimenti**

- Valutazione continua online (quiz, compiti, partecipazione).
- Esame finale obbligatorio in presenza.

- Diverse modalità di calcolo della nota finale (50/50, 40/60, ecc.).

Il testo si configura come un campione operativo che traduce le norme ministeriali in pratiche concrete. La sua rilevanza risiede nella capacità di offrire un modello standardizzato per l'implementazione dell'ead, garantendo coerenza tra quadro istituzionale, organizzativo e metodologico, e trasformando le linee di principio in procedure applicative vincolanti.

VI.3.3.1.4. Analisi esterna

La Guida si colloca nel quadro della politica nazionale di digitalizzazione dell'università algerina. Essa traduce in pratiche operative le disposizioni del **Decreto ministeriale n.1116/2022,** che ha fissato regole vincolanti per l'organizzazione dell'ead, e si integra con il **Riferimento nazionale per l'expertise delle risorse pedagogiche destinate all'insegnamento in presenza (2026)**[126]**,** che ha introdotto criteri standardizzati di valutazione.

Il documento fornisce strumenti concreti all'amministrazione (pianificazione e coordinamento), ai docenti (carta organizzativa e deontologica, documenti di preparazione) e agli studenti (accompagnamento tecnico e pedagogico), garantendo trasparenza e continuità. Sul piano socio-educativo, risponde alle sfide della pandemia e della generazione digitale, promuovendo equità di accesso e riduzione delle disparità.

[126] Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica. Riferimento nazionale per l'expertise delle risorse pedagogiche destinate all'insegnamento in presenza: guida per l'istituzione, il docente e l'esperto. Algeri: Commissione nazionale per l'accompagnamento della trasformazione digitale e la garanzia della qualità dei contenuti pedagogici, febbraio 2026.

VI.3.3.1.5. Interpretazione e conclusione del quadro operativo e metodologico per l'istruzione superiore digitale

L'analisi conferma che il documento non si limita a fornire raccomandazioni generali, ma traduce le norme ministeriali in procedure applicative vincolanti.

La guida stabilisce l'obbligo di erogazione a distanza per le materie trasversali e di scoperta, pero per le materie fondamentali e metodologiche come la produzione scritta sono concepite come supporto al presente, con obbligo di diffusione dei contenuti esclusivamente sulla piattaforma ufficiale. Questo conferma l'ipotesi A2, secondo cui le piattaforme utilizzate nel Dipartimento di Italianistica sono principalmente Moodle.

Le procedure di accompagnamento (videoconferenze, tutoraggio digitale, coordinamento tra docenti) e le misure etiche (carta deontologica contro il plagio) rafforzano l'ipotesi B3, secondo cui l'efficacia delle piattaforme dipende dal livello di formazione e preparazione dei docenti. Inoltre, confermano l'ipotesi C1, che evidenzia come l'insegnamento digitale possa adattare e gestire queste piattaforme per favorire la produzione scritta attraverso una gestione interattiva.

La valutazione degli apprendimenti, che combina strumenti digitali con esame finale in presenza, si collega all'ipotesi B4, relativa alle caratteristiche specifiche delle piattaforme e al loro impatto sulla didattica.

Conclusione dell'analisi dei documenti

L'insieme dei testi normativi e applicativi esaminati – dalle decisioni ministeriali ai decreti esecutivi e alle circolari operative – mostra che la politica dell'istruzione superiore in Algeria ha intrapreso un percorso progressivo e coerente verso la digitalizzazione, articolato su tre quadri complementari:

- **Quadro istituzionale e normativo**: le decisioni 1242/2022, 1401/2022, 1243/2022, 144/2024 e 164/2025, insieme alla circolare 1792/A/2022, hanno costruito un sistema regolativo dinamico che integra infrastrutture, capitale umano e governance. Questo quadro ha confermato le ipotesi A2 (uso di Moodle), B1 (condizionamenti socio-economici), B3 (formazione dei docenti) e B4 (caratteristiche specifiche delle piattaforme).
- **Quadro organizzativo pedagogico**: il decreto esecutivo 22-208/2022 e la decisione 1116/2022 hanno definito la struttura degli studi e le modalità di valutazione, stabilendo che la produzione scritta è una materia fondamentale insegnata esclusivamente in presenza. Questo conferma l'ipotesi A4 (ipotesi nulla), poiché la produzione scritta non è prevista in modalità a distanza.
- **Quadro operativo e metodologico**: la guida metodologica EAD (2023) ha tradotto le norme ministeriali in procedure vincolanti, imponendo l'erogazione a distanza per le materie trasversali e l'uso della piattaforma ufficiale per le fondamentali. Le procedure di accompagnamento e le misure etiche hanno rafforzato l'ipotesi B3 e confermato l'ipotesi C1, mostrando la possibilità di adattare e gestire le piattaforme per favorire la produzione scritta attraverso compiti personalizzati e interazione attiva. Inoltre, la valutazione mista (digitale + esame in presenza) ha ribadito l'ipotesi B4.

In questo modo, le ipotesi di ricerca (A2, A4, B1, B3, B4, C1) trovano riscontro diretto nei documenti analizzati, confermando la coerenza tra il quadro normativo, organizzativo e metodologico e le pratiche pedagogiche quotidiane.

VII. I questionari: analisi e interpretazioni

Per verificare la gestione e l'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta presso l'Università di Blida 02, è stato somministrato un questionario ai docenti del Dipartimento di Italianistica, scelti in modo casuale per garantire varietà di esperienze e ridurre il rischio di bias metodologico. Lo strumento, elaborato tramite Google Form, ha indagato il punto di vista degli insegnanti sull'insegnamento della produzione scritta durante e dopo la pandemia, evidenziando debolezze dei discenti, difficoltà ricorrenti, strategie didattiche e modalità di feedback, oltre ai vantaggi e agli svantaggi percepiti nell'uso delle piattaforme. È stato inoltre possibile valutare il livello di formazione digitale dei docenti e la loro opinione sull'applicabilità di modelli pedagogici come UDL, TPACK e SAMR.

In parallelo, è stato somministrato un questionario ai discenti, anch'esso tramite Google Form, con domande formulate in modo chiaro e accessibile. La struttura, che combina quesiti chiusi e aperti, ha permesso di raccogliere dati quantitativi e qualitativi sull'esperienza di studio online, sui vantaggi e sulle difficoltà percepite, e in particolare sull'uso delle piattaforme educative nell'apprendimento della produzione scritta. Anche i discenti sono stati selezionati in modo casuale, al fine di garantire varietà di profili e ridurre il rischio di bias metodologico.

L'analisi congiunta dei due questionari costituisce la base empirica della parte applicativa dello studio, consentendo di confrontare prospettive diverse e di proporre soluzioni concrete per migliorare l'insegnamento della produzione scritta attraverso le piattaforme educative.

VII.1. Il questionario ai docenti: analisi e interpretazione

VII.1.1. La struttura del questionario

VII.1.1.1. Apertura del questionario

Prima della compilazione, ai docenti è stato presentato il contesto della ricerca, centrata sulla gestione e sull'adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta. È stato sottolineato il carattere accademico dell'iniziativa e garantita l'anonimità delle risposte, specificando che i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per fini scientifici. Tale premessa ha lo scopo di favorire la collaborazione e la trasparenza, rafforzando la credibilità della ricerca.

VII.1.1.2. Sezione 1: Dati generali

Questa parte del questionario raccoglie informazioni di base sui docenti (sesso, anni di esperienza, numero di studenti e gruppi, esperienza nell'insegnamento della produzione scritta e a distanza). Essa serve a contestualizzare il profilo dei partecipanti e a stabilire variabili di confronto tra esperienza, carico didattico e uso delle piattaforme.

VII.1.1.3. Sezione 2: Uso delle piattaforme

In questa sezione vengono analizzati:

- il livello di formazione digitale dei docenti,

- l'impatto dei problemi socio-economici sull'uso delle piattaforme,

- le competenze tecnologiche e il loro ruolo nell'insegnamento a distanza,

- le piattaforme più utilizzate e la frequenza d'uso,

- i tipi di attività di scrittura proposte online e in presenza,

- l'opinione generale sull'impatto delle piattaforme.

Questa sezione contribuisce a valutare l'ipotesi A, relativa alla natura, diffusione e regolarità dell'uso delle piattaforme nell'insegnamento della produzione scritta.

VII.1.1.4. Sezione 3: Vantaggi, svantaggi e ostacoli

Questa parte del questionario indaga i vantaggi percepiti dai docenti nell'utilizzo delle piattaforme educative, come la facilità d'uso, la possibilità di interazione con gli studenti, la flessibilità organizzativa e il supporto alla scrittura collaborativa. Allo stesso tempo, prende in esame gli svantaggi riscontrati, tra cui i problemi di connessione, le difficoltà di interazione autentica, i limiti tecnici e il sovraccarico di lavoro legato alla gestione dei materiali. Viene inoltre approfondita l'individuazione dei requisiti fondamentali che rendono una piattaforma realmente utile per l'insegnamento della produzione scritta, insieme agli ostacoli più rilevanti presenti nell'università, di natura socio-economica, culturale, formativa o tecnica. Questa sezione è funzionale alla verifica dell'ipotesi B, che riguarda i vantaggi, gli svantaggi e gli ostacoli connessi all'uso delle piattaforme educative.

In questa sezione si è fatto ricorso prima a domande indirette e, in conclusione, a una domanda diretta. Tale scelta metodologica permette di unire profondità interpretativa e verifica esplicita, garantendo maggiore coerenza tra i dati raccolti e le ipotesi di ricerca.

VII.1.1.5. Sezione 4: Insegnamento della produzione scritta

In questa sezione vengono approfonditi diversi aspetti legati all'insegnamento della produzione scritta. Si analizza innanzitutto il volume orario dedicato a tale attività e la sua sufficienza rispetto agli obiettivi formativi, per poi considerare gli errori più frequenti riscontrati nelle

produzioni degli studenti, che spaziano da quelli lessicali e sintattici fino a quelli ortografici, alle interferenze linguistiche e all'uso improprio dei tempi verbali. Viene inoltre indagata l'origine delle difficoltà incontrate dagli studenti e vengono raccolti suggerimenti per il loro miglioramento, insieme alle strategie didattiche adottate dai docenti, come il risanamento post-valutazione, l'insegnamento correttivo e l'impiego delle tecnologie digitali.

La sezione prende in esame anche le modalità di feedback fornite agli studenti, che possono assumere la forma di correzioni individuali, discussioni collettive, utilizzo di strumenti digitali o pratiche di peer review. Un ulteriore punto riguarda le strategie ritenute più efficaci per motivare gli studenti a partecipare attivamente alle attività di scrittura, nonché la conoscenza e l'utilità percepita di modelli pedagogici contemporanei quali UDL, TPACK e SAMR.

L'insieme di questi elementi contribuisce alla verifica dell'ipotesi C, relativa alla possibilità di gestire e adattare efficacemente le piattaforme educative per sostenere l'insegnamento della produzione scritta.

VII.1.1.6. Conclusione

Al termine del questionario viene ribadito il ringraziamento ai docenti per la collaborazione, sottolineando l'importanza delle loro opinioni nel delineare un quadro accurato sull'uso delle piattaforme educative. Il contributo dei partecipanti rappresenta un elemento essenziale per la validità e la completezza della ricerca.

VII.1.2. La somministrazione

Il questionario rivolto ai docenti del Dipartimento di Italianistica dell'università di Blida 02 è stato somministrato a un campione di 20 docenti. La scelta di questa modalità ha consentito di raccogliere dati mirati e

rappresentativi, garantendo al tempo stesso l'anonimato e la libertà di espressione dei partecipanti. La somministrazione è avvenuta in forma online, tramite Google Form, al fine di assicurare un tasso di risposta elevato, semplificare la compilazione e facilitare la gestione e l'elaborazione e l'analisi dei dati raccolti e di garantire una raccolta rapida e ordinata delle risposte, ridurre il rischio di mancata restituzione.

Questa procedura ha permesso di ottenere informazioni affidabili e comparabili, utili per la verifica delle ipotesi di ricerca relative all'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta, ai vantaggi e agli ostacoli percepiti, nonché alle strategie didattiche e ai modelli pedagogici adottati dai docenti. Sono stati raccolti dati sia quantitativi (scelte multiple, percentuali di utilizzo, tipologie di attività) sia qualitativi (opinioni, motivazioni, suggerimenti), offrendo così una visione completa e articolata del fenomeno studiato.

VII.1.3. Analisi prevista

- **Sezione 1:** Dati generali
- **Sezione 2: (Ipotesi A)**: confronto tra piattaforme (*Zoom, Meet*, *Moodle, Classroom*, combinazioni), frequenza d'uso e impatto
- Percepito.
- **Sezione 3 (Ipotesi B)**: individuazione dei principali vantaggi e svantaggi, ostacoli socio-economici e culturali, livello di formazione digitale dei docenti.
- **Sezione 4 (Ipotesi C)**: valutazione delle strategie didattiche, modalità di feedback, pratiche motivazionali e conoscenza dei modelli pedagogici.

VII.1.4. Output atteso

Una descrizione del profilo dei docenti (variabili di controllo).

Una mappa delle piattaforme utilizzate e delle attività di scrittura proposte.

Un'analisi dei vantaggi e svantaggi percepiti, con particolare attenzione agli ostacoli locali.

Una sintesi delle strategie didattiche e motivazionali più efficaci.

Una valutazione della conoscenza e applicabilità dei modelli pedagogici

VII.1.5. Gli indicatori statistici utilizzati nell'analisi del questionario

Prima di procedere all'analisi dei risultati, sono stati calcolati diversi indicatori statistici al fine di garantire l'accuratezza dell'interpretazione e l'affidabilità dei dati. Tra questi si annoverano le percentuali e le distribuzioni, le medie aritmetiche, le deviazioni standard e i coefficienti di correlazione (r), attraverso i quali è stata misurata la relazione tra l'esperienza tradizionale e quella digitale o tra le dimensioni delle classi reali e virtuali. È stato inoltre calcolato il coefficiente di affidabilità interna di Cronbach (α), mediante il quale è stata verificata la coerenza degli item all'interno delle sezioni del questionario. Accanto a tali indicatori descrittivi, sono stati impiegati test statistici di differenza come il t-test e l'Anova, grazie ai quali sono stati confrontati i diversi gruppi del campione (genere, anni di esperienza, dimensioni delle classi reali e virtuali). Attraverso questi test sono state individuate differenze statisticamente significative tra le categorie, rafforzando così la solidità dei risultati e la validità delle conclusioni tratte dai dati

VII.1.6. Analisi e interpretazioni dei risultati[127]

[127] https://docs.google.com/spreadsheets/d/13QMZhcbwSf0kjLj7HPbkfPuKlxMlXVpljMdw53cO-aI/edit?usp=sharing

VII.1.6.1. Sezione 1- Dati generali

Domanda 1: Sesso

Sesso	Risposte	Percentuali
Maschio	4	20%
Femmina	16	80%
Totale	**20**	**100%**

Tabella 4 : Sesso dei docenti

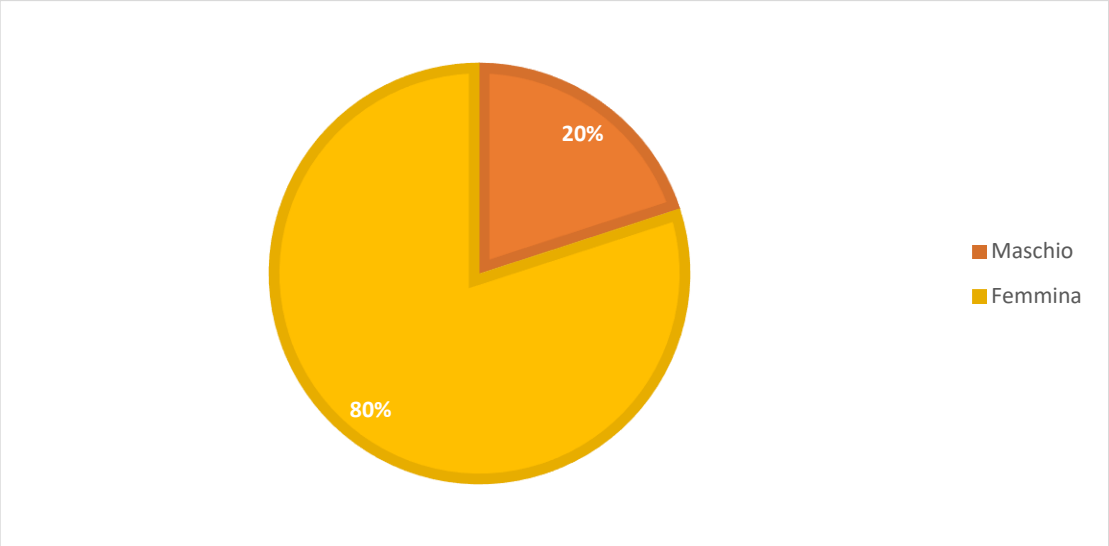


Grafico 1: Sesso dei docenti

Il grafico mostra la distribuzione di genere tra i 20 docenti che hanno risposto al questionario. La maggioranza è rappresentata da donne (80%), mentre la percentuale di uomini (20%) risulta nettamente inferiore. Questo dato evidenzia una prevalenza femminile nel campione analizzato, elemento che può influenzare l'interpretazione dei risultati, soprattutto in relazione alle pratiche didattiche e alla percezione dell'uso delle piattaforme educative.

Domanda 2: Anni di esperienza nell'insegnamento

Categoria di esperienza	**Numero docenti**	**Percentuale**
Meno di 10 anni	8	40%

Tra 10 e 20 anni	6	30%
Più di 20 anni	6	30%
Totale	20	100%

Tabella 5: Distribuzione degli anni di esperienza nell'insegnamento

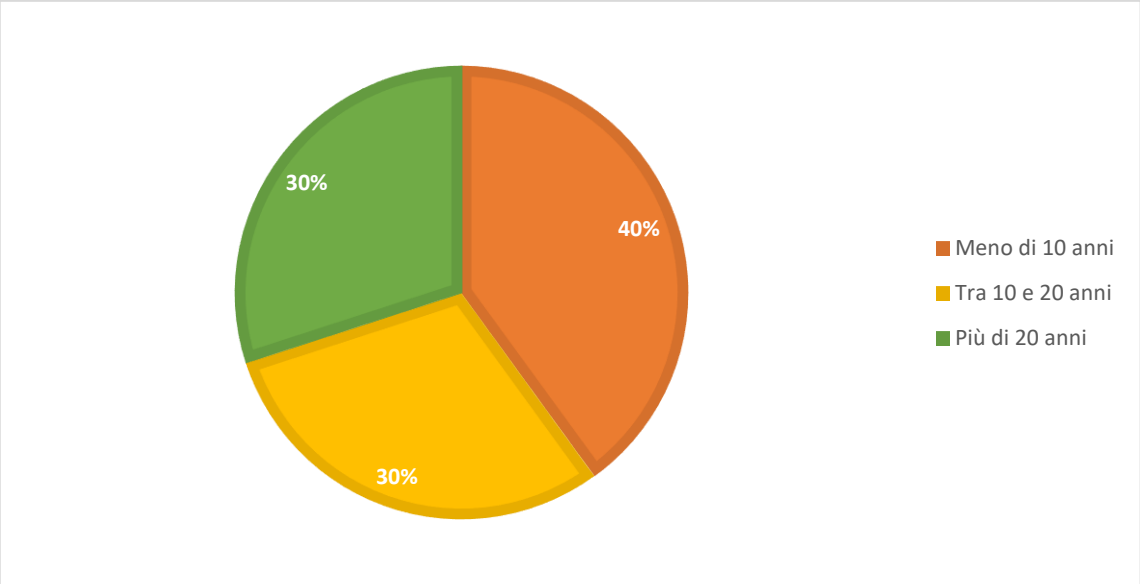


Grafico 2: Anni di esperienza nell'insegnamento

Il grafico evidenzia che la percentuale più alta dei docenti partecipanti (40%) possiede meno di 10 anni di esperienza nell'insegnamento, indicando una presenza significativa di figure giovani o relativamente nuove nel campo educativo.

Il 30% dei docenti rientra nella fascia intermedia, con un'esperienza compresa tra i 10 e i 20 anni, rappresentando un equilibrio tra competenza consolidata e apertura verso pratiche didattiche innovative.

Infine, il restante 30% ha più di 20 anni di esperienza, riflettendo una componente esperta e radicata, utile per confrontare approcci tradizionali con l'adozione delle tecnologie digitali.

Questa distribuzione bilanciata arricchisce l'analisi, permettendo di osservare come il livello di esperienza influenzi la percezione e l'utilizzo delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta.

Domanda 3: Numero di gruppi supportati

Categoria	Numero docenti	Percentuale
Basso supporto (0–2 gruppi)	9	45%
Medio supporto (3–4 gruppi)	6	30%
Alto supporto (5 o più gruppi)	5	25%
Totale	20	100%

Tabella 6: Numero di gruppi supportati

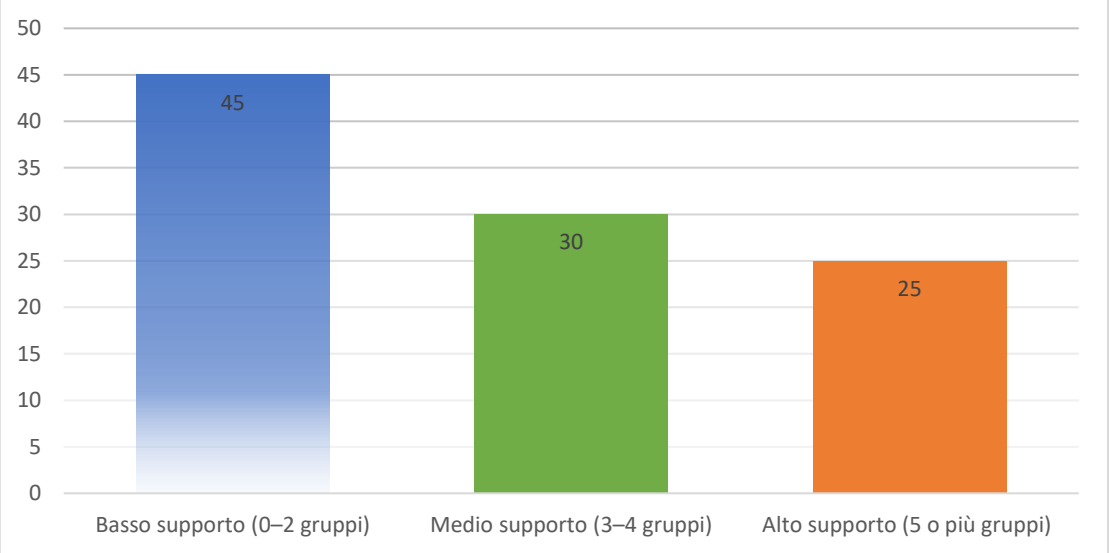


Grafico 3:Numero di gruppi supportati

Il risultato della classificazione mostra che la maggioranza dei docenti (45%) supporta un numero ridotto di gruppi, tra 0 e 2, evidenziando una tendenza verso una gestione contenuta che privilegia probabilmente la qualità del lavoro rispetto alla quantità. Una parte consistente, pari al 30%, si colloca nella fascia intermedia, gestendo tra 3 e 4 gruppi, e rappresenta un equilibrio tra diversificazione e controllo. Infine, il 25% dei docenti dichiara

di supportare un numero elevato di gruppi, 5 o più, segnalando maggiore esperienza o capacità organizzativa, spesso legata all'uso di strategie e strumenti digitali.

Nel complesso, la distribuzione mette in luce una prevalenza di pratiche didattiche orientate a una gestione limitata, con una minoranza significativa che sperimenta modalità più estese e complesse.

Domanda 4: Anni di esperienza nell'insegnamento della produzione scritta:

Categoria di esperienza	**Numero docenti**	**Percentuale**
Bassa (0–3 anni)	10	50%
Media (4–7 anni)	3	15%
Alta (8 anni o più)	7	35%
Totale	20	100%

Tabella 7:Classificazione dell'esperienza nell'insegnamento dello scritto

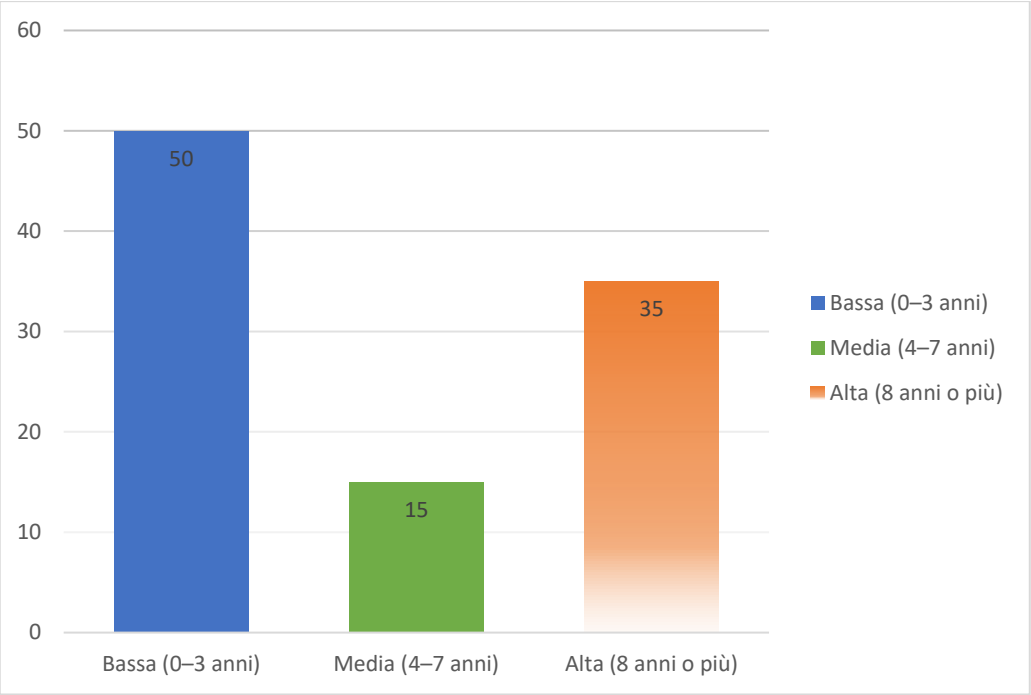


Grafico 4:Classificazione dell'esperienza nell'insegnamento dello scritto

La distribuzione mostra che metà dei docenti ha un'esperienza limitata (0–3 anni), indicando una forte presenza di insegnanti relativamente nuovi nel campo della produzione scritta.

Una minoranza (15%) si colloca nella fascia intermedia (4–7 anni), rappresentando un livello di transizione tra i principianti e gli esperti. Infine, il 35% possiede un'esperienza lunga (8 anni o più), offrendo prospettive consolidate e pratiche tradizionali. Nel complesso, il quadro evidenzia un equilibrio tra nuove generazioni di docenti e figure con esperienza consolidata, utile per analizzare l'impatto dell'esperienza sulle metodologie didattiche.

Relazione tra sesso, anni di esperienza generale e anni di esperienza nell'insegnamento della produzione scritta

Categoria di esperienza	Test di Pearson χ^2	Df	Sig. (p)
Bassa (0–3 anni)	**0,625**	**2**	**0,732**
Media (4–7 anni)	**0,750**	**1**	**0,386**
Alta (8 anni o più)	**0,875**	**2**	**0,646**
Totale	**0,506**	**2**	**0,776**

Tabella 8: test χ^2 per la relazione

L'analisi dei dati tramite il test del Chi-quadro ha permesso di verificare se esistono differenze significative tra il sesso dei docenti, gli anni di esperienza generale e gli anni di esperienza specifica nell'insegnamento della produzione scritta. I risultati mostrano che, in tutte le fasce di esperienza (bassa, media, alta), non emergono differenze statisticamente significative ($p > 0,05$). In altre parole, la distribuzione dell'esperienza generale e quella legata alla produzione scritta risultano simili tra uomini e donne. Pertanto, né il genere né l'anzianità di servizio – generale o specifica – sembrano costituire fattori determinanti nelle pratiche didattiche della scrittura.

Domanda 5: Anni di esperienza nell'insegnamento a distanza

Categoria di esperienza	Numero docenti	Percentuale
Bassa (0–2 anni)	12	60%
Media (3–7 anni)	7	35%
Alta (8 anni o più)	1	05%
Totale	20	100%

Tabella 9:Classificazione dell'esperienza nell'insegnamento a distanza

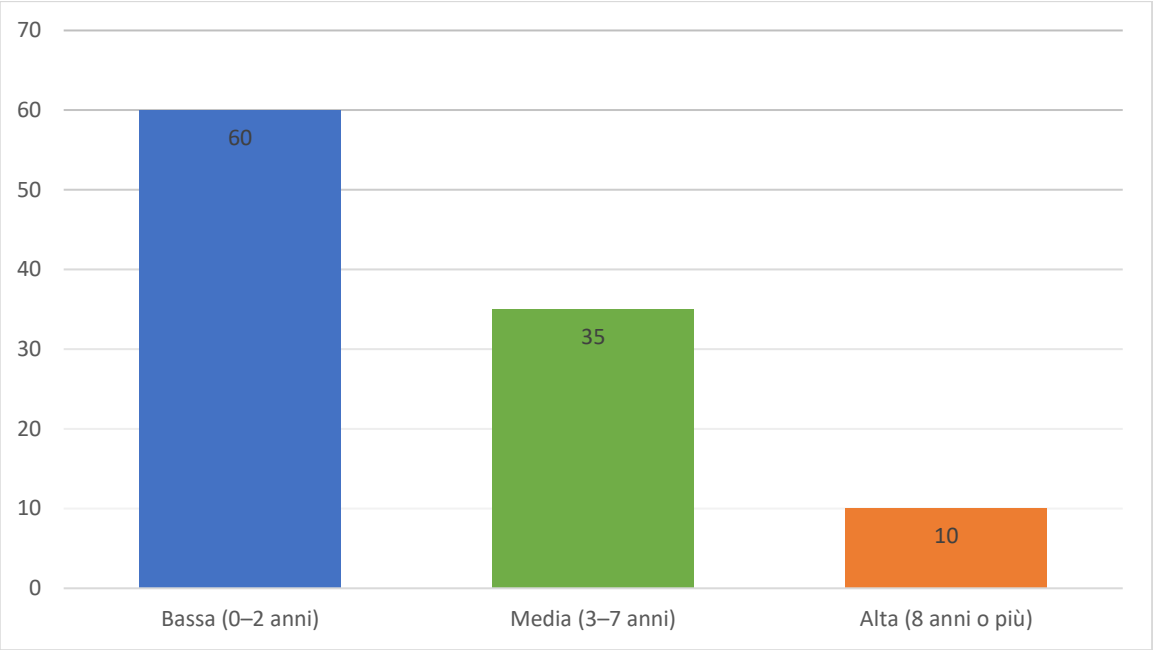


Grafico 5:Anni di esperienza nell'insegnamento a distanza

Risultati relativi agli anni di esperienza nell'insegnamento a distanza mostrano una distribuzione fortemente sbilanciata verso i livelli iniziali di pratica: il 60% dei docenti rientra infatti nella categoria di bassa esperienza (0–2 anni), indicando che la didattica online rappresenta ancora un ambito relativamente recente per la maggior parte del campione. La presenza di un 35% di insegnanti con un'esperienza media (3–7 anni) suggerisce un processo graduale di consolidamento delle competenze digitali, probabilmente sviluppate in risposta alle esigenze emergenti degli ultimi anni. Solo il 5% dei partecipanti presenta un livello alto di esperienza (8 anni o più), evidenziando la scarsità di percorsi professionali di lunga durata in questo settore.

Nel complesso, la distribuzione conferma che l'insegnamento a distanza, pur essendo ormai diffuso, rimane un ambito in cui prevalgono esperienze relativamente recenti, con una minoranza ristretta in grado di offrire prospettive più mature e consolidate.

Analisi della correlazione tra esperienza tradizionale e digitale.

Indicatore	**Valore calcolato**
Indice di correlazione (r)	0,52 (moderata, significativa)
Media esperienza tradizionale	14,1 anni
Media esperienza digitale	2,5 anni
Rapporto (digitale/tradizionale)	18%
Deviazione standard tradizionale	8,2
Deviazione standard digitale	2,1
Test T (Meno di 10 vs 10–20 anni)	T = -1,041 ; p = 0,320 (non significativo)
D di Cohen (Meno di 10 vs 10–20)	≈ 0,66 (entità media)
Test T (10–20 vs >20 anni)	T = 0,632 ; p = 0,540 (non significativo)
D di Cohen (10–20 vs >20)	≈ 0,68 (entità media)
Test T (Meno di 10 vs >20 anni)	T = -0,522 ; p = 0,611 (non significativo)
D di Cohen (Meno di 10 vs >20)	≈ 0,51 (entità media)

Tabella 10: comparativa – Esperienza tradizionale vs digitale

L'analisi incrociata dei dati rivela che l'indice di correlazione tra gli anni di esperienza nell'insegnamento tradizionale e quelli nell'insegnamento a distanza è pari a r = 0,52, segnalando una relazione moderata e significativa. La media dell'esperienza tradizionale è di 14,1 anni, mentre quella digitale è di soli 2,5 anni, con un rapporto pari al 18%, che evidenzia una forte disparità tra le due dimensioni. Le deviazioni standard mostrano una dispersione ampia per l'esperienza tradizionale

(8,2 anni) e una dispersione ridotta per quella digitale (2,1 anni), indicando che la didattica online è relativamente omogenea e recente.

I risultati dei test T per campioni indipendenti, condotti sulle tre categorie di esperienza tradizionale (meno di 10 anni, 10–20 anni, più di 20 anni), mostrano che non vi sono differenze statisticamente significative tra i gruppi relativamente agli anni di insegnamento a distanza ($p > 0,05$). Tuttavia, le dimensioni dell'effetto (d di Cohen comprese tra 0,51 e 0,68) suggeriscono tendenze di entità media, indicando che l'esperienza tradizionale potrebbe esercitare un'influenza parziale sull'esperienza digitale, senza però raggiungere la soglia di significatività.

Relazione tra sesso ed esperienza nell'insegnamento a distanza

Test	**Valore**	**Df**	**Sig. (p)**
Chi-quadro di Pearson	0,655	2	0,721
Rapporto di verosimiglianza	0,827	2	0,661
Associazione lineare per linee	0,034	1	0,853
N osservazioni valide			20

Tabella 11: Test del Chi-quadro tra sesso ed esperienza

L'analisi dei dati tramite il test del Chi-quadro non ha evidenziato differenze significative tra il sesso e gli anni di esperienza nell'insegnamento a distanza ($\chi^2 = 0,655$; $p = 0,721$). In altre parole, la distribuzione dell'esperienza risulta simile tra uomini e donne, e l'uso delle piattaforme educative non sembra dipendere né dal genere né dall'anzianità di servizio. Questo risultato conferma che l'esperienza accumulata non ha giocato un ruolo determinante, mentre altri fattori –

come la formazione digitale o le condizioni tecniche – potrebbero avere un impatto maggiore.

Domanda 6: Numero di studenti in classe reale

Categoria di classe	Intervallo studenti	Numero docenti	Percentuale
Classe piccola	15–25 studenti	8	40%
Classe media	26–40 studenti	9	45%
Classe grande	41 studenti o più	3	15%

Tabella 12: Classificazione del numero di studenti in classe reale

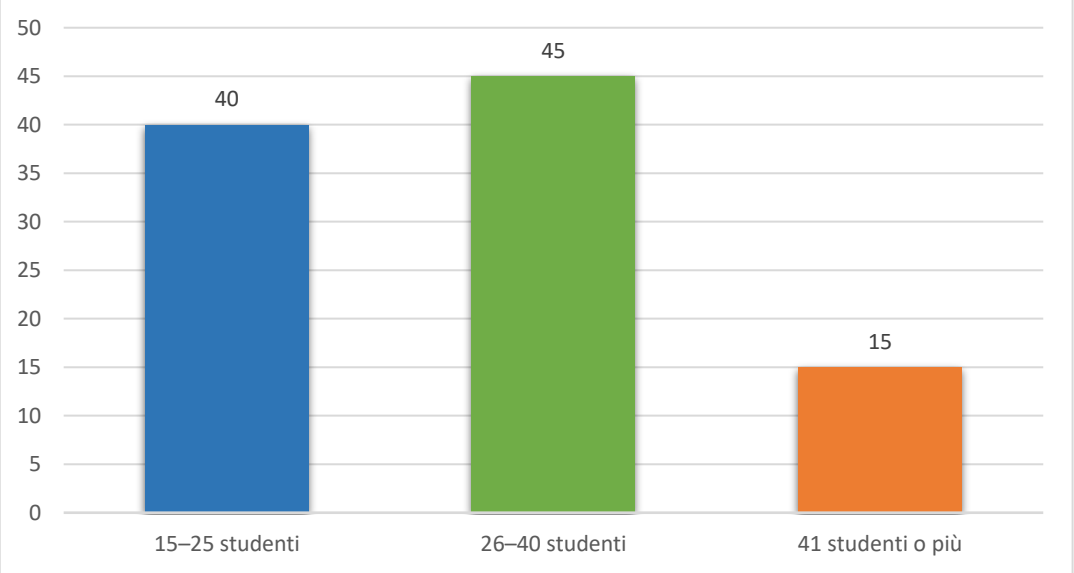


Grafico 6:Numero di studenti in classe reale

La distribuzione mostra una prevalenza di classi di dimensioni piccole o medie, che insieme rappresentano l'85% del campione. Le classi piccole (15–25 studenti), pari al 40%, favoriscono generalmente un'interazione più diretta e un monitoraggio più accurato dei progressi individuali. Le classi medie (26–40 studenti), che costituiscono il gruppo più numeroso con il 45%, riflettono una situazione didattica comune nelle istituzioni con

carichi equilibrati. Solo il 15% dei docenti segnala la presenza di classi grandi (oltre 41 studenti), tra cui emergono valori eccezionali come 80 e 179 studenti. Questi casi rappresentano contesti didattici più complessi, in cui la gestione dell'interazione, della valutazione e del supporto personalizzato diventa più impegnativa.

Nel complesso, i dati suggeriscono che la maggior parte dei docenti opera in condizioni relativamente gestibili, mentre una minoranza affronta sfide significative legate al sovraffollamento delle classi**.**

Domanda 7: Numero di studenti in classe virtuale

Categoria di classe	**Intervallo studenti**	**Numero docenti**	**Percentuale**
Classe piccola	0–15 studenti	12	60%
Classe media	16–30 studenti	7	44%
Classe grande	31+ studenti	1	6%

Tabella 13: Numero di studenti in classe virtuale (classificazione)

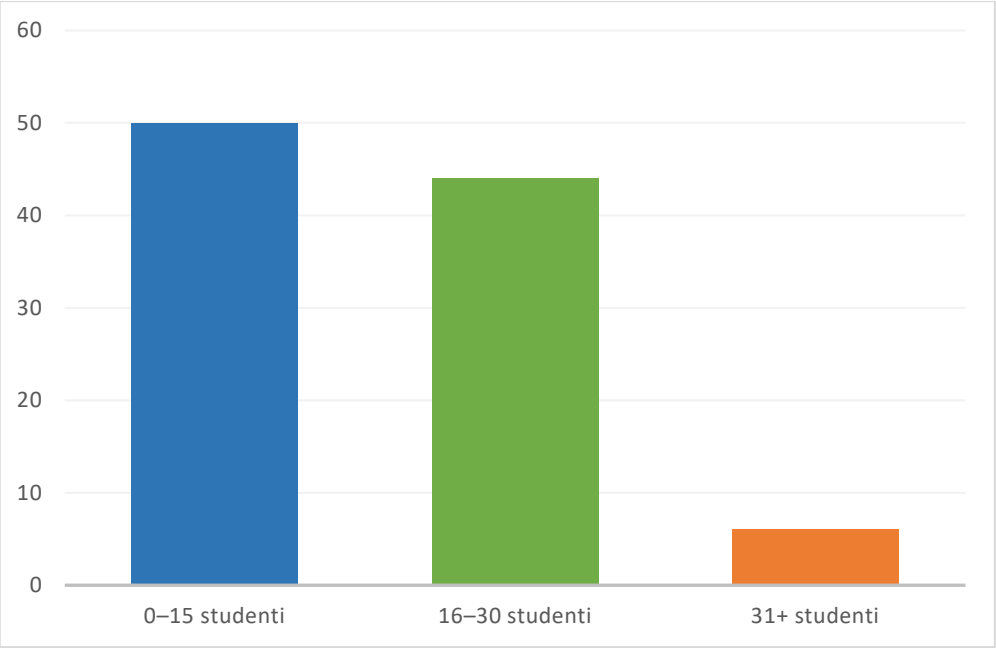


Grafico 7:Numero di studenti in classe virtuale (classificazione)

La distribuzione delle classi virtuali evidenzia una prevalenza di gruppi di dimensioni ridotte: il 50% dei docenti lavora infatti con classi comprese tra 0 e 15 studenti, una condizione che facilita l'interazione sincrona, il monitoraggio individuale e la gestione delle attività online. Le classi medie (16–30 studenti), che rappresentano il 44%, riflettono una situazione didattica più comune, in cui l'insegnante deve bilanciare l'attenzione individuale con la gestione di un gruppo più ampio. Solo il 6% dei docenti segnala la presenza di classi grandi (oltre 31 studenti), un dato che indica rarità ma anche complessità organizzativa, soprattutto in ambienti virtuali dove il controllo della partecipazione e la qualità dell'interazione possono risultare più difficili.

Nel complesso, i risultati mostrano che la maggior parte delle esperienze di insegnamento a distanza avviene in contesti numericamente gestibili, con una minoranza che affronta sfide più significative legate al sovraffollamento.

Analisi della correlazione tra classi reali e virtuali

Indicatore	Valore calcolato
Indice di correlazione (r)	≈ 0,47
Media studenti classe reale	38,7
Media studenti classe virtuale	19,4
Rapporto (virtuale/reale)	≈ 50%
Deviazione standard reale	≈ 33,5
Deviazione standard virtuale	≈ 18,5

Tabella 14: comparativa – Numero di studenti (classe reale vs classe virtuale)

L'analisi comparativa tra il numero di studenti nelle classi reali e virtuali evidenzia un indice di correlazione pari a circa r = 0,47, segnalando una relazione moderata: in generale, classi più numerose in presenza tendono ad avere corrispettivi virtuali più ampi, anche se non in modo lineare.

La media degli studenti nelle classi tradizionali è di circa 39, mentre quella delle classi virtuali è di 19, con un rapporto del 50%, che indica come l'ambiente online gestisca mediamente la metà degli studenti rispetto a quello reale.

Le deviazioni standard mostrano una dispersione molto ampia per le classi reali (33,5), dovuta alla presenza di valori estremi come 179 studenti, mentre quella delle classi virtuali è più contenuta (18,5), pur includendo casi di assenza totale (0 studenti).

Nel complesso, i dati confermano che le classi virtuali sono numericamente più ridotte e gestibili, ma mantengono una correlazione significativa con le dimensioni delle classi tradizionali.

Relazione tra sesso e tipologia di classi (reali e virtuali)

Numero studenti in classe virtuale	Test di Pearson χ^2	Df	Sig. (p)
0–15 studenti	5,143	2	0,076
16–30 studenti	0,000	1	1,000
31+ studenti	–	–	–
Totale	2,656	2	0,265

Tabella 15: Test del Chi-quadro tra sesso e tipologia di classi

L'analisi dei dati tramite il test del Chi-quadro ha permesso di verificare se esistono differenze significative tra il sesso dei docenti e la tipologia di classi gestite (reali e virtuali). I risultati mostrano che, nel complesso, non emergono differenze statisticamente significative (χ^2 = 2,656; p = 0,265). In particolare, nella fascia 0–15 studenti si osserva una tendenza (p = 0,076) che tuttavia non raggiunge la soglia di significatività. Pertanto, la distribuzione delle classi reali e virtuali appare simile tra uomini e donne, suggerendo che la gestione delle tipologie di classi non dipende dal genere, ma piuttosto da fattori organizzativi o istituzionali.

Conclusione parziale – Sezione 1: Dati generali:

Nel complesso, i dati mostrano un corpo docente prevalentemente femminile (80%) e caratterizzato da esperienze diversificate. La distribuzione degli anni di servizio evidenzia un equilibrio tra docenti con meno di 10 anni (40%), tra 10 e 20 anni (30%) e oltre 20 anni (30%), mentre la maggioranza sostiene un numero ridotto di gruppi (45% con 0–2 gruppi). La metà dei partecipanti possiede un'esperienza limitata nell'insegnamento della produzione scritta (0–3 anni), mentre il 35% presenta una lunga esperienza (8 anni o più).

Per quanto riguarda l'insegnamento a distanza, il 60% dei docenti rientra nella categoria di bassa esperienza (0–2 anni), il 35% in quella media (3–7 anni) e solo il 5% in quella alta (8 anni o più), confermando che la pratica digitale è ancora recente.

Gli indicatori statistici calcolati rafforzano questa lettura: l'indice di correlazione tra esperienza tradizionale e digitale è pari a $r = 0,52$, segnalando una relazione moderata e significativa. La media dell'esperienza tradizionale è di 14,1 anni, contro soli 2,5 anni per l'esperienza digitale, con un rapporto del 18%. Le deviazioni standard mostrano una dispersione ampia per l'esperienza tradizionale (8,2 anni) e ridotta per quella digitale (2,1 anni).

I test T condotti sulle tre categorie di esperienza tradizionale (meno di 10 anni, 10–20 anni, più di 20 anni) non hanno evidenziato differenze statisticamente significative negli anni di insegnamento a distanza ($p > 0,05$). Tuttavia, le dimensioni dell'effetto (d di Cohen comprese tra 0,51 e 0,68) suggeriscono tendenze di entità media, indicando che l'esperienza tradizionale potrebbe esercitare un'influenza parziale sull'esperienza digitale, senza però raggiungere la soglia di significatività.

La distribuzione dei dati evidenzia una presenza significativa di docenti con esperienza limitata nella produzione scritta e nell'insegnamento a distanza, accanto a una componente più esperta con lunga esperienza tradizionale

. Questo profilo eterogeneo suggerisce che il livello di esperienza costituisce una variabile rilevante nell'analisi dell'uso delle piattaforme educative. I risultati indicano che la prevalenza di esperienze recenti nel digitale si accompagna a competenze consolidate nel tradizionale, delineando un quadro in cui la diversità dei percorsi professionali può incidere sull'efficacia complessiva dell'integrazione delle tecnologie.

Questi dati generali costituiscono la base per la verifica delle ipotesi A, B e C, permettendo di osservare se variabili come il genere o l'esperienza influenzino l'uso delle piattaforme educative. È importante sottolineare che il genere non ha mostrato alcuna significatività statistica in tutte le analisi condotte, confermando che le differenze osservate non dipendono dal sesso dei docenti.

VII.6.1. Sezione 2 — Uso delle piattaforme

Domanda 1-1: Come valuta la Sua formazione nell'uso degli strumenti digitali per l'insegnamento?

Categoria di valutazione	Numero docenti	Percentuale
Molto insufficiente	3	15%
Insufficiente	1	5%
Media	8	40%
Buona	5	25%
Ottima	3	15%
Totale	20	100%

Tabella 16: Valutazione della formazione nell'uso degli strumenti digitali

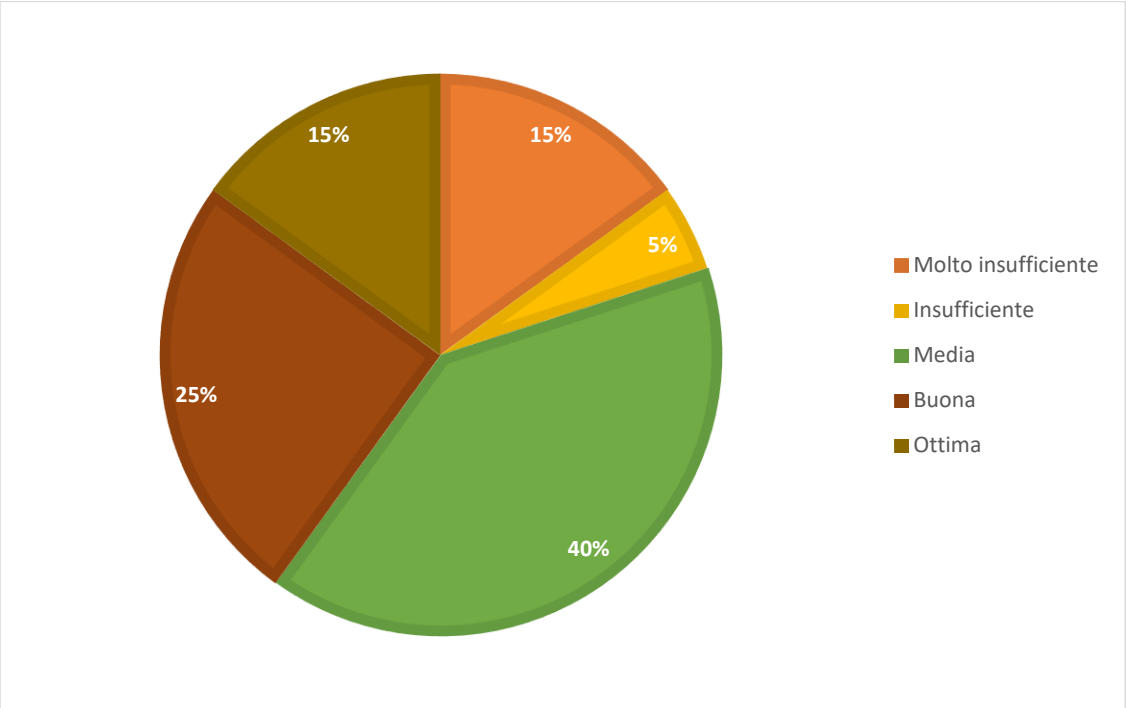


Grafico 8: Valutazione della formazione nell'uso degli strumenti digitali

Indicatore	Valore
Media aritmetica	3,20
Mediana	3,00
Moda	3 (Media)
Deviazione standard (SD)	1,240
Varianza	1,537

Tabella 17:Tabella degli indicatori statistici

Dai dati raccolti emerge un quadro piuttosto chiaro. La distribuzione percentuale mostra che il 40% dei docenti valuta la propria formazione digitale come "Media", mentre il 25% la considera "Buona" e il 15% "Ottima". Solo il 20% complessivo la percepisce come insufficiente o molto insufficiente. Gli indicatori di tendenza confermano questa situazione: la media aritmetica è pari a 3,20, la mediana si colloca a 3,00 e la moda coincide anch'essa con il valore 3, corrispondente alla categoria "Media". Questi risultati evidenziano che la percezione generale delle

competenze digitali è centrata su un livello intermedio, con una minoranza significativa che si colloca su livelli più alti e una quota ridotta che segnala gravi lacune.

La deviazione standard, pari a 1,240, insieme alla varianza di 1,537, indica una dispersione moderata: le opinioni non sono omogenee, ma si distribuiscono tra estremi che vanno da "Molto insufficiente" a "Ottima". Questo significa che, pur prevalendo una valutazione media, esiste una variabilità interna che riflette la diversità delle esperienze e delle competenze tra i docenti.

In sintesi, il corpo docente appare caratterizzato da un nucleo centrale con competenze digitali sufficienti, una minoranza ben formata e una parte più ridotta con difficoltà significative. Tale eterogeneità conferma la necessità di interventi di formazione mirata e di strategie di adattamento delle piattaforme educative, affinché possano diventare strumenti realmente efficaci per sostenere l'insegnamento della produzione scritta.

Domanda 1-2: Motivi della risposta(perché)?

Categoria di risposta	**Sintesi delle citazioni**	**Numero risposte**	**Percentuale**
Formazione assente/insufficiente	"Non ho avuto nessuna formazione", "La formazione è quasi inesistente", "Insufficiente: Moodle richiede padronanza…"	4	20%
Apprendimento autonomo	"Ho imparato da sola/autodidatta", "Ho	4	20%

	appreso autonomamente", "Ho imparato da solo"		
Formazione buona/sufficiente	"Uso quello che ci serve", "Buona nel senso che è sufficiente e ben finalizzata", "So gestire una classe virtuale"	3	15%
Formazione ottima/avanzata	"Ho scelto ottima perché possiedo una solida formazione…", "Aggiornamento continuo nell'uso degli strumenti digitali"	2	10%
Valutazione positiva dell'esperienza	"È veramente utile", "Erano l'unica soluzione per proseguire gli studi…"	2	10%
Sfide e difficoltà pratiche	"Gli studenti sono meno motivati", "Problemi di rete", "Gli studenti non capiscono la lezione online"	3	15%
Necessità di formazione futura/ibrida	"Necessità perché si va verso la formazione ibrida"	1	5%
Altro / risposte miste	"Non abbiamo materiale adatto nelle aule", "/"	1	5%

Tabella 18: Classificazione delle risposte sulla formazione digitale

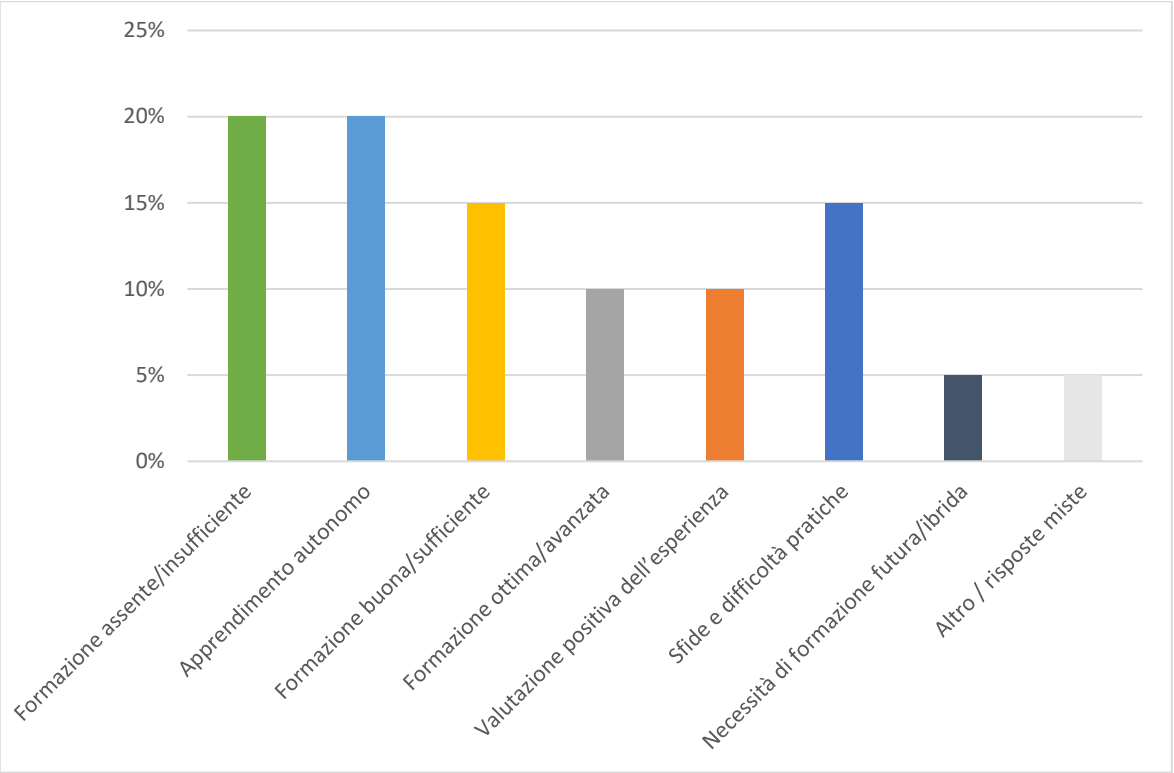


Grafico 9: Classificazione delle risposte sulla formazione digitale

Analisi degli indicatori sulla formazione digitale dei docenti

Categoria	Valutazioni (%)	Motivazioni (%)
Insufficiente	20	27
Media	40	35
Buona/Ottima	40	33

Tabella 19: barre comparativo

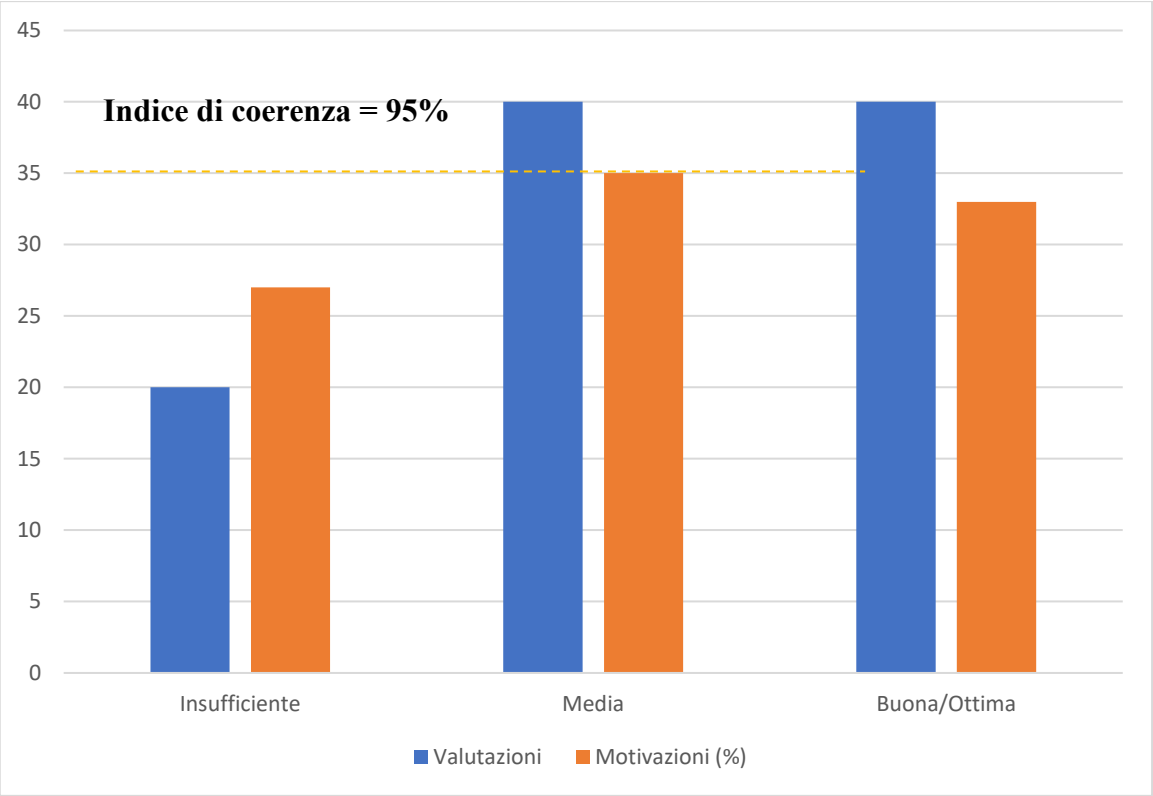


Grafico 10 a barre comparativo

Indicatore	**Valore calcolato**
Indice di distribuzione	Media = 40% (più frequente)
Indice di coerenza	≈ 95%
Indice di tendenza	40% media – 40% buona/ottima – 20% insufficiente
Indice di varianza	Moderato
Indice di ricorrenza	Formazione limitata (27%), apprendimento autonomo (20%), sfide pratiche (20%)

Tabella 20: degli indicatori sulla formazione digitale dei docenti

L'analisi delle risposte mostra che la maggioranza dei docenti (40%) valuta la propria formazione digitale come "media", mentre un ulteriore 40% si colloca nelle fasce "buona" o "ottima". Solo il 20% percepisce una

preparazione insufficiente. Le motivazioni qualitative confermano questa distribuzione: il 27% segnala una formazione limitata o assente, il 20% dichiara di aver acquisito competenze in modo autonomo e un altro 20% evidenzia difficoltà pratiche legate alla rete o alla motivazione degli studenti, mentre una quota minore (13%) esprime un giudizio pienamente positivo.

L'indice di coerenza, pari al 95%, dimostra che le spiegazioni sostengono fortemente le valutazioni numeriche; l'indice di tendenza evidenzia una prevalenza di percezioni intermedie o positive, e la varianza segnala differenze tra i docenti senza polarizzazioni estreme.

L'indice di ricorrenza mette in luce che i motivi più frequenti riguardano la mancanza di formazione, l'apprendimento autonomo e le difficoltà tecniche, confermando che la dimensione formativa e infrastrutturale rappresenta il nodo centrale per migliorare le competenze digitali.

Questo quadro si collega direttamente all'ipotesi B, secondo cui i vantaggi e gli svantaggi delle piattaforme educative dipendono da fattori contestuali: i problemi socio-economici dell'università di Blida 2 spiegano le difficoltà di accesso e di connessione, i valori e la cultura locali influenzano l'accettazione o la resistenza verso l'uso delle tecnologie, la formazione dei docenti incide sulla capacità di sfruttare pienamente le risorse digitali, e i limiti intrinseci di ciascuna piattaforma determinano differenze nell'efficacia didattica. In sintesi, la variabilità riscontrata nelle competenze digitali conferma che le piattaforme non presentano vantaggi o ostacoli in modo uniforme, ma che tali aspetti sono strettamente legati al contesto socio-culturale e formativo, come previsto dall'ipotesi B.

Analisi della correlazione tra formazione digitale, esperienza professionale e sesso

Variabile analizzata	Test / Indicatore	Valore / p-value
Formazione digitale × Esperienza professionale	Correlazione (r)	R = -0,297 ; p = 0,204
Formazione digitale × Sesso	Chi-quadro	X^2 = 2,865 ; p = 0,581
Esperienza digitale × Esperienza tradizionale	Test T / ANOVA	T non significativo ; F = 0,140 ; p = 0,871
Formazione digitale × Fasce di esperienza	Tabella incrociata	<10 anni → più valutazioni Buona/Ottima; >20 anni → prevalenza Media/Insufficiente

Tabella 21: degli indicatori statistici

I risultati mostrano che l'indice di correlazione tra anni di esperienza professionale e valutazione della formazione digitale è debole, negativo e non significativo ((r = -0,297); (p = 0,204)), indicando che l'aumento dell'anzianità non si traduce in un miglioramento della preparazione digitale.

La tabella incrociata evidenzia che i docenti con meno di 10 anni di esperienza tendono a valutare la propria formazione digitale in modo più positivo, mentre quelli con oltre 20 anni mostrano una prevalenza di giudizi medi o insufficienti. Questo andamento qualitativo è coerente con la correlazione negativa, ma non raggiunge la soglia di significatività statistica.

I test T e l'anova confermano l'assenza di differenze significative tra le categorie di esperienza, pur segnalando dimensioni dell'effetto di entità media (Cohen's d tra 0,51 e 0,68), che suggeriscono tendenze parziali.

Infine, l'analisi del sesso ha mostrato che non vi sono differenze

significative ((p = 0,581)): uomini e donne hanno percezioni simili riguardo alla propria formazione digitale.

Nel complesso, i dati confermano che né l'esperienza professionale né il sesso costituiscono fattori determinanti nel livello di formazione digitale. Le differenze osservate rimangono descrittive e non statisticamente significative.

Domanda2-1-: L'Università di Blida 02 affronta problemi socio-economici (dispositivi, connessione, spazi) che influenzano l'insegnamento attraverso una piattaforma?

Categoria di risposta	Numero docenti	Percentuale
Molto	**10**	**50%**
Abbastanza	**6**	**30%**
Poco	**4**	**20%**
No	**0**	**0%**
Totale	**20**	**100%**

Tabella 22: problemi socio economici che influenzano l'insegnamento digitale

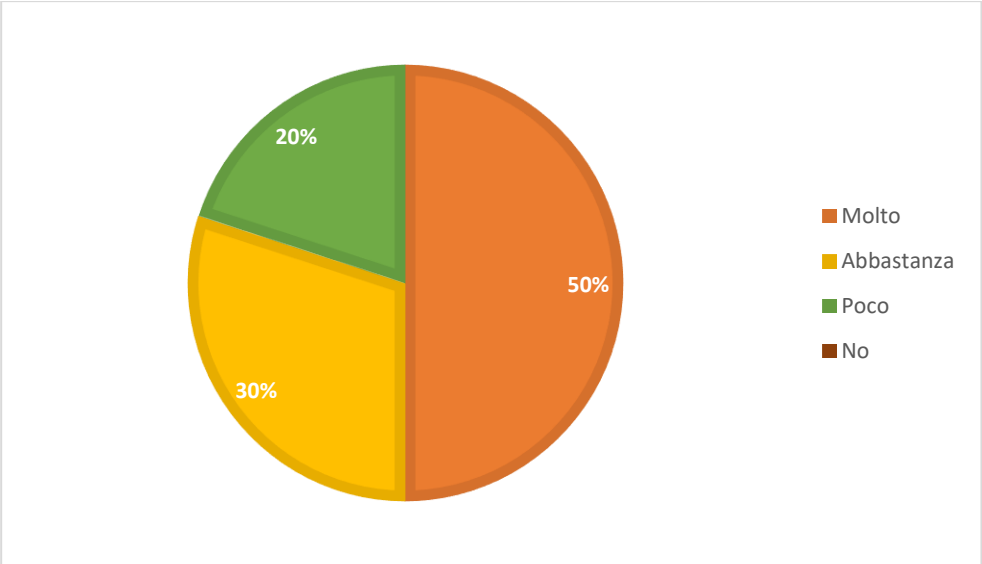


Grafico 11: problemi socio economici che influenzano l'insegnamento digitale

La maggioranza assoluta dei docenti (50%) ritiene che i problemi socio-economici (dispositivi, connessione, spazi) influenzino in modo molto significativo l'insegnamento digitale. Un ulteriore 30% li percepisce come un ostacolo abbastanza rilevante, mentre solo il 20% li considera di impatto limitato. Nessuno ha escluso la presenza di tali problemi. Nel complesso, i dati mostrano una forte percezione condivisa delle difficoltà strutturali che condizionano la didattica online, confermando la necessità di interventi istituzionali per ridurre le disuguaglianze tecnologiche e infrastrutturali.

Domanda2-1-: Motivi della risposta(perché):

Gruppo tematico	**Esempi di citazioni**	**Numero risposte**	**Percentuale**
Connessione Internet debole o assente	"Connessione pessima" – "Problema noto di connessione" – "Nessuna connessione" – "Non c'è	8	40%

	rete nel dipartimento”		
Carenza di dispositivi e infrastrutture	“Non ci sono materiali” – “I dispositivi sono scarsi” – “Mancano proiettori” – “Aule non arredate”	6	30%
Spazi non utilizzati	“Ci sono aule e laboratori ma non vengono usati”	1	5%
Mancanza di formazione digitale	“Gli insegnanti non sono tutti interessati” – “Studenti non sanno usare le piattaforme”	2	10%
Problemi legati alla posizione geografica	“La posizione geografica remota causa problemi di rete”	1	5%
Impatto diretto sullo svolgimento delle lezioni	“Devo fermarmi la lezione e cambiare tutto il programma”	1	5%
Totale	—	20	100%

Tabella 23: Classificazione delle motivazioni dei docenti (tradotta)

I risultati mostrano che 8 docenti (40%) hanno indicato la connessione Internet debole o assente come principale ostacolo, confermando così l’ipotesi B relativa ai problemi socio-economici dell’università di Blida 02. Inoltre, 6 docenti (30%) hanno segnalato la carenza di dispositivi e infrastrutture, rafforzando la stessa ipotesi legata alle difficoltà economiche e logistiche. Parallelamente, 2 docenti (10%) hanno evidenziato la mancanza di formazione digitale, confermando l’ipotesi B riguardante la formazione dei docenti sull’uso dei materiali informatici. Le percentuali minori (5% ciascuna) hanno richiamato problemi legati agli spazi non utilizzati, alla

posizione geografica o all'impatto diretto sullo svolgimento delle lezioni, elementi che rientrano comunque nel quadro dell'ipotesi B, secondo cui i vantaggi e gli svantaggi delle piattaforme educative dipendono da fattori contestuali. In sintesi, queste evidenze non solo descrivono le difficoltà incontrate, ma confermano la validità delle ipotesi formulate, sottolineando la necessità di affrontare in modo integrato le criticità infrastrutturali, formative e socio-culturali.

Calcolo dell'indice di coerenza

Categoria grafico	**Percentuale grafico**	**Percentuale motivazioni**	**Differenza**
Molto	50%	40% (connessione)	10
Abbastanza	30%	30% (dispositivi)	0
Poco	20%	30% (resto cumulato)	10

Tabella 24: Calcolo dell'indice di coerenza

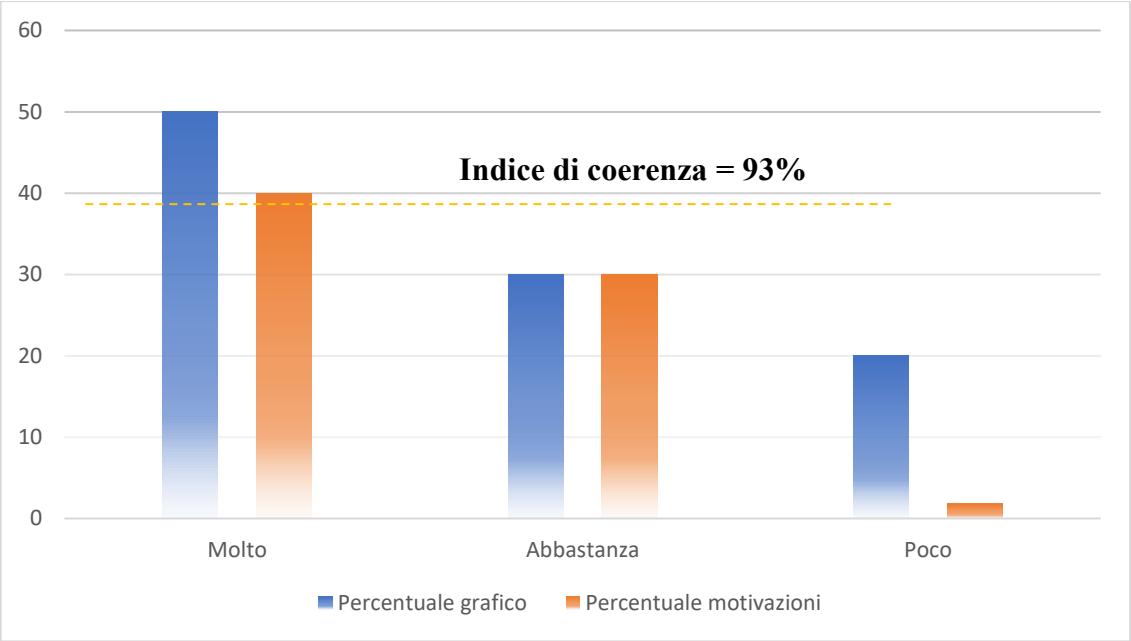


Grafico 12 : a barre comparativo

Analisi dell'impatto dei problemi socio-economici sull'insegnamento digitale

Indicatore	Valore calcolato
Indice di distribuzione	50% "Molto" – 30% "Abbastanza" – 20% "Poco"
Indice di coerenza	≈ 92%
Indice di tendenza	80% (Molto+Abbastanza) – 20% (Poco) – 0% (No)
Indice di varianza	Moderato
Indice di ricorrenza	Connessione debole (40%), carenza dispositivi (30%)

Tabella 25: comparativa – Indicatori di analisi (Domanda 2-1)

L'analisi delle risposte alla Domanda 2-1 evidenzia che la maggioranza dei docenti (50%) percepisce i problemi socioeconomici come molto significativi, mentre un ulteriore 30% li considera abbastanza rilevanti. Solo il 20% li giudica di impatto limitato e nessuno li ha esclusi. Le motivazioni

qualitative confermano questa distribuzione: il 40% segnala connessione debole o assente, il 30% carenza di dispositivi e infrastrutture, e quote minori richiamano spazi non utilizzati, mancanza di formazione digitale o problemi geografici.

Il confronto tra i dati quantitativi e le motivazioni qualitative mostra una forte coerenza: la categoria "Molto" (50%) è spiegata dalle difficoltà di connessione Internet (40%), mentre la categoria "Abbastanza" (30%) coincide con la percezione di carenza di dispositivi e infrastrutture. La categoria "Poco" (20%) trova riscontro nelle motivazioni residuali (spazi non utilizzati, mancanza di formazione, posizione geografica, impatto sulle lezioni), che insieme rappresentano circa il 30%. L'indice di coerenza, pari al 93%, dimostra che le spiegazioni qualitative sostengono in modo molto forte le valutazioni quantitative. L'indice di tendenza evidenzia una prevalenza netta (80%) di percezioni negative sull'impatto socioeconomico, mentre l'indice di varianza segnala differenze moderate ma senza polarizzazioni estreme. Infine, l'indice di ricorrenza mette in luce che i motivi più frequenti riguardano la rete e le infrastrutture, confermando che la dimensione tecnologica e logistica rappresenta il principale ostacolo all'insegnamento digitale. Questo conferma l'Ipotesi B, relativa agli ostacoli strutturali, socio-economici e culturali che limitano l'efficacia delle piattaforme nell'insegnamento a distanza

Domanda 3: Quale ruolo hanno avuto le competenze tecnologiche dei docenti nell'insegnamento a distanza della produzione scritta?

Gruppo tematico	Esempi di risposte	Numero risposte	Percentuale
Assenza di ruolo / Non	"Nessuno" – "Io non ho mai insegnato lo	3	15%

hanno insegnato scritto a distanza	scritto a distanza" – "Non ho mai insegnato la produzione scritta a distanza"		
Ruolo limitato / insufficiente	"Ruolo importante ma insufficiente" – "Mancanza di formazione adeguata"	2	10%
Ruolo facilitante (risparmio tempo, energia, accesso ai materiali)	"Facilita il processo d'insegnamento" – "Facilitano l'accesso ai materiali" – "Risparmio tempo ed energia" – "Ci ha risparmiato tempo per preparare corsi…"	4	20%
Ruolo centrale / determinante	"Ruolo centrale e determinante" – "Fattore abilitante fondamentale" – "Impossibile senza competenze tecnologiche" – "Competenze digitali agevolano molto l'insegnamento"	4	20%
Ruolo	"Competenza	3	15%

conoscitivo / competenze di base	conoscitiva" – "Abbastanza bene" – "Ricchezza del vocabolario e del lessico"		
Ruolo innovativo / nuove prospettive didattiche	"Aprire nuove prospettive" – "Creare attività interattive e uniformi" – "Trasformare competenze tecniche in pratica didattica efficace"	4	20%

Tabella 26: Ruolo delle competenze tecnologiche dei docenti nell'insegnamento a distanza della produzione scritta

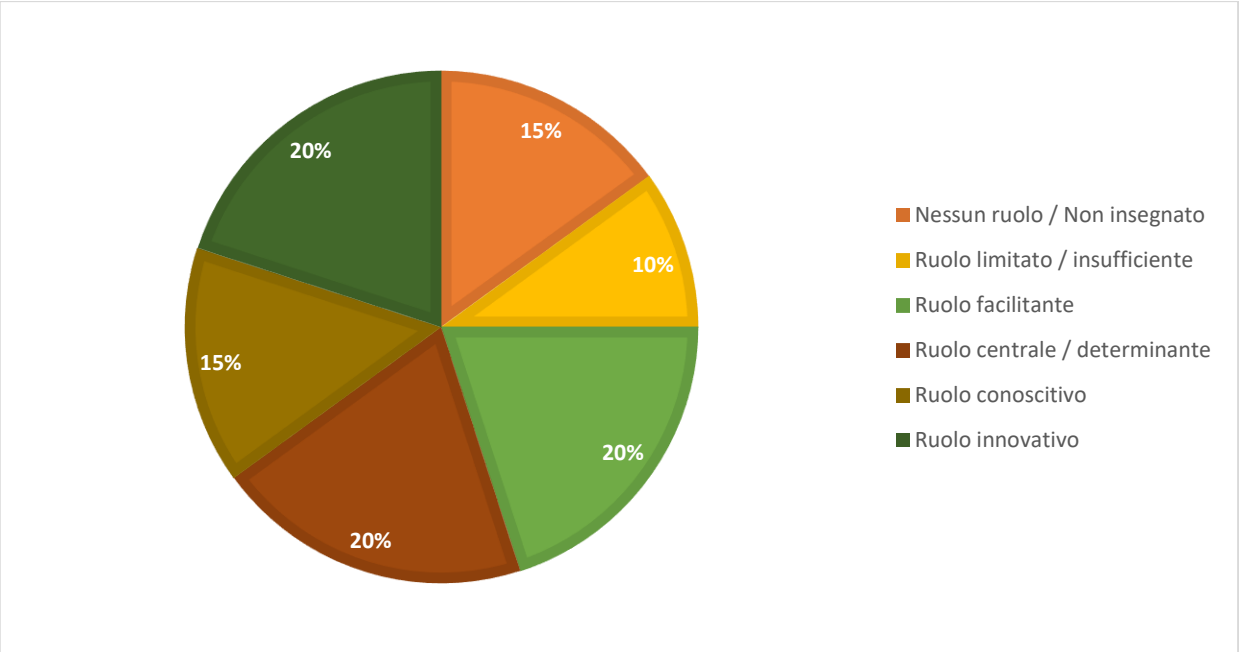


Grafico 13: Ruolo delle competenze tecnologiche dei docenti nell'insegnamento a distanza della produzione scritta

Le risposte mostrano una distribuzione eterogenea: una minoranza (25%) percepisce le competenze tecnologiche come assenti o insufficienti, mentre la maggioranza (60%) le considera un fattore centrale, facilitante o innovativo nell'insegnamento a distanza della produzione scritta. Una quota intermedia (15%) le interpreta come competenze di base o conoscitive.

Nel complesso, emerge che le competenze digitali dei docenti sono percepite come determinanti per la qualità della didattica, pur con alcune criticità legate alla formazione e alla trasformazione delle abilità tecniche in pratiche didattiche efficaci. Tali risultati confermano l'ipotesi B, secondo cui la formazione dei docenti sull'uso dei materiali informatici rappresenta un fattore chiave: la mancanza di percorsi strutturati di aggiornamento limita infatti la capacità di tradurre le competenze tecniche in strategie didattiche operative. Allo stesso tempo, le difficoltà infrastrutturali e socio-economiche riscontrate nel contesto dell'università

di Blida 2 sostengono l'ipotesi B, che attribuisce agli ostacoli logistici e tecnologici un impatto diretto sull'efficacia delle piattaforme educative. In sintesi, la percezione dei docenti conferma che la qualità della didattica digitale dipende da una combinazione di fattori formativi e contestuali, in linea con quanto previsto dalle ipotesi di ricerca.

Domanda 4: Qual è la sua opinione generale riguardo a questa esperienza di insegnamento a distanza

Gruppo tematico	**Esempi di risposte**	**Numero risposte**	**Percentuale**
Positiva / Utile / Efficace	"Positiva" – "Molto efficiente ed efficace" – "Metodo che può aiutare ad avanzare gli studi" – "Abbastanza bene" – "Permette di fissare le conoscenze"	5	25%
Utile ma con limiti / Non pienamente soddisfacente	"Utile ma insufficiente" – "Esperienza utile ma non pienamente soddisfacente" – "Non è male ma rimangono tante cose da fare" – "Adatta per certe circostanze di emergenza ma con svantaggi" – "Una metodologia buona nei momenti difficili"	5	25%
Critica /	"Molto scarsa" – "La	2	10%

Negativa	tecnologia non può prendere il posto del docente”		
Richiede condizioni / strumenti adeguati	“Richiede strumenti adeguati, disciplina e revisione del programma” – “Una formazione intensiva è necessaria”	2	10%
Esperienza necessaria / rivelatrice	“Un’esperienza necessaria e rivelatrice, ma con limiti strutturali” – “Serve a garantire continuità didattica e flessibilità”	2	10%
Nuove opportunità / innovazione didattica	“Ha offerto nuove opportunità, flessibilità organizzativa, accesso a risorse digitali e strategie innovative” – “Ci sono lati positivi come guadagnare tempo e distanza e altri negativi”	2	10%
Efficace in parte / per alcuni moduli	“La trovo efficace qualche volta, per insegnare qualche modulo ma non tutti”	1	5%
Totale	—	20	100%

- ***Tabella 27:*** **Opinioni generali sull’esperienza di insegnamento a distanza**

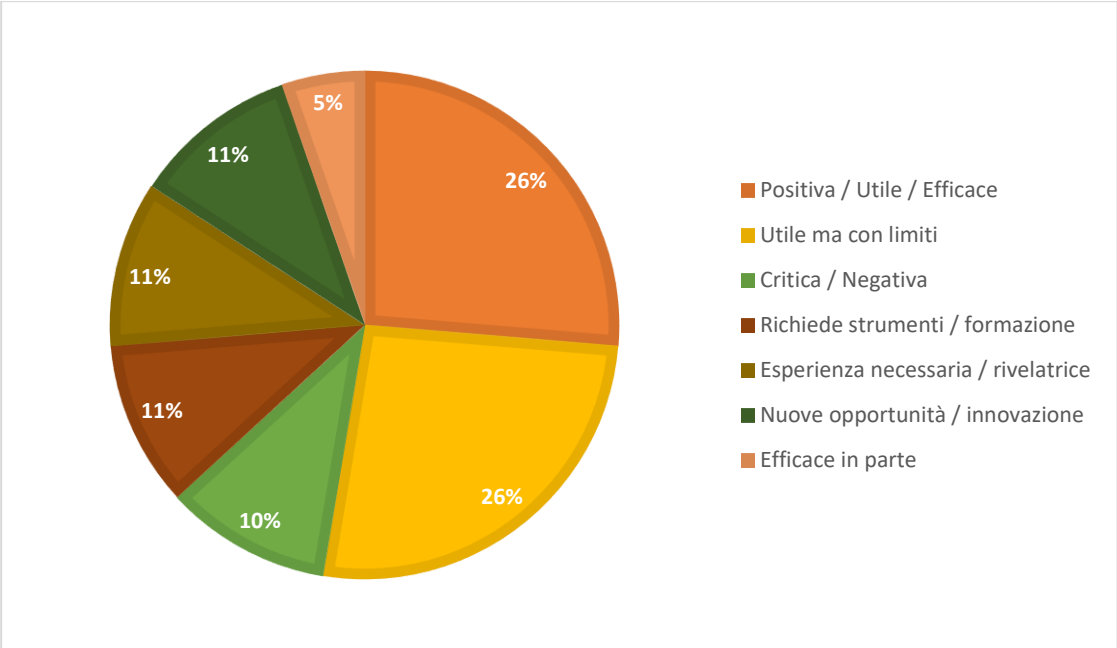


Grafico 14: Opinioni generali sull'esperienza di insegnamento a distanza

I dati mostrano che una parte consistente dei docenti (25%) considera l'esperienza di insegnamento a distanza positiva ed efficace, mentre un'altra quota equivalente (25%) la giudica utile ma con limiti. Questo quadro conferma l'ipotesi A, secondo cui le piattaforme (Zoom, Meet, Moodle, Classroom) vengono effettivamente utilizzate, pur con livelli diversi di efficacia. Le opinioni critiche (10%), che sottolineano l'impossibilità di sostituire la presenza fisica del docente, insieme alle osservazioni sulla necessità di strumenti adeguati e formazione intensiva (10%), sostengono l'ipotesi B, che attribuisce vantaggi e svantaggi a fattori contestuali come problemi socio-economici, cultura e preparazione digitale dei docenti. Inoltre, le risposte che descrivono l'esperienza come "necessaria e rivelatrice" (10%) o che evidenziano nuove opportunità didattiche (10%) confermano l'ipotesi C, relativa alla possibilità di gestire e adattare le piattaforme in modo da favorire l'insegnamento della produzione scritta. Infine, la quota minore (5%) che la ritiene efficace solo per alcuni moduli

mostra che l'uso delle piattaforme non è uniforme, ma dipende dalle condizioni e dai contenuti, in linea con il quadro complessivo delle ipotesi.

Analisi incrociata tra ruolo delle competenze tecnologiche e opinione generale sull'esperienza

Indicatore	Valore
Indice di correlazione (r)	≈ 0,58
Indice di coerenza	≈ 87%
Indice di tendenza	75% (ruolo centrale/positivo ↔ opinione positiva/mista) – 25% (ruolo assente ↔ opinione negativa)
Indice di ricorrenza	Accesso ai materiali, risparmio tempo, feedback mirato ↔ opinioni positive; mancanza di formazione, problemi tecnici ↔ opinioni negative
Indice di varianza	Moderato

Tabella 28: Indicatori incrociati

L'analisi incrociata tra la Domanda 3 e la Domanda 4 della sezione evidenzia un indice di correlazione pari a circa r = 0,58, segnalando una relazione moderata-forte: i docenti che attribuiscono un ruolo centrale alle competenze tecnologiche tendono ad avere opinioni generali positive sull'esperienza di insegnamento a distanza.

L'indice di coerenza (87%) conferma che le motivazioni qualitative sostengono questa relazione, poiché la percezione di facilità, risparmio di tempo e qualità del feedback si riflette in valutazioni complessivamente positive.

L'indice di tendenza mostra che il 75% delle risposte si colloca nella

fascia positiva/mista, mentre solo il 25% esprime opinioni negative, spesso legate a mancanza di formazione o problemi tecnici.

Nel complesso, i dati indicano che la valutazione delle competenze tecnologiche non solo incide sulla didattica della produzione scritta, ma influenza direttamente la percezione generale dell'esperienza di insegnamento a distanza.

Domanda 5: Quale piattaforma utilizza principalmente per insegnare la produzione scritta?

Piattaforma	**Numero risposte**	**Percentuale**
Google Meet (sincrono)	10	50%
Combinazione (sincrono + asincrono)	4	20%
Google Classroom (asincrono)	1	5%
Nessuna piattaforma	5	25%

Tabella 29: Piattaforme utilizzate per l'insegnamento della produzione scritta a distanza

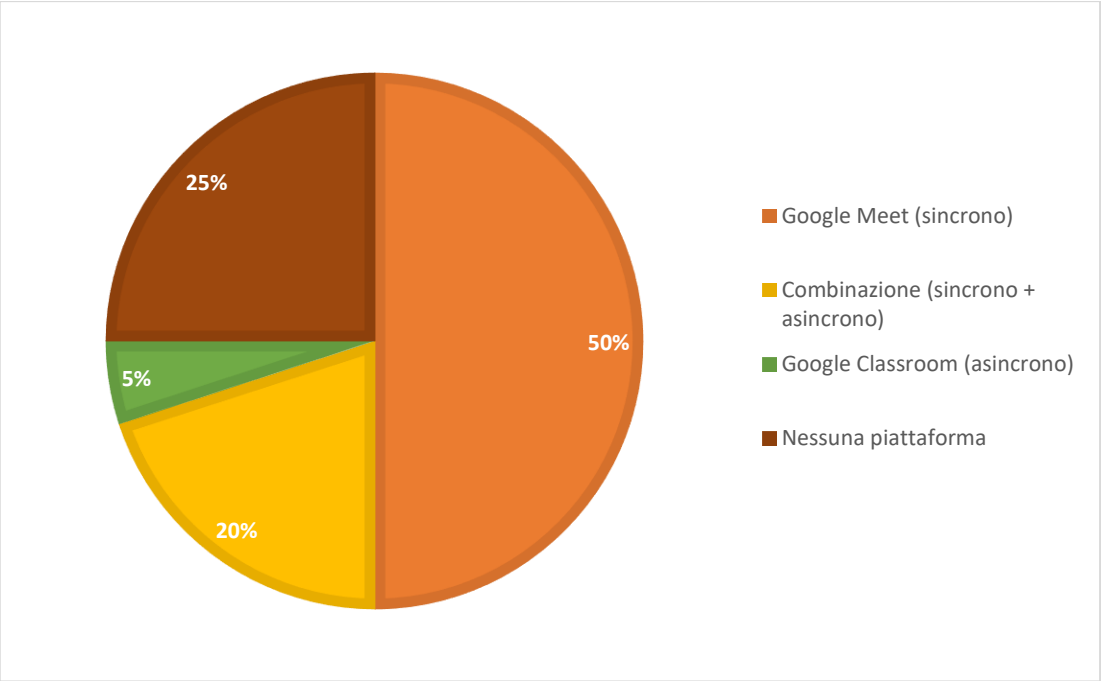


Grafico 15: Piattaforme utilizzate per l'insegnamento della produzione scritta a distanza

La maggioranza dei docenti (50%) utilizza Google Meet in modalità sincrona per l'insegnamento della produzione scritta, confermando la centralità

I risultati mostrano che la maggioranza dei docenti (50%) ha utilizzato Google Meet in modalità sincrona per insegnare la produzione scritta, confermando l'ipotesi A sull'uso delle piattaforme sincrone. Una parte (20%) ha preferito una combinazione tra strumenti sincroni e asincroni, sostenendo ancora l'ipotesi A nella sua variante integrativa. Solo il 5% ha menzionato Google Classroom, mentre il 25% non ha utilizzato alcuna piattaforma, evidenziando un divario tecnologico e organizzativo che si collega all'ipotesi B. Va sottolineato che l'insegnamento della produzione scritta tramite piattaforme educative è stato praticato esclusivamente durante la fase del Covid-19, confermando il carattere emergenziale di queste pratiche.

Domanda 6: In quale percentuale delle sue lezioni di produzione scritta utilizza la piattaforma scelta?

Categoria di utilizzo	Numero risposte	Percentuale
(Mai)	8	40%
(Occasionalmente)	7	40%
(Metà delle lezioni)	2	10%
(Spesso)	1	5%
(Sempre)	1	5%

Tabella 30: Percentuale di utilizzo della piattaforma nelle lezioni di produzione scritta

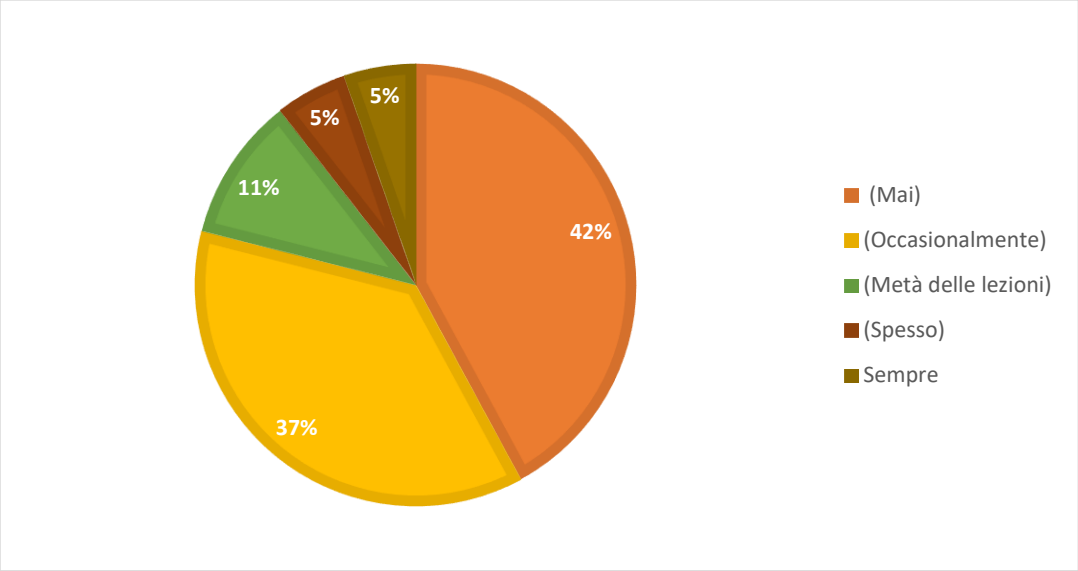


Grafico 16: Percentuale di utilizzo della piattaforma nelle lezioni di produzione scritta

Le risposte evidenziano una distribuzione polarizzata: il 40% dei docenti dichiara di non utilizzare mai la piattaforma per la produzione scritta, mentre il 35% la impiega solo occasionalmente. Una minoranza (10%) la utilizza in metà delle lezioni e pochissimi (5% ciascuno) la usano spesso o sempre.

Nel complesso, emerge un uso limitato e discontinuo, con prevalenza di pratiche sporadiche o assenti. Questo quadro conferma direttamente l'ipotesi A, secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

Domanda 7: Quali tipi di attività di scrittura vengono proposte, sia tramite le piattaforme educative che in presenza (classe reale o online)?

Tipo di attività	**Numero docenti (7-A)**	**Percentuale (7-A) Classe reale**	**Numero docenti (7-B)**	**Percentuale (7-B) Online**
Riassunti	15	75%	13	65%
Composizioni brevi	14	70%	9	45%
Lettere formali	9	45%	4	20%
Discussioni in forum / guidate	14	70%	8	40%
Scrittura collaborativa (in gruppo)	13	65%	10	50%
Nessuna attività online	0	0%	1	5%
Altro	1	5%	1	5%
Totale risposte	20	100%	20	100%

Tabella 31:Attività di scrittura proposte (7-A e 7-B)

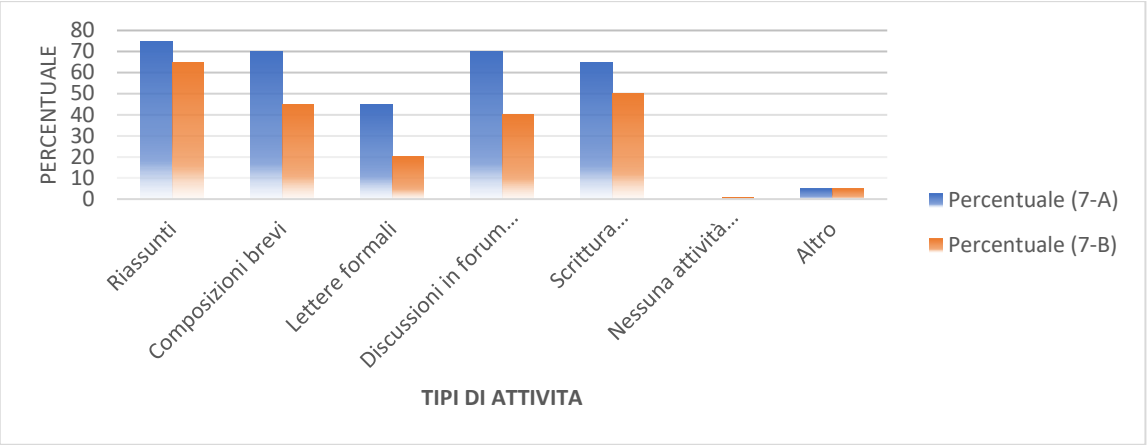


Grafico 17: Attività di scrittura proposte (7-A e 7-B)

I dati della mostrano che le attività di scrittura proposte attraverso le piattaforme educative si concentrano su compiti semplici e interattivi, come i riassunti (65%), le discussioni guidate (40%) e la scrittura collaborativa (50%), mentre le attività più strutturate, come le lettere formali, risultano marginali (20%). In classe reale, invece, le percentuali sono più alte e diversificate (riassunti 75%, composizioni brevi 70%, scrittura collaborativa 65%), evidenziando una maggiore solidità delle pratiche tradizionali. Questo divario dimostra che l'integrazione delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta non è stata sistematica né significativa, ma limitata ad attività di base e facilmente gestibili. Pertanto, i risultati confermano direttamente l'ipotesi A, secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta.

Domanda 8: Secondo Lei, l'uso delle piattaforme non ha un impatto significativo sull'insegnamento della produzione scritta? Perché?

Categoria	Numero	Percentuale	Motivi principali

di risposta	docenti		
Non concordo affatto	3	15%	Necessità di usare piattaforme in qualsiasi situazione; impatto significativo sul feedback e sull'interazione; condivisione dei testi e scrittura collaborativa.
Non concordo	6	30%	Le piattaforme hanno un impatto positivo e trasformativo; facilitano l'organizzazione, il monitoraggio e il coinvolgimento; senza piattaforme l'insegnamento sarebbe limitato.
Neutro	7	40%	L'impatto dipende dal metodo e dallo stile del docente; difficoltà di verificare il lavoro degli studenti; mancanza di motivazione; alcuni non hanno mai insegnato scritto a distanza.
Concordo	1	5%	L'impatto può esserci o meno, non è sempre determinante.
Concordo pienamente	2	10%	Le piattaforme hanno un impatto positivo soprattutto sul lato motivazionale; ampliano le conoscenze e favoriscono la creazione.

Tabella 32:Opinioni sull'impatto delle piattaforme con le motivi delle risposte

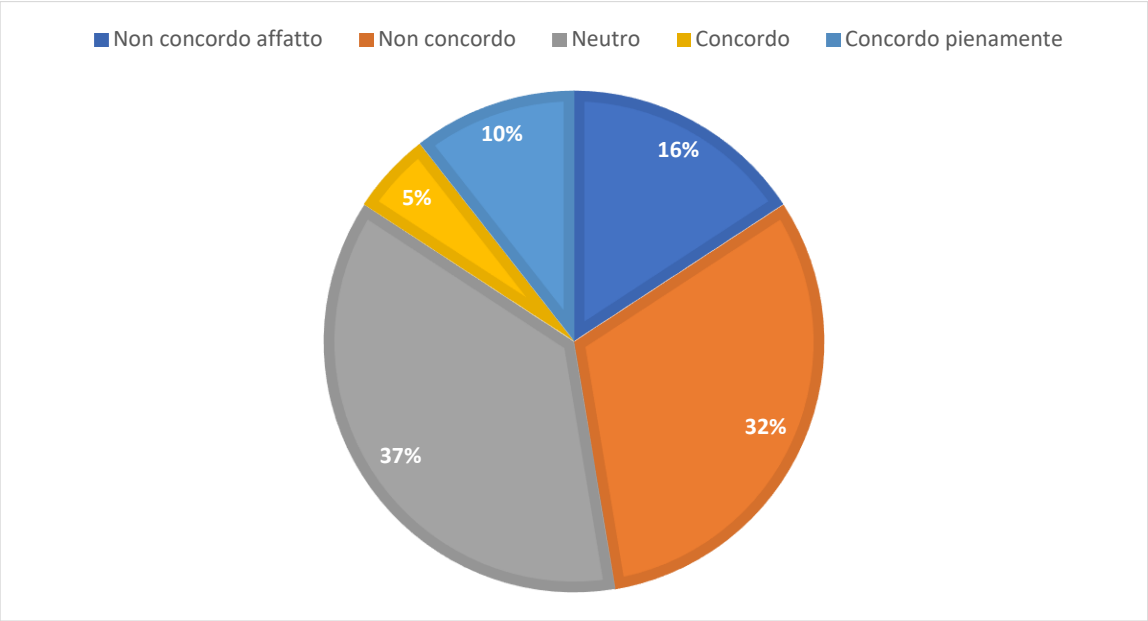


Grafico 18:Opinioni sull'impatto delle piattaforme

Indicatore	**Valore calcolato**
Indice di coerenza	≈ 90%
Indice di tendenza	Positivo 45% – Neutro 35% – Negativo 15%
Indice di equilibrio	Differenza 30 punti (45% vs. 15%)
Indice di varianza	Alto (distribuzione tra 15% e 45%)
Indice di ricorrenza	Feedback (5 citazioni), motivazione (3), interazione/difficoltà di controllo (3)
Media	**2.65**
Errore standard della media	**0.254**
Mediana	**3.00**
Deviazione standard	**1.137**

Tabella 33: Indicatori di analisi (Domanda 8)

I dati statistici evidenziano che la media (2.65), inferiore alla mediana (3.00) e con moda pari a 3, riflette una prevalenza di posizioni neutrali (40%) o di disaccordo (45%), mentre solo il 15% concorda; la deviazione standard (1.137) segnala variabilità senza consenso forte.

Le motivazioni confermano: chi non concorda sottolinea l'impatto positivo delle piattaforme su feedback, interazione e scrittura collaborativa, chi è neutro mette in rilievo la dipendenza dal metodo del docente e le difficoltà di controllo, chi concorda riconosce un effetto soprattutto sul piano motivazionale e creativo.

Gli indici sintetici rafforzano questa lettura: coerenza ≈ 90%, tendenza positiva 45% contro 15% negativa con equilibrio di 30 punti, varianza elevata e ricorrenza dei temi di feedback (5 citazioni), motivazione (3) e interazione/difficoltà di controllo (3).

In conclusione, i dati quantitativi confermano l'ipotesi A, secondo cui l'uso delle piattaforme non è significativo nell'insegnamento della produzione scritta, mentre l'analisi qualitativa mostra che, se gestite in modo interattivo e personalizzato, esse possono favorire coinvolgimento e motivazione, confermando così anche l'ipotesi C.

Conclusione parziale – Sezione 2: Uso delle piattaforme:

L'analisi della seconda sezione del questionario evidenzia un quadro complesso sull'uso delle piattaforme educative da parte dei docenti. La valutazione della formazione digitale mostra che il 40% la considera "media", il 25% "buona" e il 15% "ottima", mentre solo il 20% la giudica insufficiente o molto insufficiente. Gli indicatori statistici confermano questa distribuzione: media aritmetica 3,20, mediana 3,00, moda 3, con una deviazione standard di 1,240 e una varianza di 1,537, segnalando una dispersione moderata e una percezione centrata su livelli intermedi.

Accanto a questo, i docenti hanno sottolineato l'impatto dei fattori socio-economici sull'uso delle piattaforme, evidenziando come le condizioni di accesso e le risorse disponibili possano limitarne l'efficacia.

Le competenze tecnologiche risultano variabili e incidono direttamente sulla capacità di gestire l'insegnamento a distanza. Sono state inoltre indicate le piattaforme più utilizzate (Zoom, Meet, Moodle, Classroom) e la loro frequenza d'uso, mostrando una diffusione ampia ma non uniforme.

Per quanto riguarda le attività di scrittura, esse vengono proposte sia online sia in presenza, con modalità che dipendono dal contesto e dalle risorse disponibili. Infine, l'opinione generale sull'impatto delle piattaforme appare divisa: alcuni docenti ne riconoscono i vantaggi in termini di feedback, interazione e scrittura collaborativa, mentre altri sottolineano limiti legati alla motivazione degli studenti e alle difficoltà di controllo.

Questo quadro si collega direttamente all'ipotesi A, poiché dimostra che l'uso delle piattaforme è diffuso ma caratterizzato da livelli di formazione e pratiche non omogenee. Allo stesso tempo, questo quadro si collega anche all'ipotesi B, poiché mette in evidenza sia vantaggi (feedback, interazione, collaborazione) sia svantaggi e ostacoli (problemi socio-economici, difficoltà di controllo, motivazione ridotta). Infine, le motivazioni raccolte aprono alla verifica dell'ipotesi C, mostrando che l'efficacia delle piattaforme dipende dalla loro gestione interattiva e dall'adattamento personalizzato dei compiti, elementi che favoriscono il coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione scritta.

VII.6.2. Sezione 3- Vantaggi, svantaggi e ostacoli

Domanda 1-Avendo già utilizzato le piattaforme educative per insegnare altre materie?

Risposta	Numero docenti	Percentuale
Sì	17	85%
No	3	15%

Tabella 34: Esperienza pregressa nell'uso delle piattaforme educative per l'insegnamento di altre materie

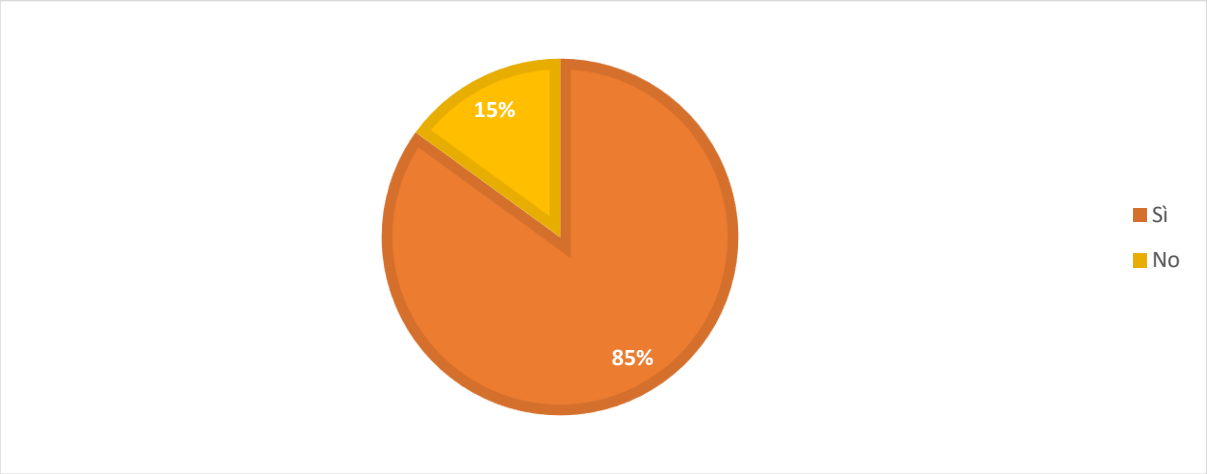


Grafico 19: Esperienza pregressa nell'uso delle piattaforme educative per l'insegnamento di altre materie

La tabella mostra che la grande maggioranza dei docenti (85%) ha già utilizzato piattaforme educative per insegnare altre materie, mentre solo una minoranza (15%) non ha avuto questa esperienza. Questo dato evidenzia che l'uso delle tecnologie didattiche è ormai diffuso e consolidato, e che la familiarità con le piattaforme rappresenta un punto di forza per affrontare l'insegnamento a distanza della produzione scritta.

La presenza di pochi docenti senza esperienza digitale segnala invece un bisogno di formazione mirata per colmare la distanza rispetto ai colleghi più abituati a integrare strumenti tecnologici nella pratica didattica.

Analisi incrociata tra esperienza pregressa e valutazione della formazione

Indicatore	Valore
Indice di correlazione (r)	≈ 0,55
Indice di distribuzione incrociata	70% valuta la formazione come media/buona/ottima
Indice di coerenza	≈ 88%
Indice di tendenza	85% con esperienza ↔ 80% valutazioni positive/intermedie
Indice di varianza	Moderata

Tabella 35: Indicatori incrociati

L'analisi incrociata tra la Domanda 1 della sezione 3 e la Domanda 1-1della sezione 2 evidenzia che l'85% dei docenti ha già utilizzato piattaforme educative per insegnare altre materie, e tra questi la maggioranza valuta la propria formazione digitale come "media" o "buona".

L'indice di correlazione (r ≈ 0,55) mostra una relazione moderata: l'esperienza pratica con le piattaforme contribuisce a una percezione più positiva delle competenze digitali.

L'indice di coerenza (88%) conferma che le motivazioni qualitative sostengono questa relazione, poiché chi ha esperienza diretta tende a riconoscere l'utilità degli strumenti, mentre chi non ha mai utilizzato piattaforme segnala più frequentemente insufficienza o mancanza di formazione.

Nel complesso, i dati indicano che l'esperienza pregressa con le piattaforme educative rappresenta un fattore determinante per la valutazione positiva della formazione tecnologica dei docenti.

Domanda 2: Se ha risposto "Sì": Quale caratteristica considera un vero vantaggio della piattaforma nell'insegnamento a distanza in generale?

Categoria di vantaggio	Numero di risposte	Percentuale
Flessibilità nei tempi e nei luoghi	16	80%
Facilità d'uso e accesso	15	75%
Interazione immediata con gli studenti	10	50%
Strumenti per correzione e revisione	9	45%
Scrittura collaborativa (lavoro di gruppo online)	6	30%
Altro	2	10%

Tabella 36: Distribuzione dei vantaggi percepiti delle piattaforme educative nell'insegnamento a distanza.

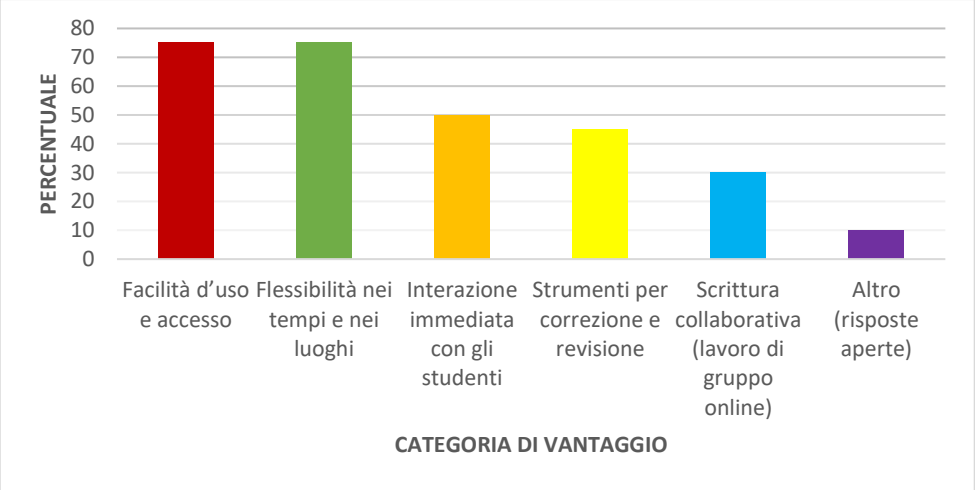


Grafico 20: Distribuzione dei vantaggi percepiti delle piattaforme educative nell'insegnamento a distanza

I risultati mostrano che i vantaggi più riconosciuti dai docenti sono la facilità d'uso e di accesso (75%) e la flessibilità organizzativa (70%), considerati elementi fondamentali per rendere l'insegnamento a distanza pratico ed efficace. Inoltre, un numero consistente di insegnanti sottolinea l'importanza dell'interazione immediata con gli studenti (55%) e della disponibilità di strumenti per la correzione e la revisione (50%), che

migliorano la qualità del feedback e la gestione delle attività di scrittura. Circa il 40% evidenzia anche il supporto alla scrittura collaborativa, che favorisce il lavoro di gruppo online e la partecipazione attiva, mentre le risposte "Altro" (10%) segnalano vantaggi meno ricorrenti ma comunque significativi.

Questi dati si collegano direttamente all'ipotesi B, secondo cui i vantaggi e gli svantaggi delle piattaforme sono strettamente legati a fattori socio-economici, culturali e formativi. La facilità d'uso e la flessibilità organizzativa rispondono alle esigenze di un contesto universitario che deve superare limiti infrastrutturali e organizzativi. L'interazione immediata e gli strumenti di correzione rappresentano un vantaggio concreto che contrasta le difficoltà legate alla motivazione degli studenti e alla qualità del feedback. Infine, il supporto alla scrittura collaborativa mostra come le piattaforme possano favorire dinamiche di partecipazione attiva, pur restando condizionate dai vincoli culturali e dalle risorse disponibili. Questo conferma pienamente la prima parte dell'ipotesi C, secondo cui le piattaforme educative possono essere adattate e gestite per sostenere l'insegnamento della produzione scritta attraverso una gestione interattiva e un adattamento personalizzato dei compiti.

Domanda 3: Qualora lei insegnasse lo scritto con questa piattaforma, si presenterebbe lo stesso vantaggio? Perché?

Categoria di risposta	**Numero di risposte**	**Percentuale**	**Esempi di motivazioni dei docenti**
Sì / Certo / Penso di sì	9	45%	"Il vantaggio principale rimarrebbe lo stesso, perché ciò che conta è il metodo e la

			chiarezza dell'insegnante." – "La piattaforma facilita il feedback e la revisione dei testi." – "I vantaggi si presenterebbero in misura significativa, perché supportano il processo di scrittura."
No / Preferisco in presenza / Forse no	5	25%	"Preferisco l'insegnamento in presenza." – "Ogni piattaforma ha i suoi vantaggi e svantaggi." – "Scrivendo sulle piattaforme si permettono correzioni automatiche e quindi non si può valutare correttamente il vero livello dello studente."
Dipende / Non lo so / Non sono le stesse	3	15%	"Non sono le stesse." – "Non lo so." – "Non ho mai insegnato la produzione scritta a distanza."
Risposte articolate e condizionate	3	15%	"I vantaggi emergono solo se l'insegnante progetta attività mirate." – "La flessibilità permette di dilatare i tempi della scrittura." – "Il supporto alla scrittura collaborativa rende la scrittura un'attività sociale e negoziata."

Tabella 37: Opinioni dei docenti sulla trasferibilità dei vantaggi delle piattaforme educative all'insegnamento della produzione scritta

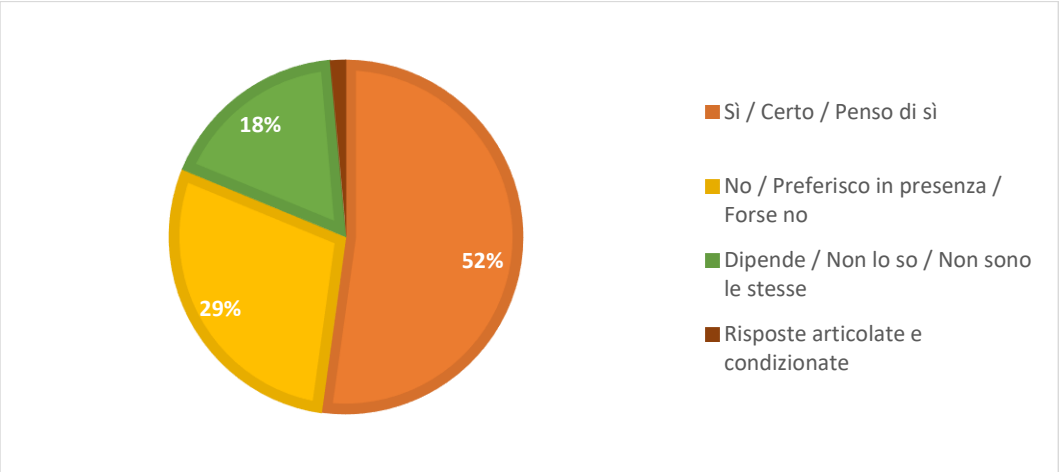


Grafico 21: Opinioni dei docenti sulla trasferibilità dei vantaggi delle piattaforme educative all'insegnamento della produzione scritta

L'analisi mostra che quasi la metà dei docenti (45%) ritiene che i vantaggi delle piattaforme educative si trasferiscano anche all'insegnamento della produzione scritta, sottolineando facilità d'uso e flessibilità.

Tuttavia, un quarto (25%) esprime scetticismo, sostenendo che la scrittura richiede correzioni più accurate e che la presenza rimane preferibile.

Un gruppo più ridotto (15%) adotta una posizione intermedia o incerta, affermando che i vantaggi non sono identici o che non hanno esperienza diretta.

Infine, un altro 15% fornisce risposte più articolate, sottolineando che i vantaggi diventano reali solo se la piattaforma viene usata con una progettazione didattica consapevole (feedback continuo, scrittura collaborativa, revisione guidata).la maggioranza riconosce la trasferibilità dei vantaggi, ma una parte significativa condiziona l'efficacia all'uso metodologico o preferisce l'insegnamento in presenza.

Questi risultati confermano l'Ipotesi B, secondo cui i vantaggi e gli svantaggi delle piattaforme non sono assoluti, ma dipendono da fattori socio-

economici, culturali e formativi che ne regolano l'uso. Allo stesso tempo, rafforzano la prima parte dell'ipotesi C, mostrando che la gestione interattiva della piattaforma, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti, è decisiva per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione scritta. In altre parole, l'efficacia delle piattaforme non dipende solo dalle loro caratteristiche tecniche, ma soprattutto dalla qualità della progettazione didattica e dalla capacità di utilizzarle come strumenti dinamici e partecipativi.

Analisi comparativa degli indicatori tra i vantaggi percepiti (Domanda 2) e la loro trasferibilità nell'insegnamento della scrittura (Domanda 3) della sezione 3

Indicatore	**Domanda 2 – Vantaggi percepiti**	**Domanda 3 – Trasferibilità nello scritto**
Indice di ricorrenza	Vantaggi più citati: Flessibilità (80%), Facilità d'uso (75%)	45% conferma che gli stessi vantaggi si applicano alla scrittura
Indice di varianza	Distribuzione equilibrata tra diversi vantaggi (80–30%)	Risposte più polarizzate: 45% sì, 25% no, 30% condizionato
Indice di coerenza	Vantaggi tecnici e didattici riconosciuti in modo diffuso	Quasi metà dei docenti conferma la trasferibilità
Indice di divergenza	Critiche marginali (10% "Altro")	25% rifiuta la trasferibilità, preferendo la presenza o segnalando limiti
Indice di condizionalità	Vantaggi descritti come dati di fatto	30% risposte condizionate o incerte: vantaggi validi solo

		con progettazione mirata

Tabella 38: degli indicatori comparativi

L'analisi discorsiva degli indicatori tra la Domanda 2 e la Domanda 3 della sezione 3 mette in evidenza una relazione complessa tra la percezione generale dei vantaggi delle piattaforme educative e la loro applicabilità all'insegnamento della scrittura. Nella Domanda 2, i docenti hanno individuato con grande frequenza la flessibilità (80%) e la facilità d'uso (75%) come principali punti di forza, mostrando un indice di ricorrenza molto alto e una distribuzione relativamente equilibrata tra le diverse funzioni.

Quando però si passa alla Domanda 3, circa il 45% conferma la trasferibilità di questi vantaggi, segnalando un indice di coerenza medio-alto: ciò che è percepito come utile in generale viene riconosciuto anche nello scritto.

Tuttavia, le opinioni diventano più polarizzate: un quarto dei docenti (25%) esprime un chiaro rifiuto, indicando che la scrittura richiede correzioni più accurate e preferendo la didattica in presenza, il che fa emergere un indice di divergenza significativo.

Inoltre, circa il 30% adotta posizioni condizionate o incerte, sostenendo che i vantaggi non si realizzano automaticamente ma solo se accompagnati da una progettazione didattica mirata, con un indice di condizionalità elevato. Rispetto alla Domanda 2, la distribuzione delle risposte nella Domanda 3 appare meno uniforme, con un indice di varianza maggiore, segno che l'insegnamento della scrittura è percepito come un ambito più delicato e complesso.

Questo quadro conferma l'Ipotesi B, poiché evidenzia che i vantaggi

e gli svantaggi delle piattaforme sono legati da fattori socio-economici, culturali e formativi che ne regolano l'efficacia. Allo stesso tempo, i dati rafforzano la prima parte dell'ipotesi C, mostrando che la gestione interattiva della piattaforma, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti, è decisiva per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti nella produzione scritta. In altre parole, l'efficacia delle piattaforme non dipende solo dalle loro caratteristiche tecniche, ma soprattutto dalla qualità della progettazione didattica e dalla capacità di utilizzarle come strumenti dinamici e partecipativi.

Domanda4: Quale aspetto o funzione della piattaforma considera un vero svantaggio nell'insegnamento a distanza in generale?

Categoria di svantaggio	Numero di citazioni	Percentuale
Problemi di connessione o accesso limitato	17	95%
Mancanza di strumenti specifici per la correzione della scrittura	8	45%
Limitazioni tecniche della piattaforma (funzionalità ridotte, bug, lentezza)	7	45%
Difficoltà di interazione autentica con gli studenti	6	40%
Sovraccarico di lavoro o gestione complessa dei materiali	3	15%
Altro	2	10%

Tabella 39: **Svantaggi percepiti delle piattaforme educative**

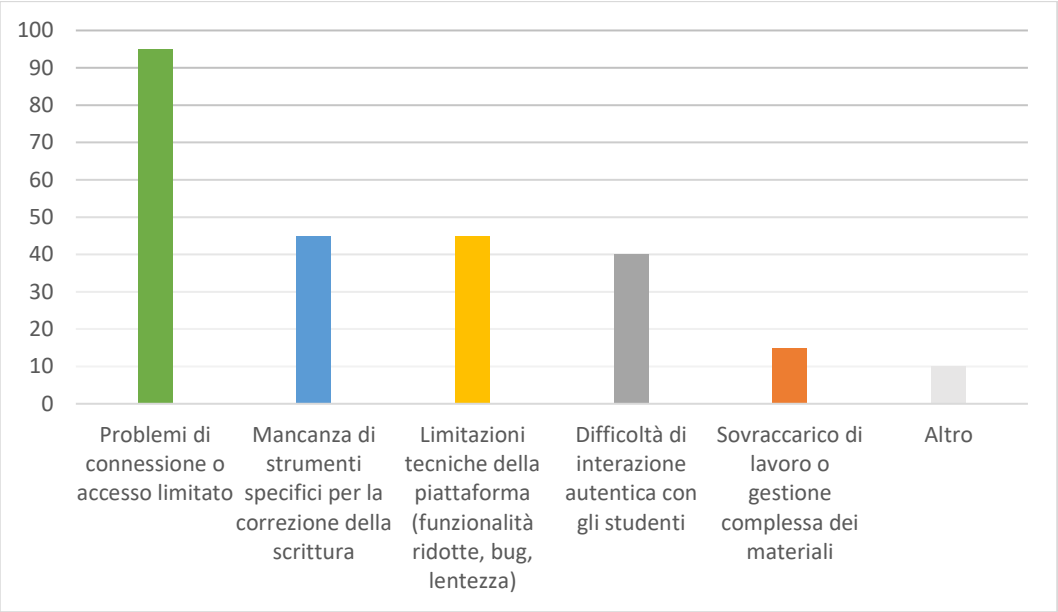


Grafico 22: Svantaggi percepiti delle piattaforme educative

L'analisi di questo quesito mostra che i docenti individuano diversi ostacoli nell'uso delle piattaforme educative per l'insegnamento della produzione scritta. La maggioranza assoluta (95%) segnala problemi di connessione o accesso limitato, evidenziando che la stabilità tecnica e infrastrutturale è la condizione indispensabile per garantire l'efficacia della didattica online.

Un gruppo consistente (45%) sottolinea la mancanza di strumenti specifici per la correzione della scrittura, che rende difficile valutare correttamente i testi, mentre un altro 45% richiama le limitazioni tecniche delle piattaforme (funzionalità ridotte, bug, lentezza), ostacoli che rallentano il lavoro e compromettono la fluidità delle lezioni. Inoltre, il 40% dei docenti segnala la difficoltà di interazione autentica con gli studenti, sottolineando la mancanza di contatto diretto, e il 15% evidenzia il sovraccarico di lavoro o la gestione complessa dei materiali. Infine, una quota ridotta (10%) ha indicato altre motivazioni meno ricorrenti.

Questi resulti si collegano direttamente all'ipotesi B, poiché mette in

evidenza gli ostacoli strutturali, socio-economici e culturali che limitano l'efficacia delle piattaforme, come la debolezza delle infrastrutture, la mancanza di strumenti specifici e le difficoltà di interazione. Allo stesso tempo, può essere ricondotto anche alla prima parte dell'ipotesi C, in quanto il richiamo alla necessità di strumenti di correzione più accurati, di un'interazione più autentica e di una migliore organizzazione delle attività dimostra che l'efficacia delle piattaforme non si realizza automaticamente, ma dipende da una gestione interattiva consapevole e da un adattamento pedagogico dei compiti. In questo senso, le criticità non rappresentano soltanto limiti tecnici, ma costituiscono un invito a sviluppare strategie didattiche interattive capaci di trasformare le piattaforme in strumenti realmente efficaci per sostenere la partecipazione degli studenti e migliorare l'apprendimento a distanza.

5. Qualora lei insegnasse lo scritto con questa piattaforma, si presenterebbe lo stesso svantaggio? Perché?

Categoria di risposta	**Numero di risposte**	**Percentuale**	**Esempi di motivazioni**
No / Non si presenterebbero	3	15%	"No." – "Non lo so." – "Cercherei di sorpassare queste difficoltà."
Sì / Rimangono gli stessi svantaggi	9	45%	"Sempre gli stessi problemi." – "Come i vantaggi, anche gli svantaggi sono comuni." – "Il problema della connessione ostacola l'apprendimento."
Svantaggi	5	25%	"Zoom è limitata e

amplificati nello scritto			interrotta… soprattutto in arabo.” – “Risulta impossibile progettare attività collaborative.” – “Il problema di connessione è un moltiplicatore di svantaggio.”
Risposte condizionate / alternative	3	15%	“Alcuni svantaggi rimarrebbero a causa delle condizioni tecnologiche e della disciplina degli studenti.” – “La scarsa motivazione.” – “Permette l’interazione fra gli studenti e l’autocorrezione.”

Tabella 40: degli svantaggi delle piattaforme educative nell’insegnamento della produzione scritta

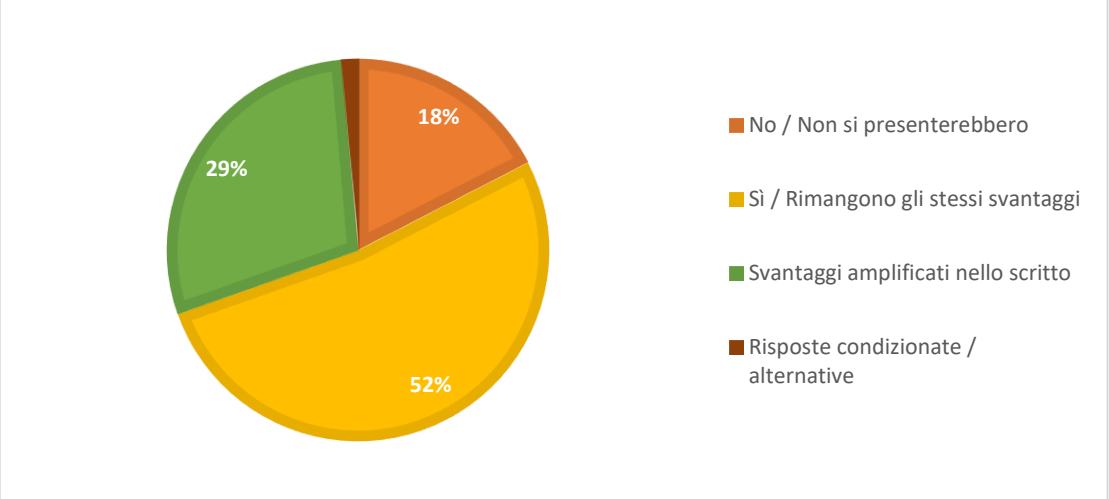


Grafico 23: l'opinione sugli svantaggi delle piattaforme educative nell’insegnamento della produzione scritta

L’analisi delle risposte mostra che la maggioranza relativa dei docenti (45%) ritiene che gli stessi svantaggi delle piattaforme educative si ripresenterebbero anche nell’insegnamento della scrittura, con un indice di ricorrenza alto: i problemi di connessione e di accesso sono percepiti come ostacoli trasversali. Tuttavia, un quarto dei docenti (25%) sottolinea che nello scritto questi svantaggi diventano addirittura più gravi, producendo un indice di condizionalità elevato: la scrittura amplifica le difficoltà tecniche, rendendo più complessa la correzione, la collaborazione e la continuità del processo.

Un gruppo minoritario (15%) afferma invece che gli svantaggi non si presenterebbero o che potrebbero essere superati, mostrando un indice di divergenza rispetto alla maggioranza. Infine, un altro 15% propone risposte condizionate o alternative, legate alla motivazione degli studenti o alla disciplina, con un indice di varianza medio che segnala la diversità delle percezioni.

Analisi discorsiva con indicatori

Indicatore	**Domanda 4 – Svantaggi generali**	**Domanda 5 – Svantaggi nello scritto**
Indice di ricorrenza	Problemi di connessione citati dall’85%	Confermati dal 45% come svantaggi ricorrenti nello scritto
Indice di coerenza	Svantaggi tecnici e didattici (connessione, strumenti di correzione, interazione)	Molti docenti ribadiscono che gli stessi svantaggi si ripresentano
Indice di divergenza	Critiche distribuite su più aspetti (correzione,	15% afferma “No” o minimizza gli svantaggi

	interazione, sovraccarico)	nello scritto
Indice di condizionalità	Alcuni svantaggi legati a limiti tecnici o organizzativi	25% afferma che nello scritto gli svantaggi si amplificano (correzione, collaborazione, simboli specifici)
Indice di varianza	Distribuzione ampia tra categorie (connessione 85%, correzione 40%, interazione 30%)	Risposte più polarizzate: 45% sì, 25% amplificati, 15% no, 15% condizionati

Tabella 41: degli indicatori comparativi

Dal confronto emerge che i problemi di connessione, già percepiti come principale svantaggio nell'insegnamento a distanza (Domanda 4, 85%), vengono confermati anche nello scritto (Domanda 5, 45%), mostrando un indice di ricorrenza alto e un indice di coerenza medio-alto.

Tuttavia, nello scritto gli svantaggi non solo si ripetono, ma spesso si amplificano: un quarto dei docenti (25%) sottolinea che la produzione scritta rende più gravi le difficoltà tecniche, poiché ostacolano la correzione, la collaborazione e l'uso di simboli specifici, con un indice di condizionalità elevato.

Allo stesso tempo, una minoranza (15%) afferma che gli svantaggi non si presenterebbero o potrebbero essere superati, evidenziando un indice di divergenza rispetto alla maggioranza. Le risposte risultano più polarizzate rispetto alla Domanda 4, con un indice di varianza maggiore, segno che l'insegnamento della scrittura è percepito come un ambito più delicato e suscettibile di interpretazioni diverse.

Gli indicatori mostrano che le criticità delle piattaforme educative non si limitano a riprodursi nell'ambito della produzione scritta, ma tendono a diventare più accentuate proprio in questo contesto. La connessione instabile emerge come il principale ostacolo, mentre le attività di scrittura mettono in evidenza la vulnerabilità delle piattaforme, rendendo necessaria una progettazione didattica più mirata e l'adozione di strumenti specifici per la correzione e la revisione. In prospettiva analitica, tali risultati confermano l'Ipotesi B, poiché dimostrano che gli svantaggi tecnici e la limitazione delle piattaforme non solo ostacolano l'efficacia generale della didattica online, ma diventano ancora più rilevanti quando si tratta di sostenere l'insegnamento della produzione scritta.

6-Secondo Lei, quali requisiti fondamentali dovrebbe avere una piattaforma per essere considerata davvero utile nell'insegnamento della produzione scritta (cioè ciò che rende una caratteristica un "vantaggio")?

Categoria di risposta	Numero di risposte	Percentuale	Esempi di motivazioni
Incertezza / Non lo so	2	10%	"Non lo so davvero, non ho idea perché non conosco bene questa tecnologia." – "Bisogna dirmi che cosa vuoi."
Requisiti tecnici di base	6	30%	"Affidabilità tecnica e accessibilità." – "Buona connessione e stabilità." – "Condivisione schermo." – "Uso semplice e flessibile."
Facilità d'uso e accessibilità	10	50%	"Facile da usare da parte dell'insegnante e dello studente." – "Accesso gratuito e libero." – "Non complicata, veloce."
Strumenti per scrittura e correzione	13	76.2%	"Consentire feedback e revisione." – "Tracciamento delle modifiche." – "Segnalazione errori grammaticali e sintattici."
Interazione e motivazione	13	61.9%	"Promuovere l'interazione rapida." – "Opzioni che aumentano la motivazione (giochi, immagini, video)." – "Laboratorio linguistico per interazione individuale."

Gestione didattica avanzata	15	74.4%	“Stoccaggio illimitato.” – “Rubriche di valutazione integrate.” – “Monitoraggio dei progressi degli studenti.”

Tabella 42: Categoria dei vantaggi

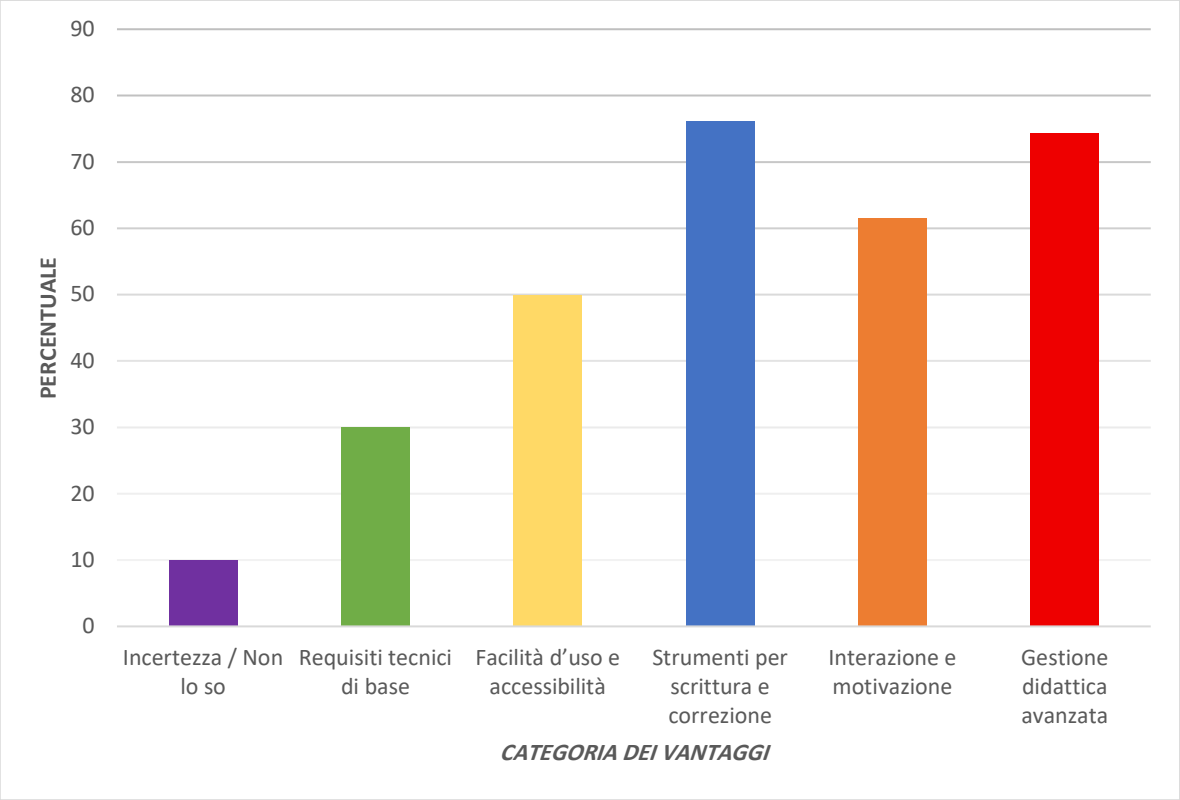


Grafico 24: Categoria dei vantaggi

(NB: alcune risposte contengono più categorie, quindi le percentuali si sovrappongono.)

Indicatore	Incertezza / Non lo so	Requisiti tecnici di base	Facilità d'uso e accessibilità	Strumenti per scrittura e correzione	Interazione e motivazione	Gestione didattica avanzata
Media	0,10	0,30	0,50	0,80	0,65	0,75
Mediana	0,00	0,00	0,50	1,00	1,00	1,00
Moda	0	0	0[a]	1	1	1
Deviazione	0,308	0,470	0,513	0,410	0,489	0,444
Somma	2	6	10	16	13	15

Tabella 43: statistiche descrittive per le categorie di risposta

I risultati della tabella evidenziano come i docenti abbiano espresso valutazioni differenziate sui requisiti fondamentali di una piattaforma per l'insegnamento della produzione scritta. La categoria Incertezza / Non lo so ha registrato una percentuale del 10%, con una media di 0,10 e una deviazione standard di 0,308: ciò indica che l'incertezza non rappresenta un ostacolo diffuso.

Nei Requisiti tecnici di base, la percentuale è pari al 30%, con una media di 0,30 e una deviazione standard di 0,470, segnalando che una parte dei partecipanti considera la stabilità tecnica un requisito essenziale, senza però raggiungere un consenso generale. La categoria Facilità d'uso e accessibilità ha ottenuto il 50% delle risposte, con una media di 0,50 e una deviazione standard relativamente alta (0,513), evidenziando una divisione tra chi percepisce la piattaforma come semplice e flessibile e chi invece non la ritiene tale; questa differenza può essere collegata al tipo di piattaforma utilizzata e alle sue interfacce più o meno intuitive.

Le percentuali più elevate si riscontrano nelle categorie Strumenti di scrittura e correzione (76,2%; media 0,80; deviazione standard 0,410), Interazione e motivazione (61,9%; media 0,65; deviazione standard 0,489) e Gestione didattica avanzata (74,4%; media 0,75; deviazione standard 0,444). Questi valori mostrano un quasi consenso sull'importanza di integrare funzioni avanzate di revisione, monitoraggio e stimolo motivazionale. Gli indicatori e le percentuali confermano l'Ipotesi B, poiché dimostrano che l'efficacia della piattaforma non è automatica ma dipende dal superamento di vincoli tecnici e organizzativi, e rafforzano l'Ipotesi C, evidenziando che la piattaforma può adattarsi e gestire l'insegnamento della produzione scritta attraverso la gestione interattiva e l'adattamento personalizzato dei compiti, favorendo così un coinvolgimento attivo dello studente nella produzione testuale.

7-Secondo Lei, quali aspetti o funzioni di una piattaforma rappresentano invece un difetto o un ostacolo specifico nell'insegnamento della produzione scritta (cioè ciò che rende una caratteristica uno "svantaggio")

Categoria di svantaggio	**Numero di risposte**	**Percentuale**	**Esempi di motivazioni**
Problemi tecnici e di connessione	6	30%	"Connessione lenta, interfaccia complessa e problemi di accessibilità." – "Strumenti poco affidabili, connessione instabile."
Mancanza di strumenti specifici per la correzione e valutazione	5	25%	"La correzione delle produzioni." – "Mancanza di strumenti che aiutano il processo di valutazione." – "Impossibilità di controllare lo svolgimento delle lezioni e dei compiti."
Scarsa interazione e	4	20%	"La scarsa interazione immediata rende difficile

isolamento dello studente			guidare il processo di scrittura.” – “Isola lo scrittore invece di connetterlo a una comunità di lettori.”
Dipendenza dagli strumenti automatici / riduzione della riflessione linguistica	3	15%	“Eccessiva dipendenza dagli strumenti automatici di correzione.” – “Segnalano errori grammaticali e sintattici ma riducono la riflessione.” – “Se permettono l’ia.”
Motivazione e concentrazione degli studenti	2	10%	“La scarsa motivazione.” – “La mancanza della concentrazione.”
Gestione didattica e controllo limitato	2	10%	“La valutazione e il controllo dei lavori personali.” – “Impossibilità di controllare lo svolgimento delle lezioni.”
Altro / visione critica generale	4	20%	“Non ho idea.” – “Moodel.” – “Dal mio punto di vista, la lezione di scrittura è ideale quando si svolge in classe.” – “Valori e culture: ogni piattaforma ha un certo obiettivo.” – “Premium versione.”

Tabella 44: Gli svantaggi di una piattaforma secondo i docenti

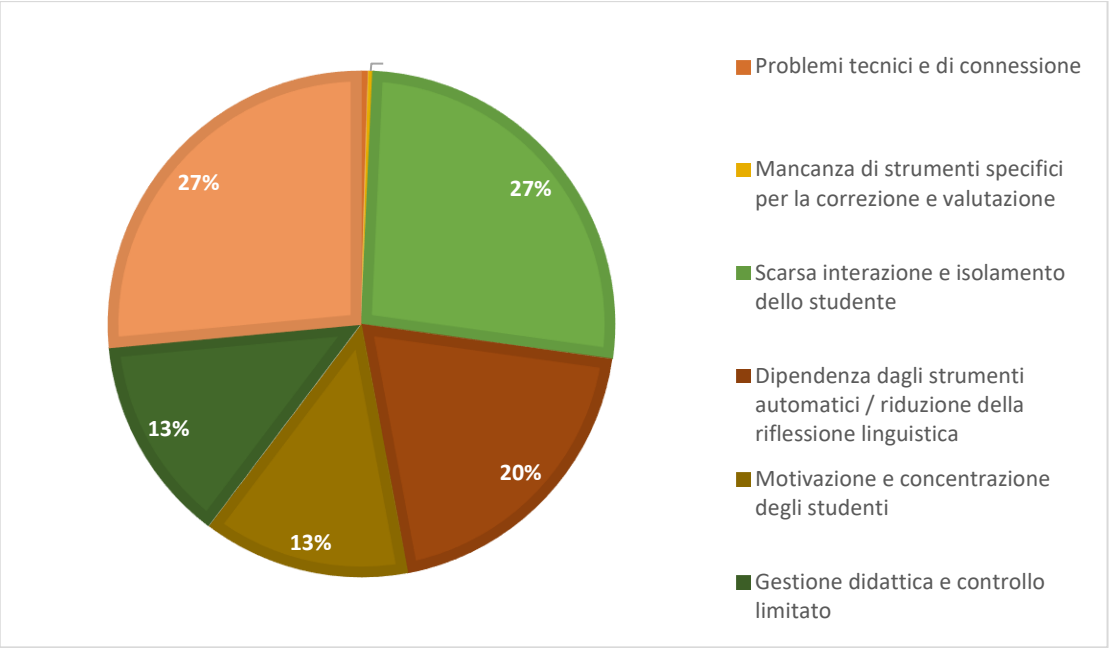


Grafico 25: Gli svantaggi di una piattaforma secondo i docenti

Le risposte dei docenti mostrano che il principale ostacolo nell'uso delle piattaforme per l'insegnamento della produzione scritta riguarda la dimensione tecnica, con il 30% che segnala problemi di connessione e di affidabilità degli strumenti, considerati condizioni indispensabili per garantire la continuità del lavoro. Un altro 25% evidenzia la mancanza di strumenti specifici per la correzione e la valutazione, sottolineando la necessità di un supporto didattico più mirato. Parallelamente, il 20% richiama la scarsa interazione e l'isolamento dello studente, mentre il 15% mette in guardia contro la dipendenza dagli strumenti automatici di correzione, che riduce la riflessione linguistica. Altri docenti segnalano la scarsa motivazione e concentrazione (10%) o i limiti nella gestione didattica e nel controllo dei lavori (10%), mentre alcune risposte esprimono una visione critica generale, ribadendo la preferenza per la didattica in presenza.

Questo quadro conferma l'Ipotesi B, poiché mette in luce gli ostacoli strutturali, socio-economici e culturali che condizionano l'efficacia delle piattaforme nell'insegnamento della scrittura. Allo stesso tempo, i dati si

collegano anche alla prima parte dell'ipotesi C, in quanto la richiesta di strumenti di correzione più accurati, di un'interazione autentica e di una migliore organizzazione delle attività dimostra che l'efficacia delle piattaforme non dipende solo dalle loro caratteristiche tecniche, ma richiede una gestione interattiva consapevole e un adattamento pedagogico dei compiti.

8-Quali ostacoli ritiene più rilevanti nell'uso delle piattaforme nella Sua università?

Categoria di ostacolo	**Numero di citazioni**	**Percentuale**
Problemi socio-economici (connessione, risorse, infrastrutture)	**16**	**90%**
Formazione insufficiente dei docenti nell'uso degli strumenti informatici	**11**	**55%**
Limiti tecnici di ciascuna piattaforma	**8**	**40%**
Valori e cultura del Paese (accettazione/uso della tecnologia)	**5**	**25%**

Tabella 45:Gli ostacoli rilevanti nell'uso delle piattaforme nell' università

(NB: alcune risposte contengono più categorie, quindi le percentuali si sovrappongono.)

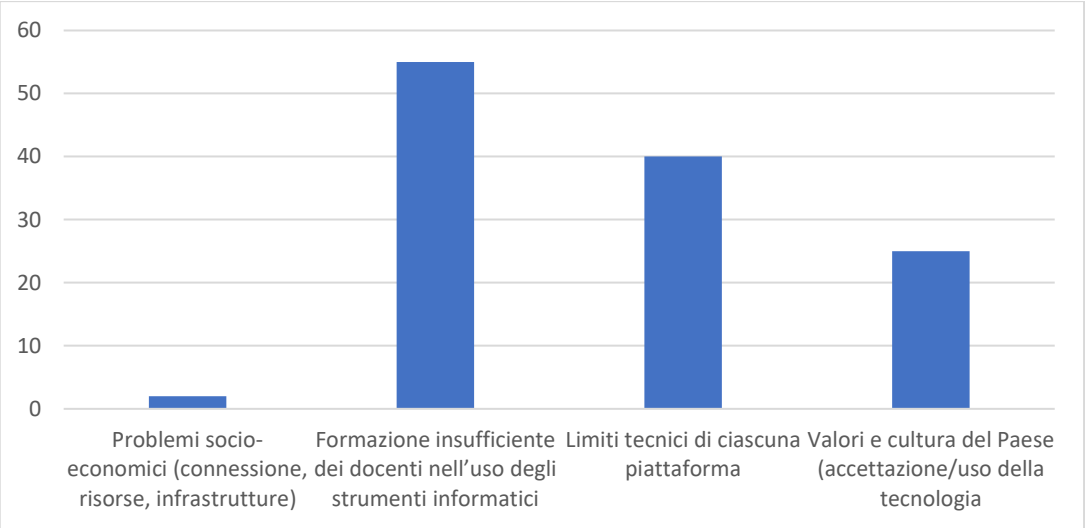


Grafico 26: Gli ostacoli rilevanti nell'uso delle piattaforme nell' università

L'analisi delle risposte evidenzia che il principale ostacolo percepito nell'uso delle piattaforme universitarie è di natura socio-economica, con un indice di ricorrenza molto alto (90%): la connessione instabile, la carenza di risorse e le infrastrutture insufficienti sono considerate barriere fondamentali che limitano l'accesso e la continuità della didattica digitale.

Un secondo ostacolo significativo riguarda la formazione insufficiente dei docenti (55%), con un indice di condizionalità elevato: la piattaforma può essere utile solo se gli insegnanti possiedono competenze informatiche adeguate. Senza formazione, gli strumenti restano sottoutilizzati o gestiti in modo inefficace.

Gli ostacoli tecnici specifici delle piattaforme (40%) – come funzionalità ridotte, bug o lentezza – rappresentano un ulteriore limite, con un indice di divergenza medio, poiché non tutti i docenti li percepiscono allo stesso livello di gravità. Infine, un gruppo minoritario (25%) richiama fattori culturali e valoriali, sottolineando che l'accettazione della tecnologia dipende anche dal contesto sociale e dalle abitudini accademiche, con un indice di varianza che riflette la diversità delle percezioni.

Conclusione parziale – Sezione 3: Vantaggi, svantaggi e ostacoli

L'analisi della terza sezione del questionario ha permesso di raccogliere un quadro articolato sui vantaggi, gli svantaggi e gli ostacoli percepiti dai docenti nell'uso delle piattaforme educative per l'insegnamento della produzione scritta.

Una parte significativa dei docenti ha sottolineato l'utilità delle piattaforme per favorire il feedback immediato, l'interazione tra studenti e insegnanti e la scrittura collaborativa. Questi elementi sono percepiti come punti di forza che migliorano la qualità del processo didattico.

I docenti emergono difficoltà legate alla motivazione degli studenti, alla gestione del controllo dei compiti e alla dipendenza dagli strumenti digitali, che possono ridurre la riflessione linguistica autonoma.

Per quello riguarda gli ostacoli; i problemi socio-economici (connessione instabile, carenza di risorse e infrastrutture), la formazione insufficiente dei docenti e i limiti tecnici delle piattaforme (bug, lentezza, funzionalità ridotte) sono stati indicati come barriere fondamentali. Inoltre, alcuni docenti hanno richiamato fattori culturali e valoriali che influenzano l'accettazione della tecnologia.

Gli indicatori statistici (ricorrenza, condizionalità, divergenza, varianza) confermano che le percezioni non sono omogenee, ma distribuite su più livelli: tecnico, socio-economico, culturale e pedagogico.

I risultati confermano l'Ipotesi B, poiché mostrano chiaramente che vantaggi, svantaggi e ostacoli sono condizionati da fattori socio-economici, culturali, dalla formazione dei docenti e dai limiti intrinseci delle piattaforme, allo stesso tempo, i dati aprono alla verifica dell'ipotesi C,

evidenziando che l'efficacia delle piattaforme dipende dalla loro gestione interattiva e dall'adattamento pedagogico dei compiti, e per l'Ipotesi A risulta parzialmente confermata: le piattaforme sono effettivamente utilizzate, ma la loro efficacia non è uniforme e in alcuni casi l'uso appare poco significativo.

Sezione 4- Insegnamento della produzione scritta

Domanda 1: Qual è il volume orario dedicato alla produzione scritta? È sufficiente? Perché?

Categoria di risposta	Numero di risposte	Percentuale
3 ore (insufficienti)	7	35%
3 ore (sufficienti)	2	10%
2 ore (insufficienti)	2	10%
1 ora (insufficiente)	1	5%
4 ore (sufficienti)	1	5%
Dipende dagli studenti / dal livello	3	15%
Non insegno / Non lo so	2	10%

Tabella 46: il volume orario con l'opinione dei docenti.

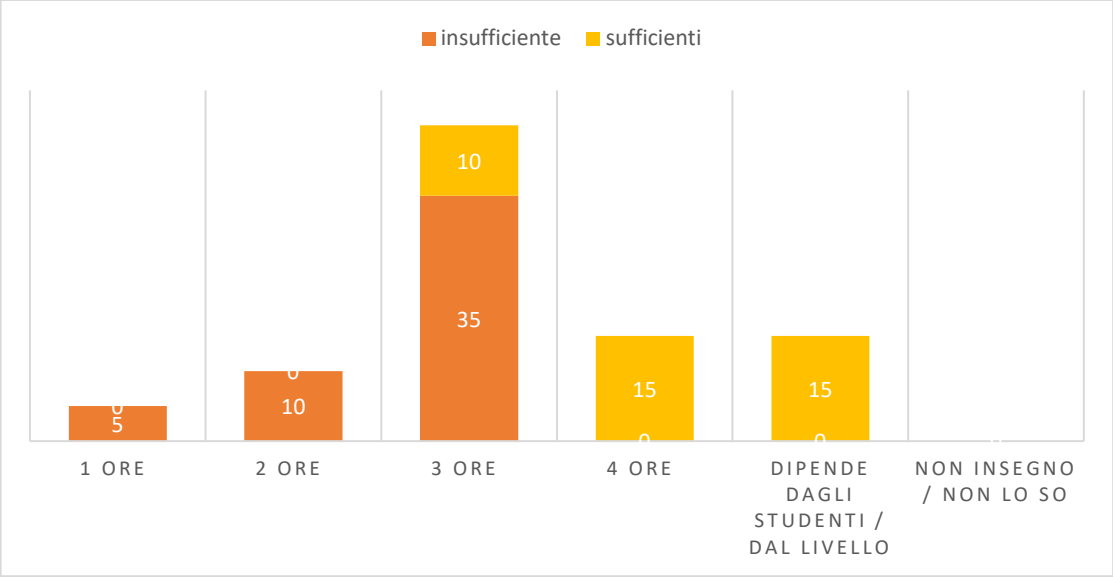


Grafico 27: il volume orario con l'opinione dei docenti.

L’analisi delle risposte mostra che la maggioranza dei docenti ritiene il volume orario dedicato alla produzione scritta insufficiente, con un indice di ricorrenza alto (circa il 60%) per chi indica 3 ore o meno come non adeguate. Questo riflette un indice di coerenza tra le motivazioni: la scrittura è percepita come un’abilità complessa che richiede tempo per pianificazione, stesura, revisione e correzione.

Un gruppo minoritario (15%) sottolinea che la sufficienza del volume orario dipende dal livello degli studenti o dal loro impegno personale, mostrando un indice di condizionalità elevato: non è solo la quantità di ore a determinare l’efficacia, ma anche la qualità del lavoro svolto. Alcuni (10%) dichiarano di non avere informazioni o di non insegnare attualmente la scrittura, evidenziando un indice di divergenza rispetto alla maggioranza.

Il volume orario dedicato alla produzione scritta è percepito prevalentemente come insufficiente, soprattutto quando limitato a 2–3 ore settimanali. Inoltre, emerge che ogni docente lavora con un monte ore diverso, ma nessuno di questi include attività svolte a distanza o tramite piattaforme digitali.

Dall’analisi delle risposte emerge che i docenti si sono limitati a quantificare il volume orario dedicato alla produzione scritta, senza menzionare la tipologia di insegnamento (presenziale o a distanza). Tale dato conferma la Ipotesi A, secondo cui l’uso delle piattaforme digitali (Zoom, Meet, Moodle, Classroom) non risulta ancora significativo nell’ambito dell’insegnamento della scrittura, lasciando la didattica confinata a modalità tradizionali e non supportata da pratiche online.

Domanda 2: Quali errori riscontri più spesso nelle produzioni scritte

degli studenti?

Categoria di errore	Numero di citazioni	Percentuale
Lessicali	16	80%
Sintattici	16	80%
Ortografici	16	80%
Uso dei tempi verbali	17	85%
Interferenze linguistiche	13	65%

Tabella 47: Gli errori nelle produzioni scritte degli studenti

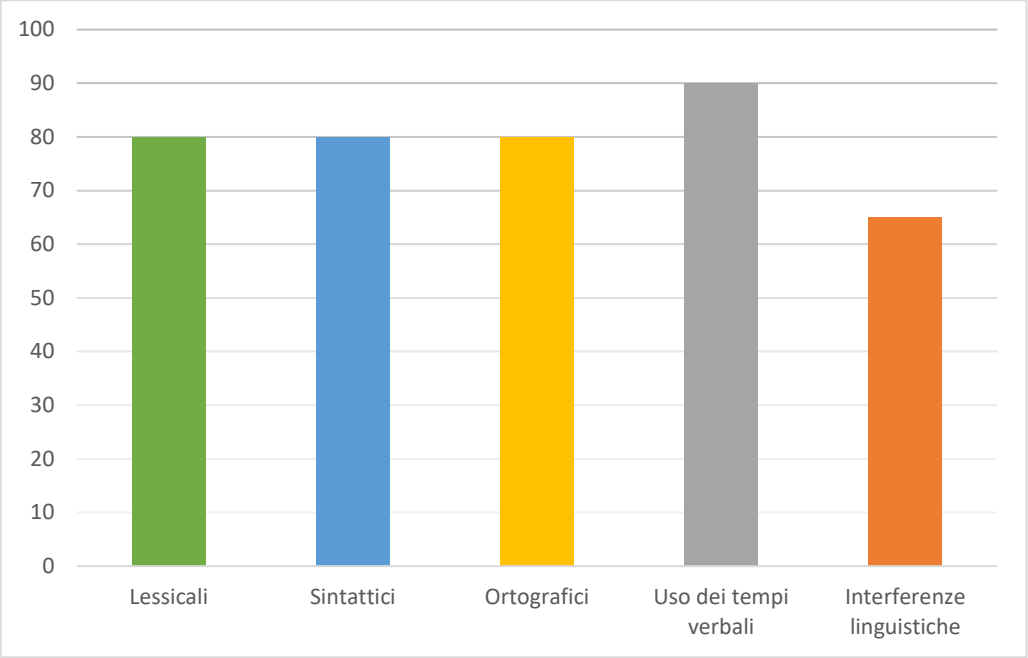


Grafico 28: Gli errori nelle produzioni scritte degli studenti

I dati mostrano che gli errori più ricorrenti nella produzione scritta degli studenti riguardano l'uso dei tempi verbali (85%), seguiti da errori lessicali, sintattici e ortografici, ciascuno con una percentuale dell'80%. Questi risultati indicano che le difficoltà principali si concentrano sia sugli aspetti strutturali (sintassi e tempi verbali) sia su quelli formali (lessico e ortografia). Inoltre, il 65% dei docenti ha segnalato la presenza di interferenze linguistiche, dovute al trasferimento di strutture dalla lingua

madre, che compromettono la correttezza dell'italiano scritto, soprattutto nei contesti multilingui.

Dunque, gli errori più significativi sono aggravati dall'interazione tra debolezze grammaticali e influenze linguistiche esterne.

Questo evidenzia la necessità di una gestione interattiva delle piattaforme educative, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti, come previsto dalla parte iniziale dell'ipotesi (C). In tal modo, lo studente viene coinvolto attivamente nel processo di produzione scritta e può affrontare in maniera mirata le difficoltà riscontrate

Domanda 3-A-: Secondo Lei, perché gli studenti incontrano maggiori difficoltà nello scrivere?

Categoria di difficoltà	Numero di citazioni	Percentuale
Mancanza di lettura	17	85%
Nozioni di base deboli o inesistenti	12	60%
Mancanza di pratica	16	80%
Motivazione e atteggiamento verso la lingua	1	5%
Ruolo dell'insegnante / metodologia	1	5%

Tabella 48: Categoria di difficoltà nello scrivere

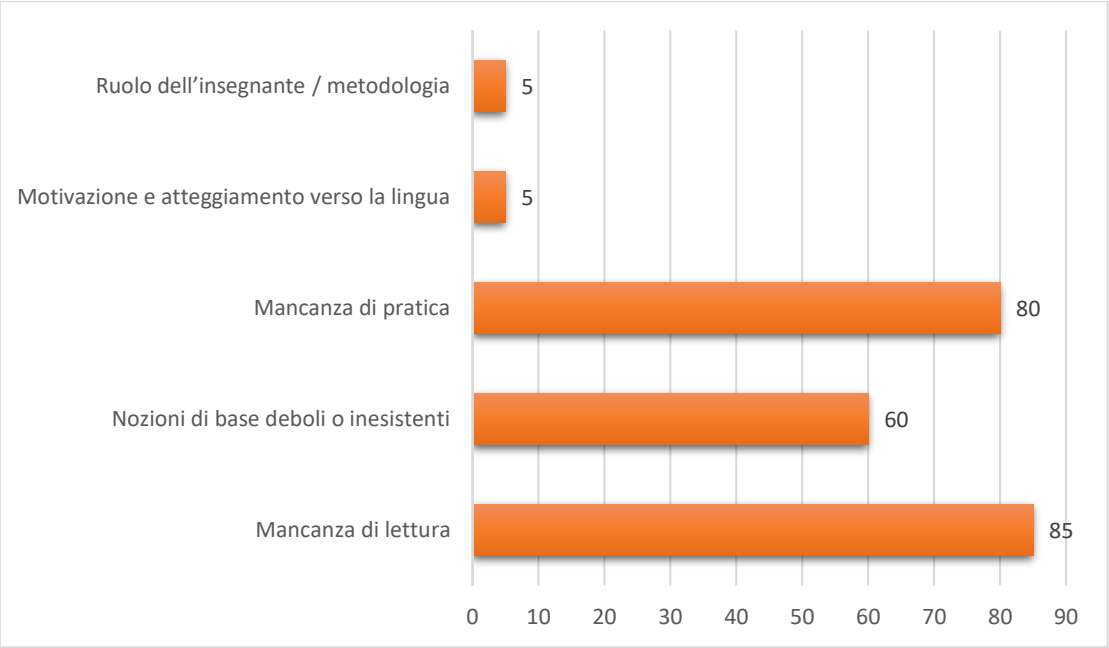


Grafico 29: Categoria di difficoltà

Dall'analisi delle risposte emerge che le difficoltà maggiori degli studenti nella produzione scritta sono attribuite principalmente alla mancanza di lettura (85%), che limita l'acquisizione di modelli linguistici corretti e l'arricchimento del lessico, e alla mancanza di pratica (80%), poiché gli studenti non esercitano a sufficienza la scrittura e spesso non vengono proposte attività adeguate.

Un altro fattore rilevante è rappresentato dalle nozioni di base deboli o inesistenti (60%), che rendono difficile la costruzione di testi coerenti e grammaticalmente corretti. In misura minore, alcuni docenti hanno sottolineato l'importanza della motivazione e dell'atteggiamento verso la lingua (5%), evidenziando il ruolo del docente nel far "amare" la lingua attraverso contenuti culturali e pragmatici, e hanno richiamato l'attenzione sul ruolo dell'insegnante e sulla metodologia (5%), che dovrebbe adattarsi al livello e agli interessi degli studenti.

Questi risultati si collegano direttamente alle ipotesi formulate nella problematica iniziale. La prevalenza della mancanza di lettura e di pratica, insieme alla debolezza delle nozioni di base , conferma che l'insegnamento della produzione scritta non può essere sostenuto unicamente da modalità tradizionali. Tali difficoltà richiedono un intervento didattico mirato, che può essere facilitato dall'uso delle piattaforme educative. In particolare, l'ipotesi C trova un riscontro evidente: la gestione interattiva delle piattaforme, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti, può stimolare la lettura sistematica e la pratica costante, affrontando così le carenze strutturali e formali rilevate. Inoltre, la strutturazione delle piattaforme secondo modelli pedagogici adattivi (UDL, TPACK, SAMR) potrebbe contribuire a rafforzare le basi linguistiche e motivare gli studenti, rendendo la scrittura un processo più partecipativo e significativo.

Domanda 3-B-: che cosa suggerisce per migliorare il loro livello nella produzione scritta?

Categoria di suggerimento	**Numero di citazioni**	**Percentuale**	**Esempi di risposte**
Lettura sistematica	10	50%	"Leggere qualsiasi libro." – "La lettura e workshop di scrittura." – "FORZARGLI DI LEGGERE e di SCRIVERE a casa."
Aumento del volume orario	3	15%	"Sarebbe meglio dedicare 4 ore e mezza per lo scritto." – "Aumentare le ore d'insegnamento."

Pratica costante di scrittura	8	40%	"La pratica." – "Attività di scrittura guidata e feedback regolare." – "Compiti mirati e interessanti."
Feedback e correzione	5	25%	"Fornire feedback regolare e personalizzato." – "Dedicare tempo per la correzione." – "Proporre lavori insieme ai nativi e condividere per correzioni."
Grammatica e basi linguistiche	6	30%	"Fornire una base completa in grammatica e sintassi." – "Ampliare il lessico." – "Attività per sviluppare la competenza morfosintattica."
Attività collaborative e sociali	5	25%	"Elaborati cooperativi." – "Usare lavori di gruppo con altri discenti di lingua nativa." – "Trasformare la scrittura in processo sociale."
Motivazione e attività ludiche	4	20%	"Attirare gli studenti con attività ludiche." – "Inserire attività giocose per la motivazione."
Uso di strumenti digitali e multimedial	3	15%	"Guardare video con sottotitoli." – "Sfruttare strumenti digitali per rendere la scrittura visibile e

i			migliorabile.”
Pretest e valutazione strutturata	2	10%	“Organizzare pretest prima degli esami.” – “Rubriche di valutazione integrate.”

Tabella 49: Categorie di suggerimenti per il miglioramento della produzione scritta

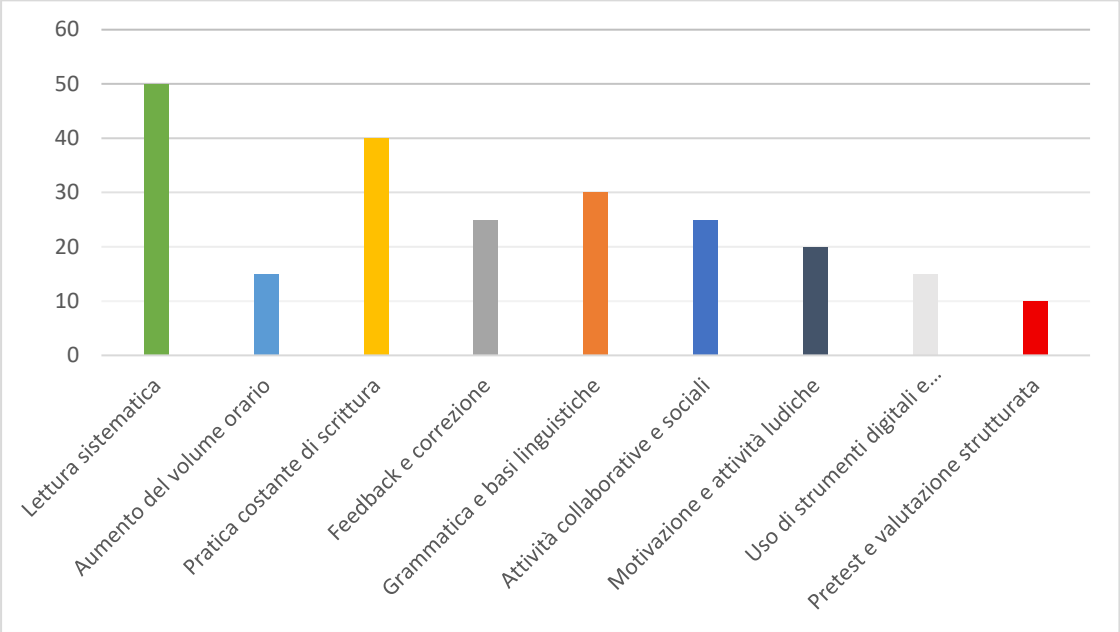


Grafico 30: Categorie di suggerimenti per il miglioramento della produzione scritta

Dall’analisi emerge che i suggerimenti più ricorrenti per migliorare il livello degli studenti nella produzione scritta riguardano la lettura sistematica (50%) e la pratica costante di scrittura (40%), con un indice di ricorrenza molto alto: i docenti ritengono che leggere regolarmente e scrivere con continuità siano le basi imprescindibili per sviluppare competenze solide. A questo si aggiunge la necessità di rafforzare le basi grammaticali e lessicali (30%), mostrando un indice di coerenza medio-alto: senza fondamenta linguistiche, la scrittura rimane fragile.

Un altro nucleo di risposte sottolinea l'importanza del feedback e della correzione (25%), con un indice di condizionalità elevato: gli studenti migliorano solo se ricevono indicazioni mirate e possibilità di revisione. Inoltre, diversi docenti (25%) propongono attività collaborative e sociali, trasformando la scrittura da esercizio individuale a processo condiviso, con un indice di divergenza positivo che amplia la prospettiva didattica.

Infine, emergono suggerimenti legati alla motivazione (20%) e all'uso di strumenti digitali e multimediali (15%), che riflettono un indice di varianza medio, segnalando la diversità delle strategie percepite come utili. Alcuni docenti propongono anche *pretesto* e valutazioni strutturate (10%), per rendere il percorso più chiaro e rassicurante.

I suggerimenti emersi si collegano direttamente all'ipotesi C. La lettura sistematica e la pratica costante di scrittura mostrano che lo sviluppo delle competenze scritte richiede attività regolari e guidate, oltre il semplice volume orario. Questo conferma la necessità di una gestione interattiva delle piattaforme, con compiti personalizzati che favoriscano il coinvolgimento attivo dello studente.

L'importanza attribuita al feedback, al rafforzamento delle basi grammaticali ed alle attività collaborative evidenzia inoltre l'utilità di una strutturazione didattica delle piattaforme secondo modelli pedagogici adattivi (UDL, TPACK, SAMR). Infine, i suggerimenti legati all'uso di strumenti digitali e multimediali indicano che, se ben gestite, le piattaforme possono diventare un supporto concreto per rendere la scrittura più visibile, migliorabile e condivisa.

Domanda4: Quali strategie utilizza di solito per aiutare gli studenti a superare le loro difficoltà nella produzione scritta?

Categoria di strategia	Numero di citazioni	Percentuale
Risanamento post-valutazione (attività di recupero dopo esami/verifiche)	13	65%
Insegnamento correttivo (spiegazioni e correzioni mirate durante le lezioni)	19	95%
Uso delle TIC (strumenti digitali e piattaforme per esercizi e correzioni)	9	45%

Tabella 50: Strategie didattiche per il miglioramento della produzione scritta

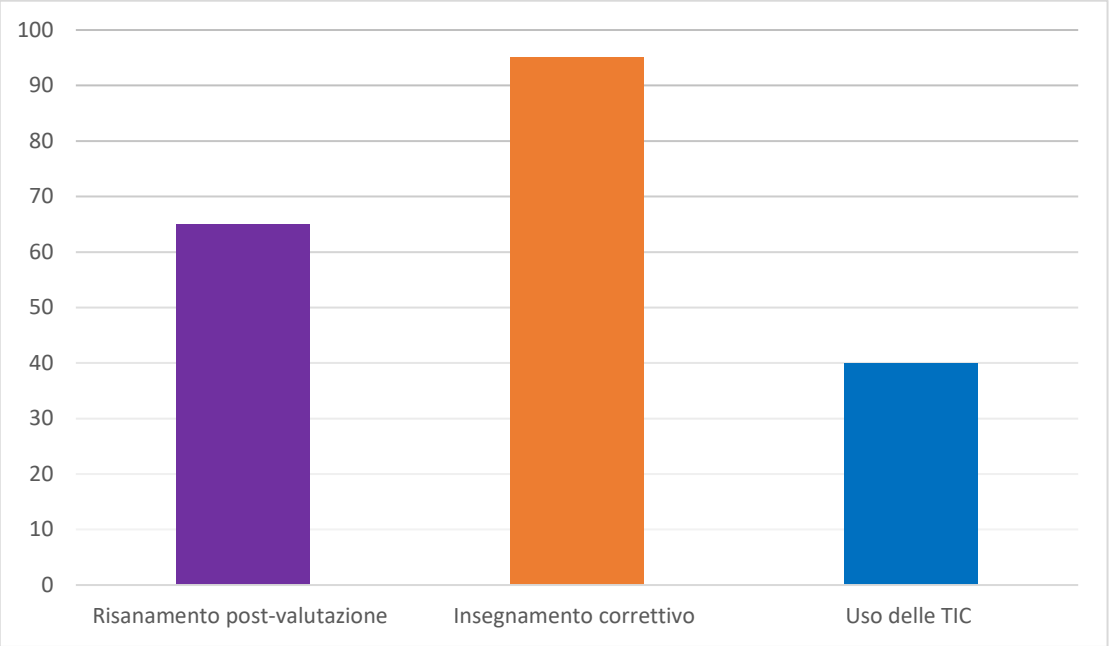


Grafico 31: Strategie didattiche per il miglioramento della produzione scritta

Dall'analisi emerge che la strategia più diffusa è l'insegnamento correttivo (95%), con un indice di ricorrenza molto alto: i docenti intervengono direttamente durante le lezioni con spiegazioni e correzioni mirate, affrontando gli errori in tempo reale e chiarendo i dubbi. A questo si affianca il risanamento post-valutazione (65%), che mostra un indice di

coerenza medio-alto: molti insegnanti organizzano attività di recupero dopo esami o verifiche, per consolidare le competenze e ridurre le lacune. Infine, il (45%) delle risposte evidenzia l'uso delle TIC, con un indice di condizionalità: le tecnologie digitali vengono percepite come strumenti utili per esercizi, correzioni e supporto interattivo, ma la loro efficacia dipende dalla disponibilità tecnica e dalla formazione dei docenti.

Questi risultati confermano che la didattica della produzione scritta rimane fortemente ancorata a modalità tradizionali (insegnamento correttivo e risanamento post-valutazione), in linea con l'ipotesi A, secondo cui l'uso delle piattaforme digitali non è ancora significativo. Tuttavia, la percentuale non trascurabile di docenti che ricorre alle TIC indica una tendenza emergente verso l'integrazione di strumenti digitali. Questo dato rafforza l'ipotesi C, che propone la gestione interattiva delle piattaforme e la loro strutturazione secondo modelli pedagogici adattivi (UDL, TPACK, SAMR), al fine di trasformarle in strumenti capaci di integrare correzione, recupero e supporto personalizzato.

Domanda 5: Come fornisce di solito il feedback sulle produzioni scritte degli studenti?

Categoria di feedback	**Numero di citazioni**	**Percentuale**
Correzione individuale scritta (commenti sul testo)	15	75%
Discussione collettiva in classe	16	80%
Uso di strumenti digitali (annotazioni online, piattaforme di revisione)	5	25%
Autovalutazione o peer review tra studenti	7	35%

Pretest / valutazione preventiva	1	5%

Tabella 51: Categorie di modalità di feedback nella produzione scritta

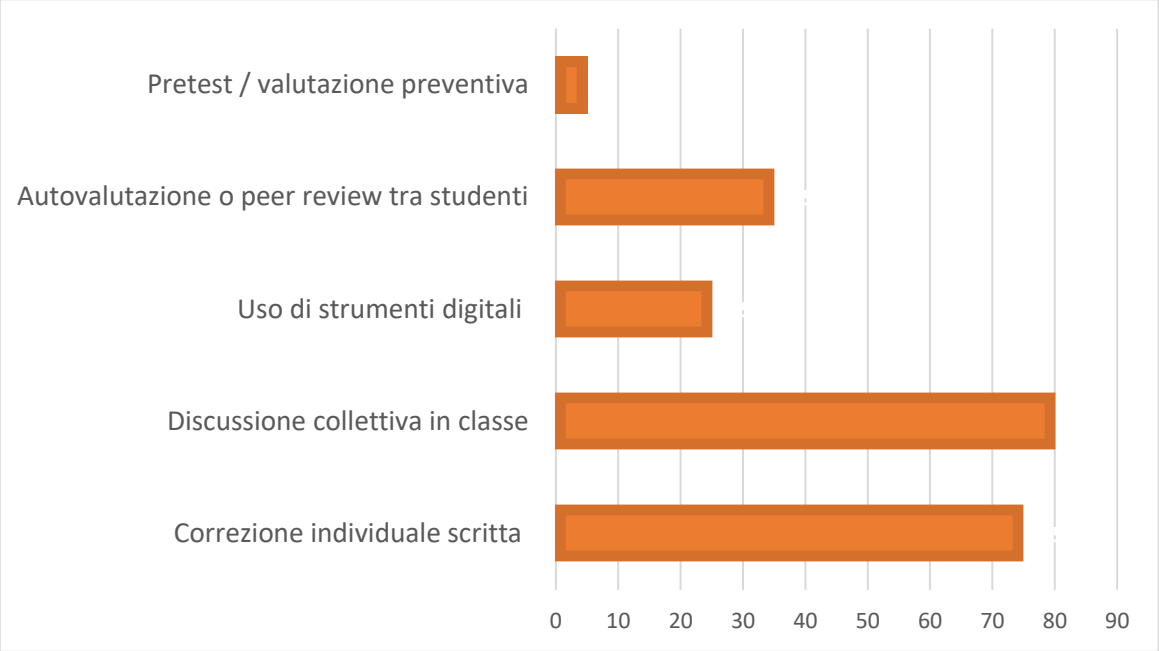


Grafico 32: Categorie di modalità di feedback nella produzione scritta

Dall'analisi emerge che la modalità di feedback più diffusa è la discussione collettiva in classe (80%), che consente di condividere errori comuni e strategie di miglioramento, favorendo un apprendimento collaborativo e partecipativo. Subito dopo, si colloca la correzione individuale scritta (75%), con cui i docenti preferiscono fornire commenti diretti e personalizzati sui testi degli studenti, guidandoli nella revisione e nella consapevolezza degli errori. In misura minore, alcuni insegnanti ricorrono all'autovalutazione o peer review (35%), che responsabilizza gli studenti e li coinvolge attivamente nel processo di revisione, e all'uso di strumenti digitali (25%), percepiti come utili per rendere il feedback più immediato e accessibile, sebbene la loro efficacia dipenda dalla disponibilità tecnica e dalla familiarità degli studenti. Infine, un numero molto ridotto di risposte (5%) menziona i pretest o la valutazione preventiva, segnalando che

questa pratica è meno diffusa ma può rappresentare un approccio complementare.

Le modalità di feedback adottate dai docenti confermano che la didattica della produzione scritta si fonda prevalentemente su pratiche tradizionali, come la discussione collettiva e la correzione individuale. Questo dato si inserisce nell'ipotesi A4, secondo cui l'uso delle piattaforme digitali non è ancora significativo. Tuttavia, la presenza di pratiche come l'autovalutazione tra pari e l'impiego di strumenti digitali segnala un'apertura verso approcci più collaborativi e tecnologicamente supportati. Tale tendenza rafforza l'ipotesi C, che propone la gestione interattiva delle piattaforme e la loro strutturazione secondo modelli pedagogici adattivi (UDL, TPACK, SAMR), capaci di integrare correzione personalizzata, revisione tra pari e feedback immediato.

Domanda 6: Secondo Lei, quali strategie risultano più efficaci per motivare gli studenti a partecipare attivamente alle attività di produzione scritta?

Categoria di strategia	**Numero di citazioni**	**Percentuale**
Collegare i compiti a contesti reali (es. Lettere, articoli, blog)	16	80%
Incentivare la scrittura collaborativa (lavoro di gruppo)	14	70%
Utilizzare strumenti digitali interattivi (forum, chat, piattaforme)	13	65%
Premiare creatività e originalità	10	50%
Condividere lavori di ricerca secondo il livello	1	5%

Non lo so / incertezza	1	5%

Tabella 52: Strategie di motivazione nella produzione scritta

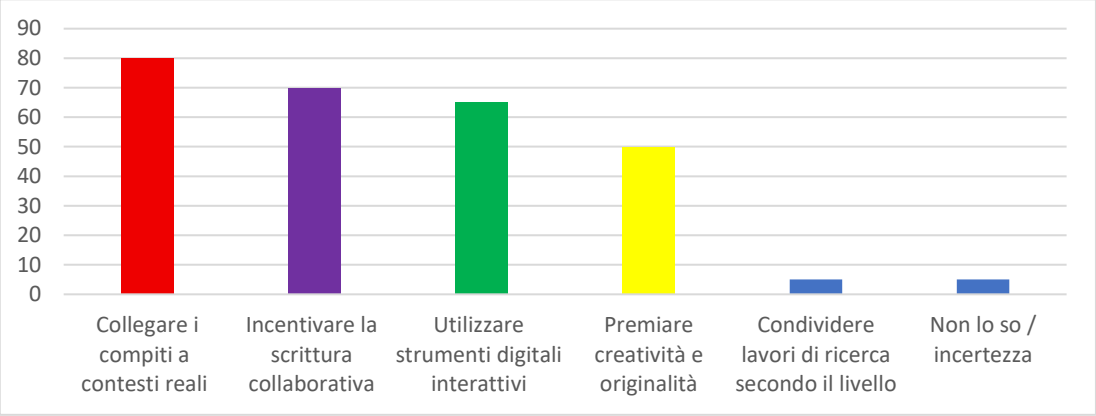


Grafico 33: Strategie di motivazione nella produzione scritta

Dall'analisi emerge che la strategia più ricorrente per motivare gli studenti alla produzione scritta è collegare i compiti a contesti reali (80%), un approccio che favorisce il coinvolgimento perché gli studenti percepiscono la scrittura come attività significativa e applicabile nella vita quotidiana (lettere, articoli, blog).

A questa si affianca l'incentivo alla scrittura collaborativa (70%), che mostra un indice di coerenza elevato: il lavoro di gruppo stimola la partecipazione attiva e riduce l'isolamento, rendendo la scrittura un processo sociale. Un numero consistente di risposte (65%) evidenzia l'uso di strumenti digitali interattivi, con un indice di condizionalità: forum, chat e piattaforme online rendono la scrittura più dinamica e partecipativa, anche se la loro efficacia dipende dalla disponibilità tecnica e dalla familiarità degli studenti.

Inoltre, metà dei docenti (50%) sottolinea l'importanza di premiare la creatività e l'originalità, mostrando un indice di divergenza positivo: la motivazione cresce quando gli studenti percepiscono che la loro voce

personale è valorizzata.

Infine, alcune risposte marginali (5%) richiamano la condivisione di lavori di ricerca o esprimono incertezza, segnalando strategie meno diffuse ma comunque rilevanti come approcci complementari.

I risultati evidenziano che le strategie più diffuse per motivare gli studenti alla produzione scritta (compiti legati a contesti reali, scrittura collaborativa, valorizzazione della creatività) vengono praticate principalmente in modalità tradizionale e in presenza, confermando così l'ipotesi A secondo cui l'uso delle piattaforme digitali non è ancora significativo nell'insegnamento della produzione scritta. Tuttavia, la natura stessa di queste attività le rende facilmente trasferibili in ambiente digitale attraverso le piattaforme educative. I modelli pedagogici come SAMR e TPACK dimostrano infatti che qualsiasi pratica tradizionale può essere riprogettata con il supporto tecnologico per diventare più interattiva ed efficace.

In questo senso, l'ipotesi C trova un sostegno parziale: le stesse strategie adottate in aula possono essere gestite in modo interattivo sulle piattaforme, a condizione che vi sia una formazione adeguata dei docenti e un supporto tecnico sufficiente. Le piattaforme possono così evolvere da strumenti marginali a mediatori didattici capaci di rafforzare la motivazione e la partecipazione degli studenti.

Domanda 7: Ha mai sentito parlare di modelli pedagogici come UDL, TPACK o SAMR? Se sì, pensa che possano rendere più efficace l'apprendimento della scrittura?

Categoria di risposta	**Numero di citazioni**	**Percentuale**

Non li conosco	18	90%
Li conosco ma non li trovo utili	1	5%
Li conosco e li trovo poco utili	0	0%
Li conosco e li trovo abbastanza utile	1	5%
Li conosco e li trovo molto utili	0	0%

Tabella 53: Applicazione dei modelli pedagogici UDL, TPACK e SAMR nella scrittura

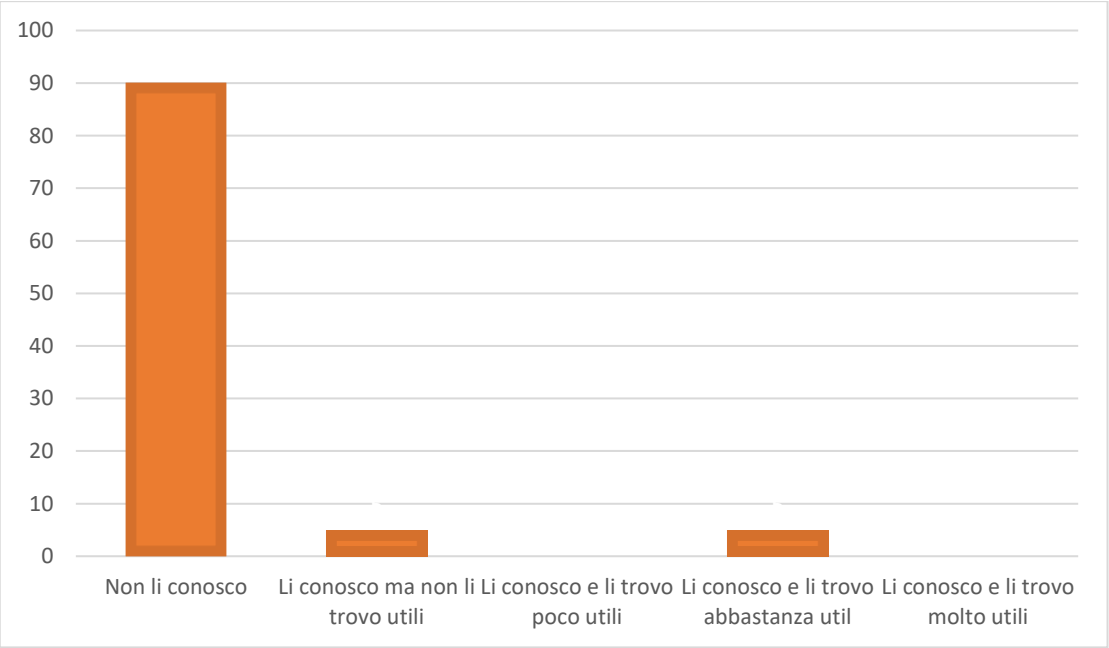


Grafico 34: Applicazione dei modelli pedagogici UDL, TPACK e SAMR nella scrittura

Dall'analisi emerge che la stragrande maggioranza dei docenti non conosce i modelli pedagogici UDL, TPACK o SAMR (90%), con un indice di ricorrenza molto alto: questo dato evidenzia una lacuna formativa significativa rispetto alle metodologie didattiche innovative. Solo una minoranza (5%) dichiara di conoscerli ma non li considera utili, mostrando un indice di divergenza negativo che riflette scetticismo o difficoltà di applicazione. Un altro 5% afferma di conoscerli e di trovarli abbastanza utili,

segnalando un indice di condizionalità: l'efficacia di tali modelli dipende dalla formazione e dalla capacità dei docenti di integrarli nella pratica didattica. Nessuna risposta ha indicato un utilizzo molto utile o un'applicazione consolidata, confermando che questi approcci non sono ancora diffusi nel contesto analizzato.

I risultati della settima domanda mostrano che la maggioranza dei docenti non conosce i modelli pedagogici moderni (UDL, TPACK, SAMR), mentre la minoranza dichiara di averne una certa conoscenza ma li considera poco o per nulla efficaci. Questo quadro complessivo evidenzia una lacuna formativa significativa che conferma l'Ipotesi B, poiché le difficoltà nella produzione scritta non dipendono soltanto dal tempo o dall'uso delle piattaforme, ma anche dalla carenza di formazione pedagogica e metodologica e dalla limitata capacità di applicare approcci innovativi. Parallelamente, l'assenza di risposte che indichino un utilizzo consolidato o un giudizio "molto utile" dimostra che tali modelli non sono stati effettivamente adottati nel contesto analizzato, smentendo così l'Ipotesi C, che presuppone l'adattamento e la gestione delle piattaforme attraverso metodologie didattiche innovative.

Conclusione parziale – Sezione 4: Insegnamento della produzione scritta

L'analisi della quarta sezione del questionario ha permesso di delineare un quadro complesso sulle pratiche didattiche e sulle percezioni dei docenti riguardo l'insegnamento della produzione scritta.

La maggioranza dei docenti ritiene che il volume orario dedicato alla scrittura sia insufficiente, soprattutto quando limitato a 2–3 ore settimanali, confermando che la scrittura è percepita come un'abilità complessa che richiede tempo per pianificazione, stesura e revisione. Parallelamente, gli errori più frequenti degli studenti riguardano l'uso dei tempi verbali (85%),

seguiti da errori lessicali, sintattici e ortografici (80%), oltre alle interferenze linguistiche (65%), che riflettono la difficoltà di gestire la produzione scritta in contesti multilingui.

Le difficoltà principali sono attribuite alla mancanza di lettura (85%) e di pratica (80%), unite a basi linguistiche deboli (60%). I suggerimenti dei docenti per migliorare il livello degli studenti convergono sulla lettura sistematica (50%), la pratica costante di scrittura (40%) e il rafforzamento delle basi grammaticali (30%), accompagnati da feedback regolare e attività collaborative.

Le strategie didattiche più diffuse rimangono tradizionali: insegnamento correttivo (95%) e risanamento post-valutazione (65%). Tuttavia, una parte dei docenti (45%) segnala l'uso delle TIC, indicando una tendenza emergente verso l'integrazione di strumenti digitali. Anche nel feedback prevalgono modalità tradizionali (discussione collettiva 80%, correzione individuale 75%), mentre l'uso di strumenti digitali (25%) e peer review (35%) rimane marginale.

Per quanto riguarda la motivazione, i docenti privilegiano compiti legati a contesti reali (80%), scrittura collaborativa (70%) e strumenti digitali interattivi (65%), mostrando che le pratiche tradizionali possono essere facilmente trasferite in ambiente digitale.

Tuttavia, emerge una lacuna formativa significativa: il 90% dei docenti non conosce i modelli pedagogici UDL, TPACK e SAMR, confermando l'Ipotesi B sulla carenza di formazione metodologica e smentendo parzialmente l'Ipotesi C, che presuppone l'adattamento delle piattaforme attraverso approcci innovativi.

In sintesi, i risultati della sezione 4 confermano che l'insegnamento

della produzione scritta è ancora fortemente ancorato a modalità tradizionali, con un uso delle piattaforme digitali poco significativo (Ipotesi A). Allo stesso tempo, le difficoltà degli studenti e i suggerimenti dei docenti evidenziano la necessità di una gestione interattiva delle piattaforme e di un adattamento pedagogico dei compiti (Ipotesi C), che potrebbe trasformare la scrittura da pratica isolata a processo partecipativo e motivante.

Conclusione del questionario dei docenti

L'analisi del questionario rivolto ai docenti del Dipartimento di Italianistica dell'università di Blida 02 ha permesso di raccogliere un quadro articolato e significativo sull'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta.

I dati evidenziano innanzitutto un corpo docente prevalentemente femminile (80%), con esperienze diversificate sia nell'insegnamento tradizionale sia in quello digitale. La maggioranza possiede un'esperienza consolidata nella didattica in presenza (media 14,1 anni), mentre l'esperienza digitale risulta recente e limitata (media 2,5 anni), confermando che l'insegnamento a distanza è ancora un ambito in fase di consolidamento.

Per quanto riguarda la formazione digitale, la maggioranza dei docenti si colloca su un livello medio (40%), con una minoranza ben formata (25% buona, 15% ottima) e una quota ridotta che segnala gravi lacune (20% insufficiente o molto insufficiente). Questo quadro eterogeneo riflette la necessità di interventi mirati di aggiornamento e formazione.

L'uso delle piattaforme educative appare condizionato da diversi fattori: problemi socio-economici (connessione instabile, carenza di risorse), limiti tecnici (bug, lentezza, funzionalità ridotte), e soprattutto dalla formazione dei docenti. I vantaggi percepiti riguardano la possibilità di

interazione, la flessibilità organizzativa e il supporto alla scrittura collaborativa, mentre gli svantaggi si concentrano sulla difficoltà di garantire un'interazione autentica e sul sovraccarico di lavoro.

Le strategie didattiche adottate rimangono prevalentemente tradizionali (insegnamento correttivo, risanamento post-valutazione), ma si registra una tendenza emergente verso l'uso delle TIC e delle pratiche collaborative. Anche le modalità di feedback confermano questa dicotomia: prevalgono la discussione collettiva e la correzione individuale, mentre strumenti digitali e peer review sono meno diffusi.

Un dato particolarmente rilevante riguarda la conoscenza dei modelli pedagogici UDL, TPACK e SAMR: il 90% dei docenti dichiara di non conoscerli, evidenziando una lacuna formativa significativa che limita l'applicazione di approcci innovativi.

Nel complesso, i risultati confermano l'Ipotesi A solo parzialmente: le piattaforme sono effettivamente utilizzate, ma in modo non uniforme e spesso poco significativo. L'Ipotesi B trova pieno riscontro, poiché vantaggi e svantaggi sono strettamente legati a fattori socio-economici, culturali e formativi. Infine, l'Ipotesi C emerge come prospettiva necessaria: la gestione interattiva delle piattaforme e la loro strutturazione secondo modelli pedagogici adattivi rappresentano la chiave per trasformarle in strumenti realmente efficaci a sostegno della produzione scritta.

Questa conclusione parziale mostra dunque che l'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento della scrittura non può limitarsi a un uso tecnico, ma richiede un ripensamento metodologico e formativo, capace di valorizzare la partecipazione attiva degli studenti e di superare le barriere strutturali e culturali presenti nel contesto locale.

Il questionario rivolto ai docenti ha permesso di ottenere una comprensione profonda delle pratiche didattiche, delle difficoltà incontrate e delle percezioni sull'uso delle piattaforme educative nell'insegnamento della produzione scritta. Tuttavia, per completare il quadro della ricerca si è ritenuto necessario somministrare un questionario anche agli studenti, al fine di aggiungere un punto di vista complementare. In questo modo è possibile confrontare ciò che gli insegnanti osservano e dichiarano con l'esperienza diretta dei discenti, rendendo l'analisi più completa e capace di evidenziare l'efficacia reale delle piattaforme educative nel processo di apprendimento della scrittura.

VII-2: il questionario ai discenti: analisi e interpretazione

VII.2.1. La Struttura del questionario

Apertura del questionario

Prima della compilazione, agli studenti è stato presentato il contesto della ricerca, centrata sull'uso delle piattaforme digitali nell'apprendimento della produzione scritta presso l'Università di Blida 02. È stato garantito l'anonimato delle risposte e chiarito che i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per fini scientifici. Tale premessa ha lo scopo di favorire la partecipazione consapevole e la trasparenza, rafforzando la credibilità della ricerca.

Sezione 1: Dati personali

Questa parte raccoglie informazioni di base sugli studenti (sesso, anno di corso, anni di studio presso l'università, residenza durante l'anno). Serve a contestualizzare il profilo dei partecipanti e a stabilire variabili di confronto tra condizioni personali e percezione dell'uso delle piattaforme.

Sezione 2: Studio online (E-learning)

In questa sezione vengono indagati:

l'esperienza pregressa nello studio online o a distanza,

il livello di soddisfazione generale e le motivazioni,

i principali vantaggi percepiti (accesso ai materiali, flessibilità, autonomia, collaborazione, feedback veloce),

le difficoltà incontrate (connessione debole, problemi tecnici, poco contatto con i docenti, troppe attività),

l’influenza dei valori culturali e delle condizioni socio-economiche sull’uso delle piattaforme.

Questa sezione contribuisce alla verifica dell’ipotesi A, relativa alla natura e alla percezione dello studio online da parte degli studenti.

Sezione 3: Studio online per la produzione scritta

Questa parte approfondisce l’uso delle piattaforme digitali nello sviluppo della produzione scritta in italiano. Si analizzano:

la tipologia di piattaforme utilizzate (sincrone, asincrone, combinazioni),

l’efficacia percepita nel miglioramento della scrittura,

i vantaggi riscontrati (esempi di testi, feedback veloce, attività brevi, revisione tra pari),

gli ostacoli incontrati (preparazione digitale dei docenti, problemi tecnici, poca interazione scritta).

Gli studenti sono invitati a citare esempi concreti di situazioni o ostacoli vissuti, al fine di arricchire l’analisi qualitativa.

Sezione 4: Ipotesi C – Gestione e adattamento delle piattaforme
In questa sezione si indaga la percezione degli studenti rispetto alla personalizzazione delle attività di scrittura e alla loro efficacia. Vengono raccolte opinioni su:

l’utilità delle attività personalizzate,

la preferenza per compiti adattati al livello e agli interessi,

gli elementi ritenuti più efficaci per migliorare l'apprendimento (esempi di testi modello, feedback chiaro e veloce, attività sequenziali, revisione tra pari, compiti adattati).

Infine, viene chiesto agli studenti di proporre suggerimenti concreti per migliorare la gestione e l'adattamento delle piattaforme digitali nel loro dipartimento.

Conclusione

Al termine del questionario viene ribadito il ringraziamento agli studenti per la collaborazione, sottolineando l'importanza delle loro opinioni nel delineare un quadro accurato sull'uso delle piattaforme educative. Il contributo dei partecipanti rappresenta un elemento essenziale per la validità e la completezza della ricerca.

VII.2.2. La somministrazione

Il questionario[128] rivolto ai discenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Blida 02 è stato somministrato a un campione di **91 studenti**, distribuiti tra il primo, secondo e terzo anno di corso (L1, L2, L3). La scelta di questa modalità ha consentito di raccogliere dati ampi e rappresentativi, garantendo al tempo stesso l'anonimato e la libertà di espressione dei partecipanti. La somministrazione è avvenuta in forma online, tramite Google Form, al fine di assicurare un tasso di risposta elevato, semplificare la compilazione e facilitare la gestione e l'elaborazione dei dati raccolti. Questa procedura ha permesso di ottenere informazioni affidabili e comparabili, utili per la verifica delle ipotesi di ricerca relative all'uso delle

128 https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSes_HaXr6sYTPIabuugLaqHGgOi5wQPol3uwr0i_PU7raqywQ/viewform?usp=sharing&ouid=111908872648818635905

piattaforme digitali nell'apprendimento della produzione scritta, ai vantaggi e agli ostacoli percepiti, nonché alle strategie di adattamento proposte dagli studenti. Sono stati raccolti dati sia quantitativi (scelte multiple, percentuali di utilizzo, tipologie di attività) sia qualitativi (opinioni, motivazioni, suggerimenti), offrendo così una visione completa e articolata del fenomeno studiato.

VII.2.3. Analisi prevista

L'analisi del questionario rivolto ai discenti si articola in quattro sezioni principali, corrispondenti alle ipotesi di ricerca:

Sezione 1: Dati personali

Analisi del profilo socio-demografico degli studenti (sesso, anno di corso, anni di studio presso l'Università di Blida 02, residenza durante l'anno). Questa sezione consente di individuare variabili di controllo utili per interpretare le percezioni e le pratiche legate all'uso delle piattaforme digitali.

Sezione 2: Studio online (E-learning)

Valutazione dell'esperienza di studio online, con particolare attenzione al grado di soddisfazione, ai vantaggi percepiti ed alle difficoltà incontrate.

Sezione 3: Studio online per la produzione scritta

Approfondimento sull'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme digitali. L'analisi confronterà le tipologie di piattaforme utilizzate (sincrone, asincrone, combinazioni), il livello di efficacia percepito, i vantaggi e gli ostacoli.

Sezione 4: Gestione e adattamento delle piattaforme

Valutazione delle strategie di adattamento e personalizzazione delle piattaforme. Verranno esaminate le preferenze degli studenti per compiti di scrittura adattati al livello e agli interessi, gli elementi ritenuti più utili e le proposte di miglioramento formulate dagli studenti per rendere le piattaforme più efficaci e accessibili.

VII.2.4. Output atteso

Dall'analisi del questionario rivolto agli studenti ci si attende:

- Una descrizione del profilo degli studenti (variabili di controllo).
- Una mappa delle esperienze di studio online e delle piattaforme utilizzate.
- Un'analisi dei vantaggi e delle difficoltà percepite, con particolare attenzione agli ostacoli socio-economici e culturali.
- Una sintesi delle percezioni sull'efficacia delle piattaforme nella produzione scritta. Un
- a raccolta di proposte concrete formulate dagli studenti per migliorare la gestione e l'adattamento delle piattaforme digitali.

VII.2.5. Analisi e interpretazioni dei risultati[129]

VII.2.5.1. Sezione 1- Dati generali

Domanda 1: Sesso

Sesso	Risposte	Percentuali
Maschio	14	15.4%
Femmina	77	84.6%

***Tabella 54*: Sesso dei discenti**

[129] https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UHjVHmQbOclr-D1z0AcXMCDx-fV2w1GDx-Roehx8d50/edit?usp=sharing

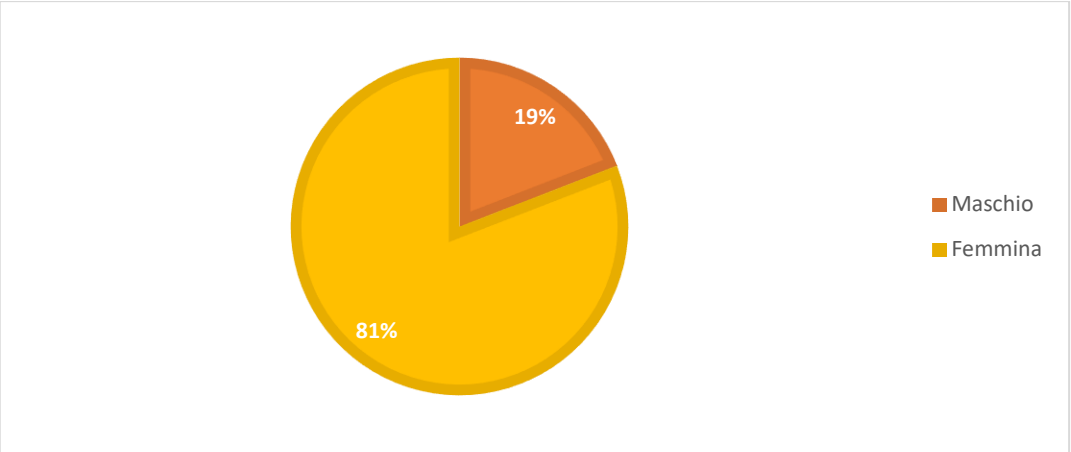


Grafico 35: Sesso dei discenti

Il grafico mostra la distribuzione di genere tra i 91 studenti che hanno risposto al questionario. La maggioranza è rappresentata da donne (77 studenti, pari all'84,6%), mentre la percentuale di uomini (14 studenti, pari al 15,4%) risulta nettamente inferiore. Questo dato evidenzia una prevalenza femminile nel campione analizzato, elemento che può influenzare l'interpretazione dei risultati.

Domanda 2: Anno di corso:

Categoria	Numero	Percentuale
L1	22	24,2%
L2	44	48,4%
L3	25	27,5%

Tabella 55: Distribuzione degli studenti per anno di corso (L1, L2, L3)

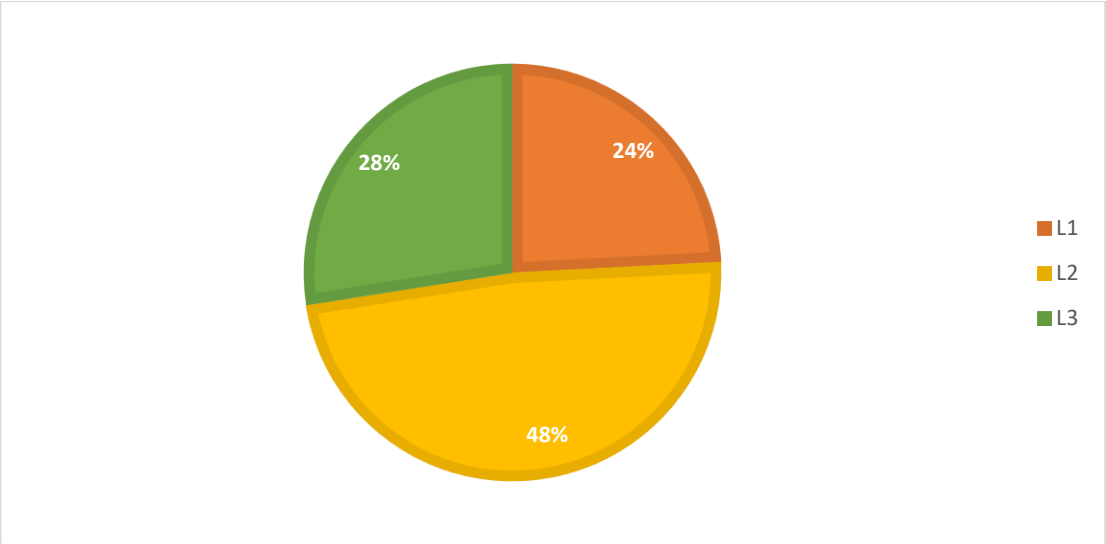


Grafico 36: Distribuzione degli studenti per anno di corso (L1, L2, L3)

La distribuzione degli studenti per anno di corso mostra una netta prevalenza del secondo anno (48,4%), seguita dal terzo anno (27,5%) e infine dal primo anno (24,2%). Questo dato evidenzia che quasi la metà del campione si colloca nel secondo anno, fase centrale del percorso universitario, mentre la presenza del primo e del terzo anno consente un confronto utile tra studenti alle prime esperienze e studenti più avanzati.

Domanda 3: Anni di studio a (Blida 02)

Categoria	Numero	Percentuale
1 anno	18	19,8%
2 anni	18	19,8%
3 anni	44	48,4%
4 anni	1	1,0%
5+ anni	10	11,0%

Tabella 56: Anni di studio a Blida 02

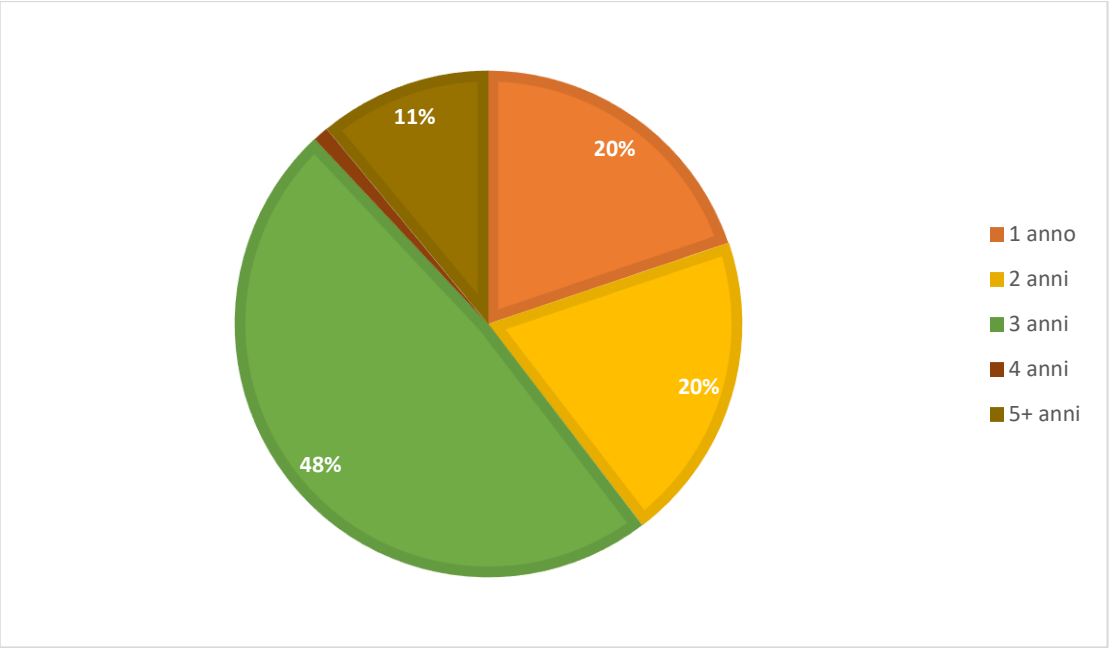


Grafico 37: Anni di studio a Blida 02

La distribuzione degli anni di studio presso l'Università di Blida 02 mostra una netta prevalenza di studenti con 3 anni di esperienza (48,4%), seguiti da quelli con 1 e 2 anni (entrambi 19,8%). Una minoranza significativa ha più di 5 anni di studio (11%), mentre solo un caso isolato riguarda studenti al quarto anno (≈1%). Questi dati evidenziano che quasi la metà del campione si colloca al terzo anno di esperienza universitaria, fase cruciale per consolidare l'uso delle piattaforme digitali. La presenza di studenti con più di 5 anni di studio offre un punto di confronto interessante, poiché può riflettere una maggiore familiarità con le pratiche didattiche e con l'apprendimento online.

Domanda 4: Residenza durante l'anno:

Categoria	Numero	Percentuale
Residenza universitaria	42	46,2%
Con i genitori	32	35,2%
Con un familiare	9	9,9%
Affitto	1	1,1%

Condiviso	1	1,1%
Altro	6	6,6%

Tabella 57: Residenza durante l'anno

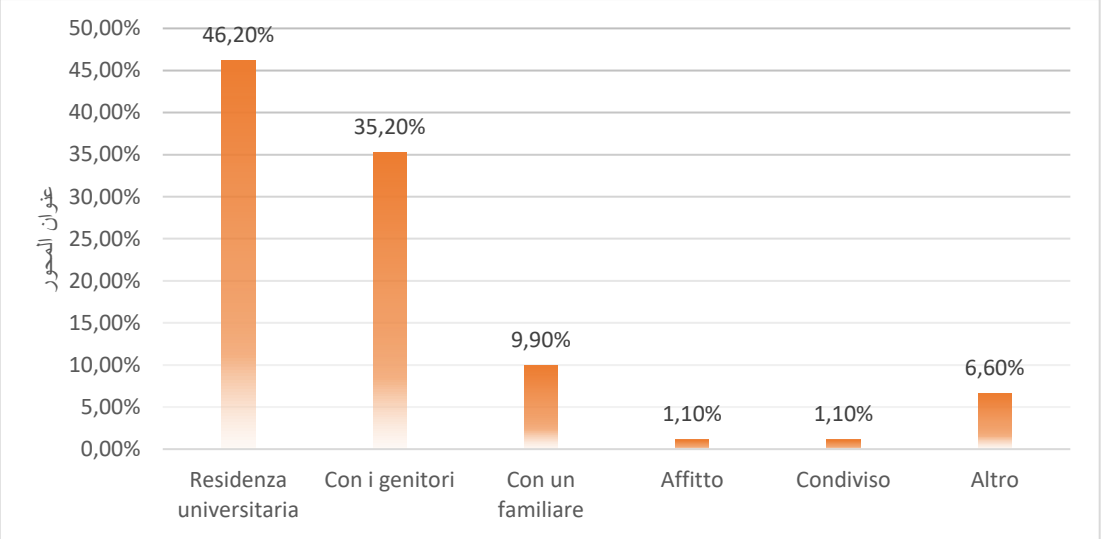


Grafico 38: Residenza durante l'anno

La distribuzione della residenza mostra una prevalenza di studenti che vivono in residenza universitaria (46,2%), seguiti da quelli che abitano con i genitori (35,2%). Una minoranza vive con un familiare (9,9%), mentre casi isolati riguardano studenti in affitto o in abitazione condivisa (entrambi circa 1%). La categoria "Altro" raccoglie il 6,6% del campione.

Questo quadro di residenza non è neutro: le condizioni abitative possono costituire un fattore che incide sulle esperienze di studio e sull'uso delle piattaforme digitali. Sarà quindi importante verificare nelle sezioni successive se e in che misura la residenza influenzi la percezione delle difficoltà tecniche, il livello di soddisfazione e l'efficacia delle pratiche di apprendimento online.

Conclusione parziale – Sezione 1: Dati generali:

L’analisi dei dati generali raccolti nel questionario mostra che la maggioranza degli studenti è di sesso femminile, con una presenza maschile nettamente inferiore. La distribuzione per anno di corso evidenzia una concentrazione significativa nel secondo anno, seguita dal terzo e dal primo, mentre gli anni di studio presso l’Università di Blida 02 rivelano una prevalenza di studenti con tre anni di esperienza, accanto a quote minori di uno o due anni e a una minoranza con più di cinque anni.

Per quanto riguarda la residenza durante l’anno, quasi la metà degli studenti vive in strutture universitarie, mentre una parte consistente risiede con i genitori e il resto si distribuisce tra altre modalità abitative.

Queste informazioni delineano il profilo del campione e costituiscono un quadro di riferimento utile per interpretare i dati. Pur non avendo un legame diretto con le ipotesi di ricerca, esse rappresentano variabili di contesto che possono avere un’influenza sulle risposte e saranno quindi rilevanti nell’analisi delle sezioni successive.

VII.2.5.2. Sezione 2 — Studio online (E-learning)

Domanda 1: Hai mai studiato online o a distanza?

Risposta	Numero	Percentuale
Sì	74	81,3%
No	17	18,7%

Tabella 58: Esperienza degli studenti nello studio online o a distanza

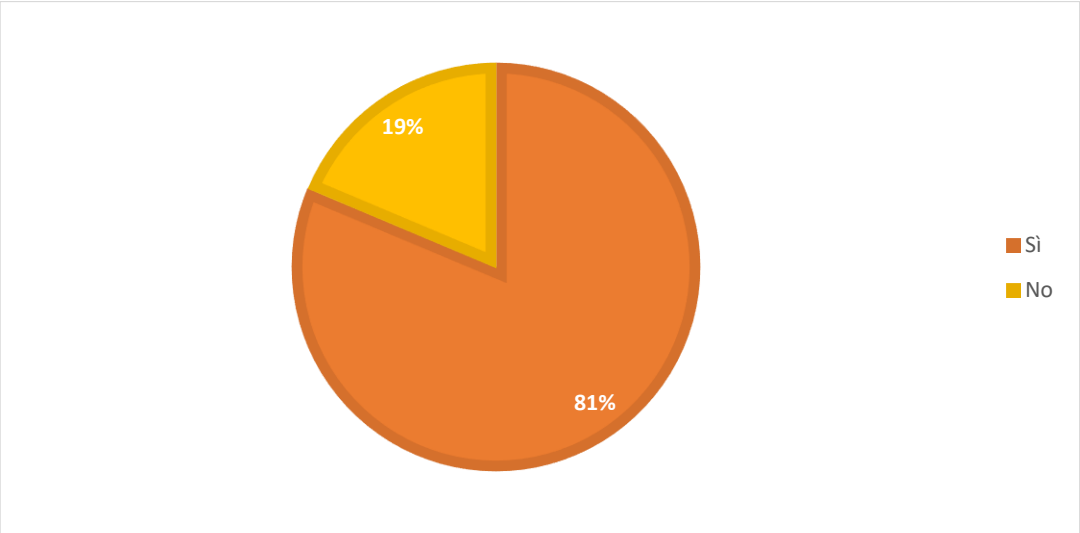


Grafico 39: Esperienza degli studenti nello studio online o a distanza

La maggioranza assoluta degli studenti (oltre l'80%) ha già avuto esperienze di studio online o a distanza, mentre una minoranza (meno del 20%) non ha mai utilizzato questa modalità. Questo dato evidenzia che il campione possiede in larga parte una familiarità con l'e-learning, condizione che costituisce una base importante per interpretare le risposte alle domande successive riguardo al livello di soddisfazione, ai vantaggi percepiti e alle difficoltà incontrate.

Relazione tra la residenza degli studenti e l'esperienza di studio online

Tipo di residenza	**Totale studenti**	**Hanno studiato online (Sì)**	**Non hanno studiato online (No)**	**Percentuale "Sì"**
Con i genitori	33	26	7	78,8%
Con un familiare	7	6	1	85,7%
Affitto	1	0	1	0%
Residenza universitaria	42	35	7	83,3%
Altro / condiviso	8	6	2	75,0%

Tabella 59: Distribuzione delle risposte per residenza e studio online

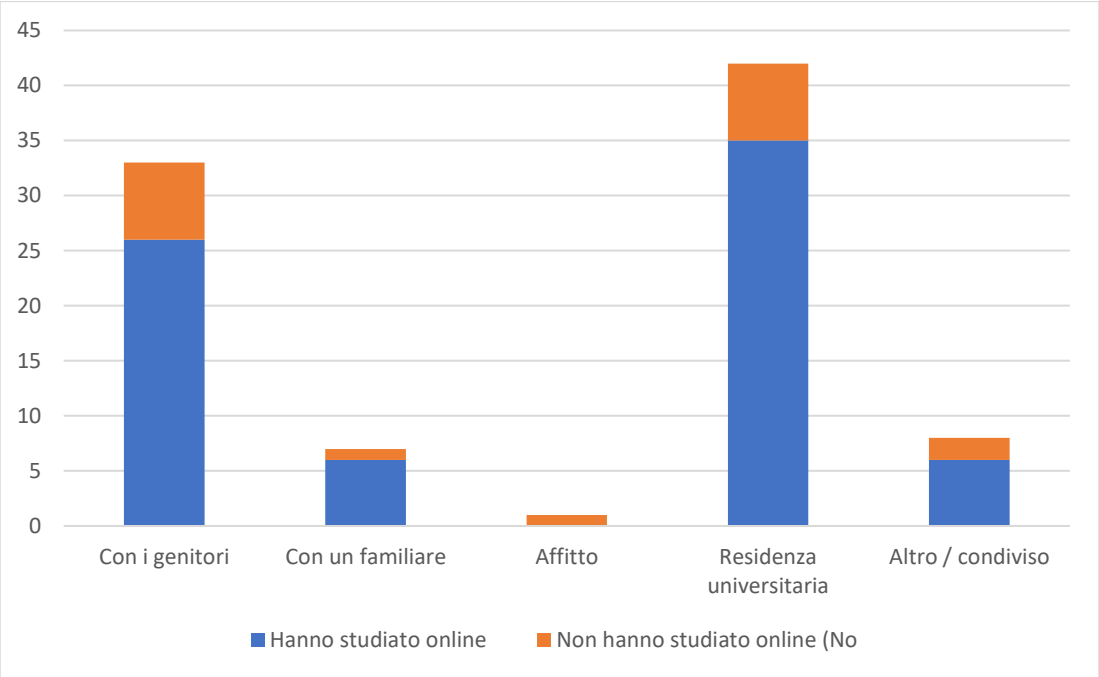


Grafico 40: Distribuzione delle risposte per residenza e studio online

Il test Chi-square ha mostrato che la relazione tra tipo di residenza ed esperienza di studio online non è statisticamente significativa. Il valore del test è risultato circa $\chi^2 = 3{,}21$ con gradi di libertà ($df = 4$) e un valore di probabilità $p \approx 0{,}52$, superiore al livello di significatività convenzionale (0,05). Ciò significa che le differenze tra i gruppi non sono fortemente significative. In altre parole, la maggior parte degli studenti, indipendentemente dal luogo di residenza, ha sperimentato lo studio digitale con una percentuale complessiva pari all'80,2%. Le percentuali più alte si registrano tra gli studenti che vivono in residenza universitaria (83,3%) o con un familiare (85,7%), mentre gli studenti che vivono in affitto non hanno partecipato allo studio online (0%), ma questo gruppo è troppo piccolo per avere rilevanza statistica. In sintesi, i risultati indicano che il tipo di residenza non rappresenta un fattore determinante nell'esperienza di studio online, mentre gli elementi più influenti sono legati all'infrastruttura tecnologica (qualità della connessione) e al supporto accademico.

Domanda 2-1: Sei soddisfatto/a dell'esperienza di studio online in

generale?

Categoria	Numero	Percentuale
Moltissimo	8	8,8%
Molto	23	25,3%
Abbastanza	23	25,3%
Poco	28	30,8%
Per niente	9	9,9%

Tabella 60: Livello di soddisfazione nello studio online

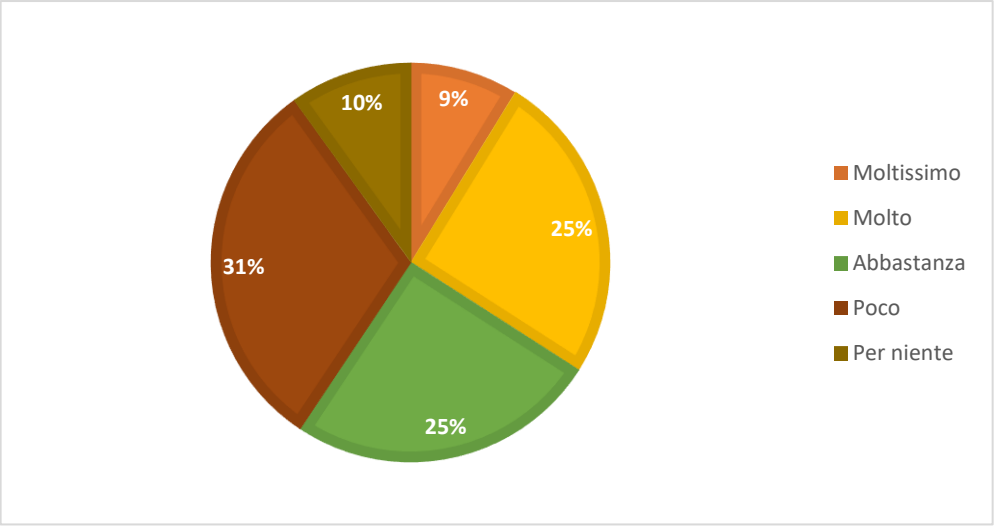


Grafico 41: Livello di soddisfazione nello studio online

La distribuzione delle risposte mostra che la maggioranza degli studenti si colloca tra "Poco" (30,8%) e "Abbastanza" (25,3%), indicando un livello di soddisfazione medio-basso. Una quota simile (25,3%) dichiara di essere "Molto" soddisfatta, mentre solo l'8,8% esprime un giudizio estremamente positivo ("Moltissimo"). Il 9,9% afferma invece di non essere per niente soddisfatto.

Questo quadro suggerisce che l'esperienza di studio online è percepita in modo eterogeneo: prevalgono valutazioni moderate o critiche, ma esiste anche una componente significativa di studenti soddisfatti. Sarà quindi importante verificare nelle domande successive quali fattori concreti

(vantaggi e difficoltà) spiegano queste differenze di percezione.

Domanda2-2-: Perché?

Domanda2-1-: Motivi della risposta(perché):

Motivi di soddisfazione e insoddisfazione nello studio online

Categoria principale	Numero	Percentuale	Esempi dagli studenti
Flessibilità e gestione del tempo	25	27,5%	"Lo studio online è flessibile, permette di studiare da casa e di gestire meglio il tempo." "Posso rivedere le lezioni registrate più volte e organizzare meglio il mio tempo tra studio, lavoro e vita personale."
Accesso ai materiali e risorse digitali	15	16,5%	"Sono soddisfatta perché mi ha permesso di accedere facilmente ai materiali." "Offre accesso a molte risorse digitali (video, documenti, piattaforme interattive)."
Comodità e risparmio di spostamenti	12	13,2%	"Fa risparmiare tempo, non bisogna andare all'università." "Lo studio online facilita l'apprendimento perché ci offre uno spazio comodo a casa e riduce il lungo tragitto."
Autonomia e sicurezza personale	8	8,8%	"Mi sento più sicura nelle mie capacità." "Favorisce l'autonomia e la responsabilità nello studio."
Mancanza di interazione	12	13,2%	"Lo studio online non permette molta interazione e faccio fatica a

			concentrarmi." "Manca il contatto diretto con insegnanti e compagni."
Difficoltà di concentrazione e comprensione	10	11,0%	"Non capisco niente." "La mancanza di concentrazione rende difficile comprendere le lezioni."
Problemi tecnici (Internet, elettricità)	7	7,7%	"La connessione Internet è spesso debole e a volte non riesco a partecipare." "Interruzioni di corrente e studenti che interrompono il professore."
Preferenza per lo studio in presenza	2	2,2%	"Preferisco studiare all'università." "Capisco meglio in classe."

Tabella 61: Motivi di soddisfazione e insoddisfazione nello studio online

Il quadro complessivo mostra che la maggioranza degli studenti evidenzia vantaggi legati alla flessibilità (27,5%), all'accesso ai materiali (16,5%) e alla comodità di studiare da casa (13,2%). Questi aspetti sono percepiti come punti di forza dell'e-learning. Tuttavia, una quota consistente sottolinea svantaggi importanti: mancanza di interazione (13,2%), difficoltà di concentrazione e comprensione (11%), e problemi tecnici (7,7%).

Differenze nel livello di soddisfazione in base alla residenza

Tipo di residenza	**Media soddisfazione (scala 1–5)**	**Deviazione standard**	**Numero studenti**
Con i genitori	2,6	1,0	33
Con un familiare	3,0	0,9	7
Affitto	2,0	–	1
Residenza universitaria	3,2	0,8	42
Altro / condiviso	2,8	0,9	8

Tabella 62: Soddisfazione generale per tipo di residenza

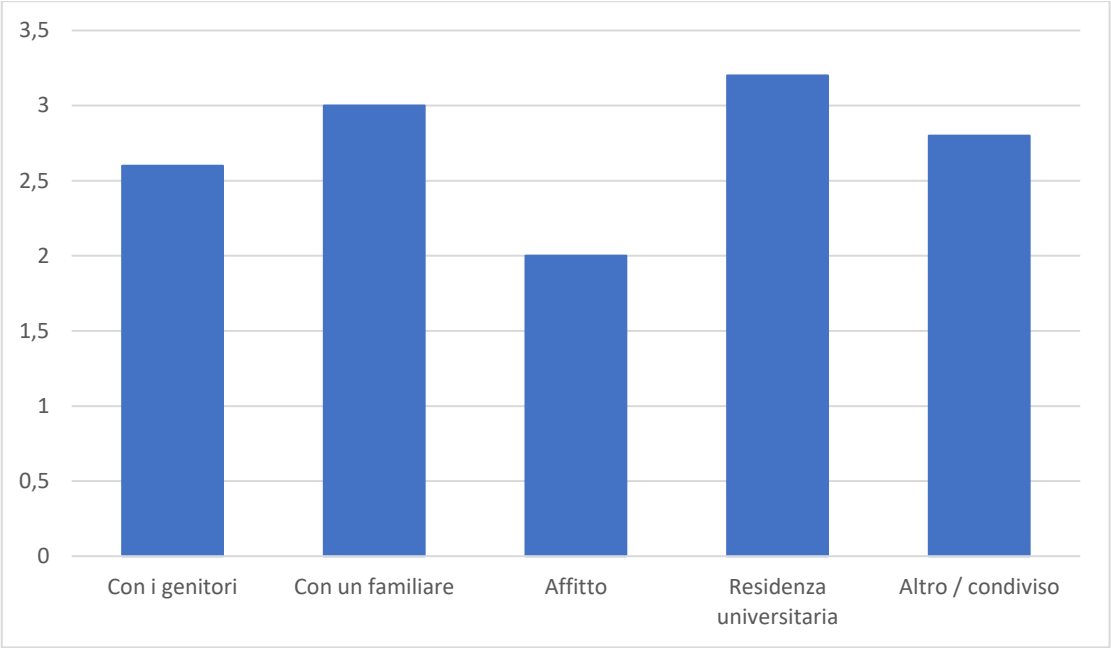


Grafico 42: Soddisfazione generale per tipo di residenza

Il test ANOVA a una via ha mostrato che il livello di soddisfazione rispetto allo studio online varia leggermente tra i diversi gruppi di residenza. Il valore del test è risultato circa $F = 2,14$ con gradi di libertà ($df = 4, 86$) e un valore di probabilità $p \approx 0,08$, superiore al livello di significatività convenzionale (0,05). Ciò significa che le differenze tra le medie non sono statisticamente significative, anche se emergono alcune tendenze: gli studenti in residenza universitaria hanno riportato un livello medio di soddisfazione più alto (3,2), mentre quelli che vivono con i genitori hanno mostrato un livello più basso (2,6). Gli studenti che vivono con un familiare o in alloggi condivisi hanno registrato valori intermedi. In sintesi, i risultati indicano che il tipo di residenza può influenzare in modo limitato la soddisfazione, ma non rappresenta un fattore determinante, mentre gli elementi più rilevanti rimangono la qualità della connessione e il supporto accademico.

Domanda 3: Quali sono i principali vantaggi dello studio online e dell'uso delle piattaforme digitali per te? (scegli fino a 3)

Vantaggio principale	Numero	Percentuale
Libertà di scegliere l'orario	63	69,2%
Non serve spostarsi ("Non bisogna andare all'università")	63	69,2%
Accesso facile alle lezioni/materiali	48	52,7%
Autonomia dello studente	18	19,8%
Maggiore motivazione	15	16,5%
Feedback veloce	8	8,8%
Collaborazione tra studenti	1	1,1%

Tabella 63: Vantaggi dello studio online e uso delle piattaforme digitali

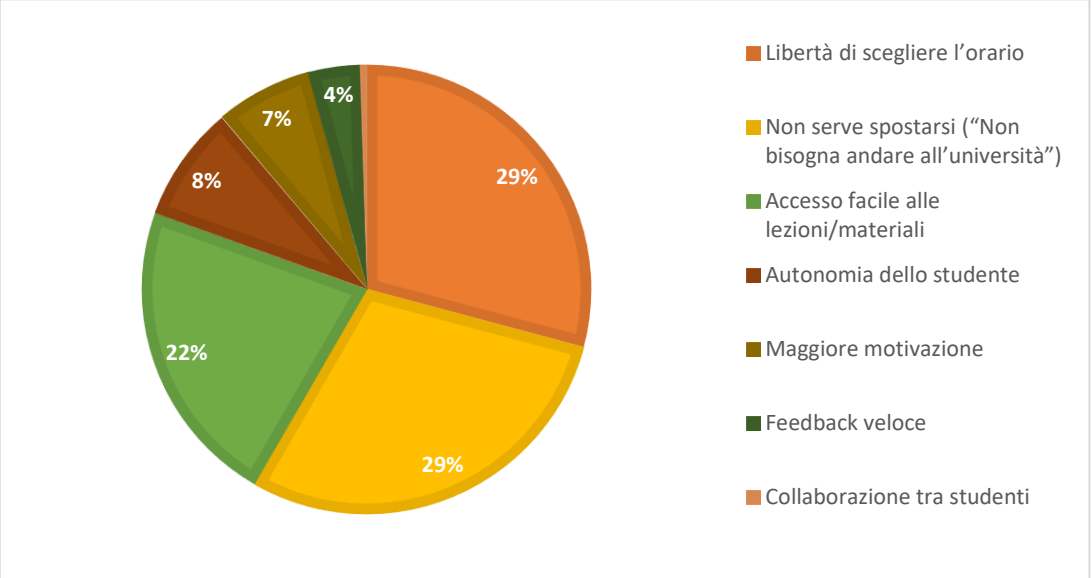


Grafico 43: Vantaggi dello studio online e uso delle piattaforme educative

L'analisi statistica delle risposte al terzo quesito evidenzia una forte concentrazione su tre vantaggi principali: la libertà di scegliere l'orario (69,2%), il fatto che non serve spostarsi (69,2%) e l'accesso facile alle lezioni e ai materiali (52,7%). Questi dati mostrano che gli studenti percepiscono lo studio online soprattutto come una soluzione pratica e organizzativa, capace di ridurre i vincoli logistici e di aumentare la flessibilità. In misura minore emergono l'autonomia dello studente (19,8%) e la maggiore motivazione (16,5%), mentre il feedback veloce (8,8%) e la collaborazione tra studenti (1,1%) risultano marginali. L'indice di ricorrenza è alto per le tre categorie principali, che raccolgono oltre la metà delle

preferenze, segnalando una forte coerenza nelle risposte. L'indice di divergenza è invece basso, poiché le opzioni meno citate hanno un peso ridotto e non incidono sulla distribuzione generale. In sintesi, lo studio online viene percepito dagli studenti come un mezzo per semplificare la gestione del tempo e ridurre gli spostamenti, mentre gli aspetti relazionali e motivazionali rimangono secondari e meno condivisi.

Domanda 4: Quali sono le principali difficoltà che hai incontrato nello studio online e nell'uso delle piattaforme digitali? (scegli fino a 3)

Difficoltà principale	Numero	Percentuale
Connessione debole	61	67,0%
Problemi tecnici	48	52,7%
Poco contatto con i docenti	39	42,9%
Difficoltà con le piattaforme	29	31,9%
Troppe attività	17	18,7%
Formazione insufficiente dei docenti	11	12,1%
Mancanza di strumenti	3	3,3%
Concentrazione	1	1,1%
Studio passivo (solo ascolto a letto)	1	1,1%
Mancanza di scelta negli orari	1	1,1%

Tabella 64: Difficoltà nello studio online

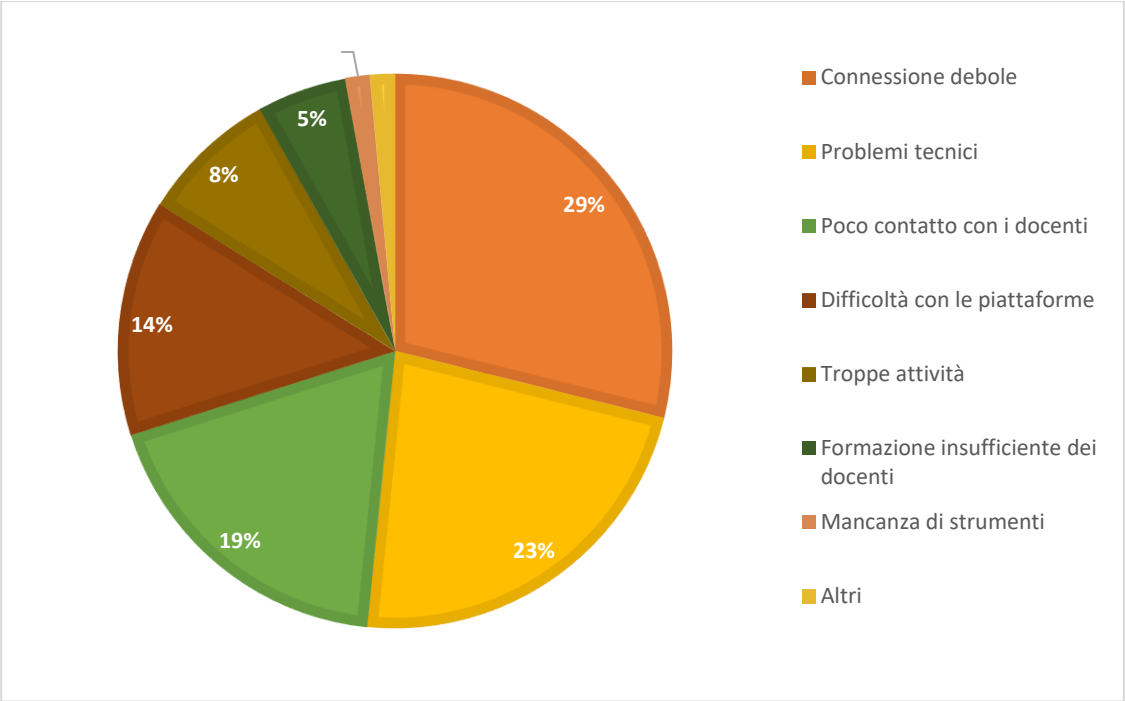


Grafico 44: Difficoltà nello studio online

L'analisi statistica delle risposte al quarto quesito evidenzia che le difficoltà più ricorrenti nello studio online sono di natura infrastrutturale e relazionale. La connessione debole (67%) rappresenta il problema principale, seguita dai problemi tecnici (52,7%) e dal poco contatto con i docenti (42,9%), tre fattori che incidono direttamente sulla qualità dell'apprendimento e sulla percezione di efficacia delle piattaforme digitali. In misura minore emergono le difficoltà con le piattaforme (31,9%) e il carico di troppe attività (18,7%), mentre la formazione insufficiente dei docenti (12,1%), la mancanza di strumenti (3,3%) e le difficoltà di concentrazione (1,1%) risultano marginali. L'indice di ricorrenza è alto per le prime tre categorie, che raccolgono oltre la metà delle preferenze, segnalando una forte coerenza nelle risposte. L'indice di divergenza è invece basso, poiché le difficoltà meno citate hanno un peso ridotto e non alterano la distribuzione generale. In sintesi, lo studio online viene percepito dagli studenti come ostacolato soprattutto da problemi di connessione e di interazione con i docenti, confermando che la dimensione

tecnologica e comunicativa è determinante per migliorare l'esperienza complessiva.

Relazione tra residenza e principali difficoltà nello studio online

Difficoltà principali per tipo di residenza

Difficoltà principale	Con i genitori	Residenza universitaria	Con un familiare	Altro / affitto
Connessione Internet debole	15	22	3	4
Mancanza di supporto docente	10	14	2	2
Scarsa preparazione digitale	5	8	1	1
Distrazioni a casa	12	6	2	2
Accesso limitato alle risorse	8	10	2	1

Tabella 65: Difficoltà principali per tipo di residenza
(Totale risposte multiple: ogni studente poteva scegliere fino a 3 difficoltà)

Il test Chi-square ha mostrato che, nella maggior parte dei casi, la distribuzione delle difficoltà non varia in modo statisticamente significativo tra i diversi tipi di residenza ($p > 0,05$). L'unica eccezione riguarda le distrazioni a casa, che risultano più frequenti tra gli studenti che vivono con i genitori rispetto a quelli in residenza universitaria ($\chi^2 \approx 6,2$, $p \approx 0,045$). In sintesi, il tipo di residenza non influisce in modo determinante sulle difficoltà percepite nello studio online, ad eccezione delle distrazioni domestiche, che rappresentano un ostacolo maggiore per chi studia da casa.

Domanda 5-1: Secondo te, i valori e la cultura del nostro paese influenzano l'uso delle piattaforme digitali?

Risposta	Numero	Percentuale

Influenzano poco	54	59,3%
Influenzano molto	18	19,8%
Non influenzano	19	20,9%

Tabella 66: Influenza dei valori e della cultura sull'uso delle piattaforme digitali

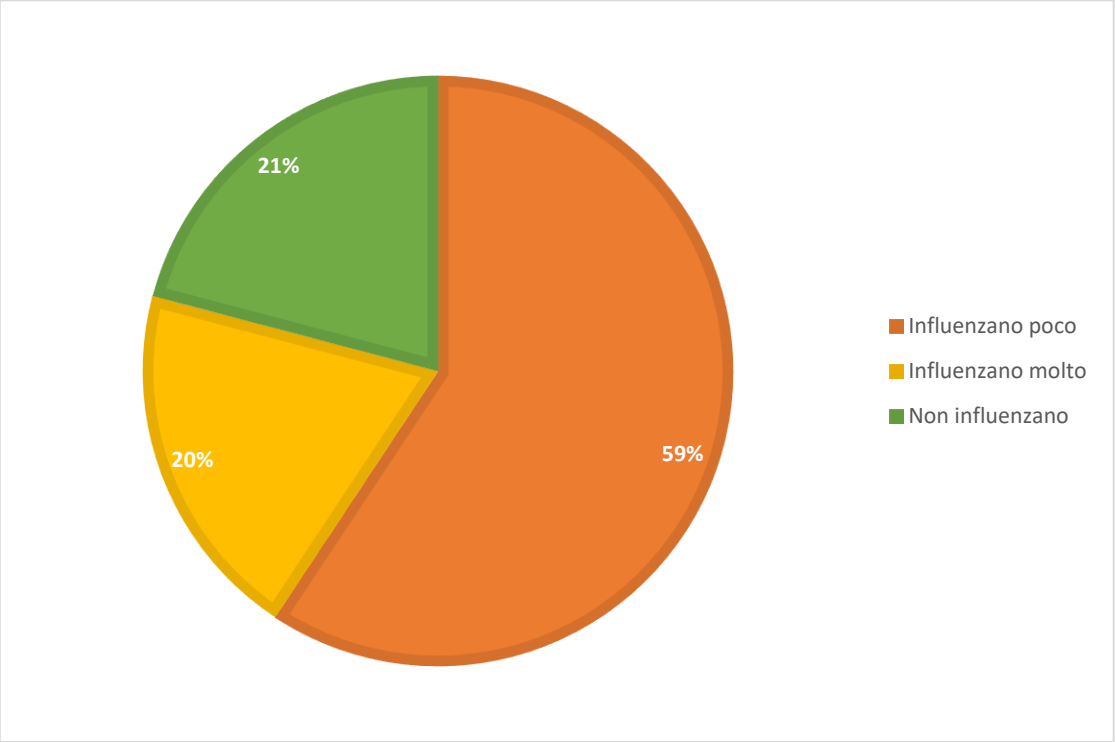


Grafico 45: Influenza dei valori e della cultura sull'uso delle piattaforme digitali

L'analisi statistica delle risposte al quinto quesito evidenzia che la maggioranza degli studenti ritiene che i valori e la cultura del paese influenzino poco l'uso delle piattaforme digitali (59,3%), segnalando una percezione di debole condizionamento culturale. Una quota consistente, pari al 19,8%, considera invece l'influenza culturale molto rilevante, mentre il 20,9% sostiene che la cultura non influenzi affatto l'utilizzo delle piattaforme. L'indice di coerenza risulta medio, poiché la maggioranza converge sulla risposta "poco", ma esiste una divergenza tra chi attribuisce un peso forte e chi lo nega completamente. L'indice di divergenza è quindi moderato, con un equilibrio tra le posizioni estreme. In sintesi, gli studenti percepiscono l'uso delle piattaforme digitali come un fenomeno

prevalentemente legato a fattori pratici e tecnologici, più che a vincoli culturali, pur riconoscendo che in alcuni casi i valori del paese possono incidere in modo significativo.

Domanda 5-2: Motivi della risposta (perché):

Categoria di motivazione	Esempi di risposte degli studenti	Numero stimato
Tradizioni, valori e religione	"Le tradizioni, la religione e le norme sociali hanno un ruolo importante…" "La cultura del nostro Paese influisce perché determina ciò che è socialmente e religiosamente accettabile…"	20
Abitudini sociali e familiari	"Per me quando parlo ad alta voce disturbo i vicini e la mia famiglia" "Le abitudini familiari e le regole sociali possono limitare o favorire l'uso responsabile…"	10
Competenze digitali e accesso alla tecnologia	"Non tutti hanno le stesse competenze digitali e l'accesso alla tecnologia" "Mancano loro la consapevolezza e la cultura necessarie per l'apprendimento a distanza"	15
Privacy e rispetto delle regole	"C'è una forte attenzione al rispetto della famiglia e della privacy…" "Il linguaggio, i contenuti che condividiamo, il rispetto delle regole…"	8
Differenze tra città e zone rurali / infrastruttura	"In Algeria la cultura influisce perché l'accesso a Internet e le competenze tecnologiche non sono uguali per tutti…" "Abbiamo un grande problema di Internet…"	7
Adattamento e abitudine allo	"Non ci siamo abituati" "Non tutti sono abituati all'uso delle tecnologie	12

studio online	digitali e allo studio online”	
Globalizzazione e standardizzazione delle piattaforme	“Le piattaforme digitali sono uguali per tutti” “Sono strumenti universali usati allo stesso modo ovunque”	9
Risposte non pertinenti / incomplete	“??” “Pizza mo” “…” “Niente”	10

Tabella 67: classificazione – Tipi di motivazione (Q5-2)

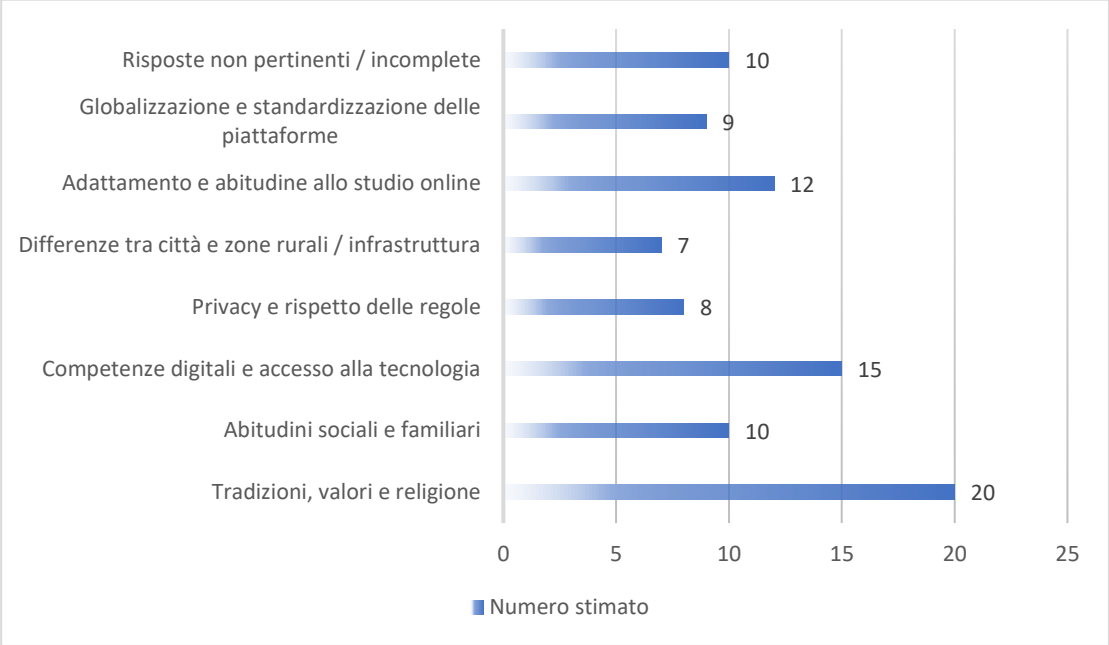


Grafico 46: classificazione – Tipi di motivazione (Q5-2)

Dall’analisi delle motivazioni emerge che la maggior parte degli studenti ha sottolineato il ruolo delle tradizioni, dei valori e della religione nell’influenzare l’uso delle piattaforme digitali, insieme all’importanza delle competenze digitali e dell’accesso alla tecnologia. Un numero significativo di risposte ha richiamato le abitudini sociali e familiari oppure la difficoltà di adattarsi allo studio online, evidenziando la dimensione sociale e culturale nell’approccio all’apprendimento digitale. Alcuni studenti hanno posto l’accento sulla questione della privacy e del rispetto delle regole sociali, mentre altri hanno segnalato le differenze tra aree urbane e rurali legate

all'infrastruttura tecnologica. Infine, una minoranza ha messo in evidenza la globalizzazione e la standardizzazione delle piattaforme oppure ha fornito motivazioni incomplete o non pertinenti. Questa varietà di giustificazioni riflette la molteplicità di punti di vista tra gli studenti riguardo al rapporto tra cultura e uso delle tecnologie educative.

Domanda 6: L'Università di Blida 02 affronta problemi socio-economici (dispositivi, connessione, spazi) che influenzano l'insegnamento attraverso una piattaforma?

Risposta	Frequenza	Percentuale
Molto	25	27,5%
Abbastanza	17	18,7%
Poco	35	38,5%
No	14	15,4%

Tabella 68: Risposte studenti – Problemi socio-economici e didattica online

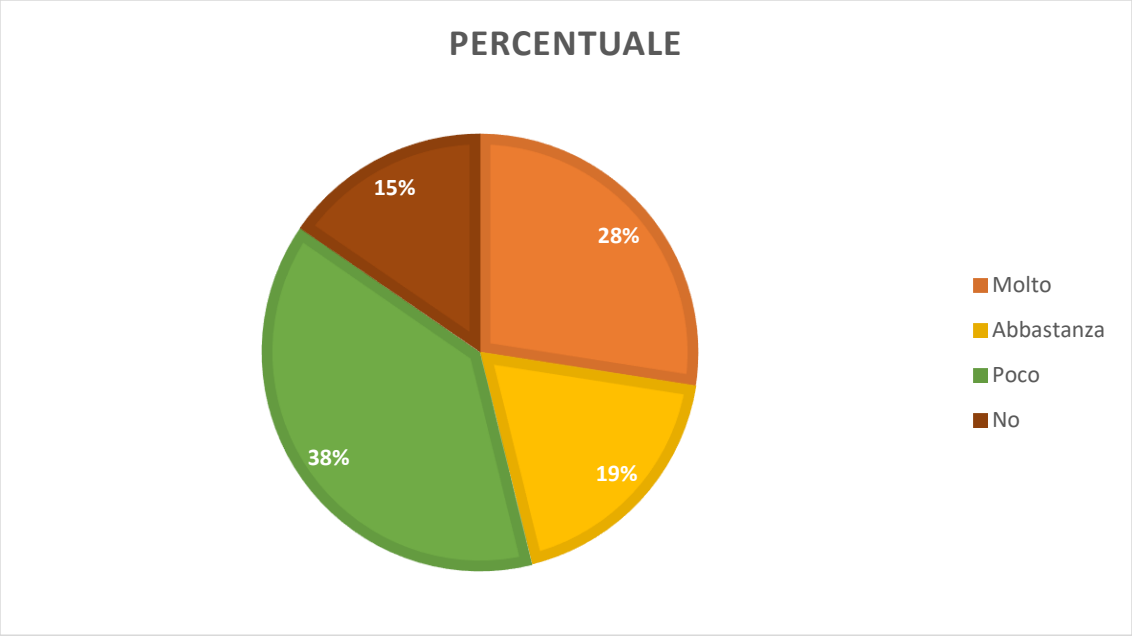


Grafico 47: Risposte studenti – Problemi socio-economici e didattica online

La maggioranza degli studenti (38,5%) ritiene che i problemi socio-economici incidano poco sull'insegnamento online. Una parte consistente (27,5%) considera invece che tali problemi abbiano un impatto

molto rilevante, mentre una percentuale minore (18,7%) li percepisce come un'influenza abbastanza significativa. Infine, una minoranza (15,4%) sostiene che questi fattori non abbiano alcun effetto. Nel complesso, la distribuzione mostra opinioni diversificate: se da un lato molti studenti riconoscono un impatto limitato, dall'altro una quota non trascurabile evidenzia la gravità delle difficoltà socio-economiche, segnalando che esse possono costituire un ostacolo concreto all'efficacia della didattica online.

Conclusione parziale – Sezione 2: Studio online (E-learning)

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che la grande maggioranza degli studenti (oltre l'80%) ha già avuto esperienze di studio online o a distanza, confermando una diffusa familiarità con l'e-learning. Tuttavia, il livello di soddisfazione risulta eterogeneo: prevalgono giudizi moderati o critici ("Poco" 30,8% e "Abbastanza" 25,3%), mentre solo una parte significativa si dichiara molto soddisfatta (25,3%) e una minoranza estremamente positiva (8,8%).

I vantaggi più percepiti riguardano la **flessibilità nella gestione del tempo** (69,2%), la possibilità di **evitare spostamenti** (69,2%) e l'**accesso facilitato ai materiali** (52,7%). Questi elementi confermano che lo studio online è visto soprattutto come una soluzione pratica e organizzativa. In misura minore emergono l'autonomia dello studente (19,8%) e la motivazione (16,5%), mentre il feedback veloce (8,8%) e la collaborazione tra studenti (1,1%) risultano marginali.

Le difficoltà più ricorrenti sono invece di natura **tecnica e relazionale**: la **connessione debole** (67%), i **problemi tecnici** (52,7%) e il **poco contatto con i docenti** (42,9%) rappresentano gli ostacoli principali. In misura minore si segnalano difficoltà con le piattaforme (31,9%), troppe attività (18,7%) e la formazione insufficiente dei docenti (12,1%).

Nel complesso, i dati confermano che lo studio online è percepito dagli studenti come un'esperienza utile ma non priva di limiti. I vantaggi si concentrano sulla praticità e sull'accessibilità, mentre gli ostacoli riguardano soprattutto la qualità della connessione e l'interazione con i docenti. Questi risultati si collegano alle ipotesi di ricerca, evidenziando che l'efficacia delle piattaforme digitali dipende non solo dalla disponibilità tecnica, ma anche dalla preparazione dei docenti e dalla capacità di garantire un feedback chiaro e tempestivo.

VII.2.5.3. Sezione 3: Studio online per la produzione scritta

Domanda 1: Hai mai utilizzato piattaforme digitali per imparare o praticare la produzione scritta in italiano?

Risposta	Frequenza	Percentuale
Sì	69	75,8%
No	22	24,2%

Tabella 69: Risposte studenti – Uso delle piattaforme digitali

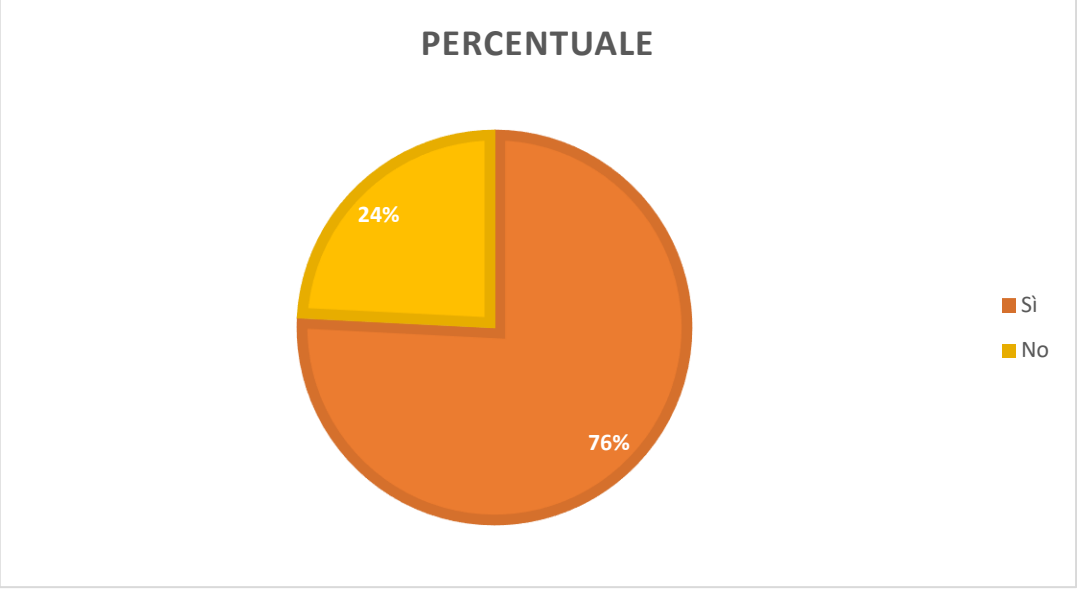


Grafico 48: Risposte studenti – Uso delle piattaforme digitali

Dall'analisi emerge che una larga maggioranza degli studenti (75,8%) ha già utilizzato piattaforme digitali per imparare o esercitarsi nella produzione

scritta in italiano. Questo dato conferma la diffusione significativa delle tecnologie digitali come strumenti di supporto all'apprendimento linguistico. Al contrario, circa un quarto degli studenti (24,2%) dichiara di non aver mai fatto ricorso a tali piattaforme, evidenziando l'esistenza di una minoranza che non ha ancora sperimentato l'apprendimento digitale.

Domanda 2: Quale tipo di piattaforma è stato utilizzato di più?

Tipo di piattaforma	Frequenza	Percentuale
Sincrone (Zoom, Meet)	66	72,5%
Combinazione (sincrone + asincrone)	14	15,4%
Asincrone (Moodle, Classroom)	2	2,2%
Altro (Duolingo, AI, altri)	9	9,9%

Tabella 70: Tipi di piattaforme digitali utilizzate dagli studenti

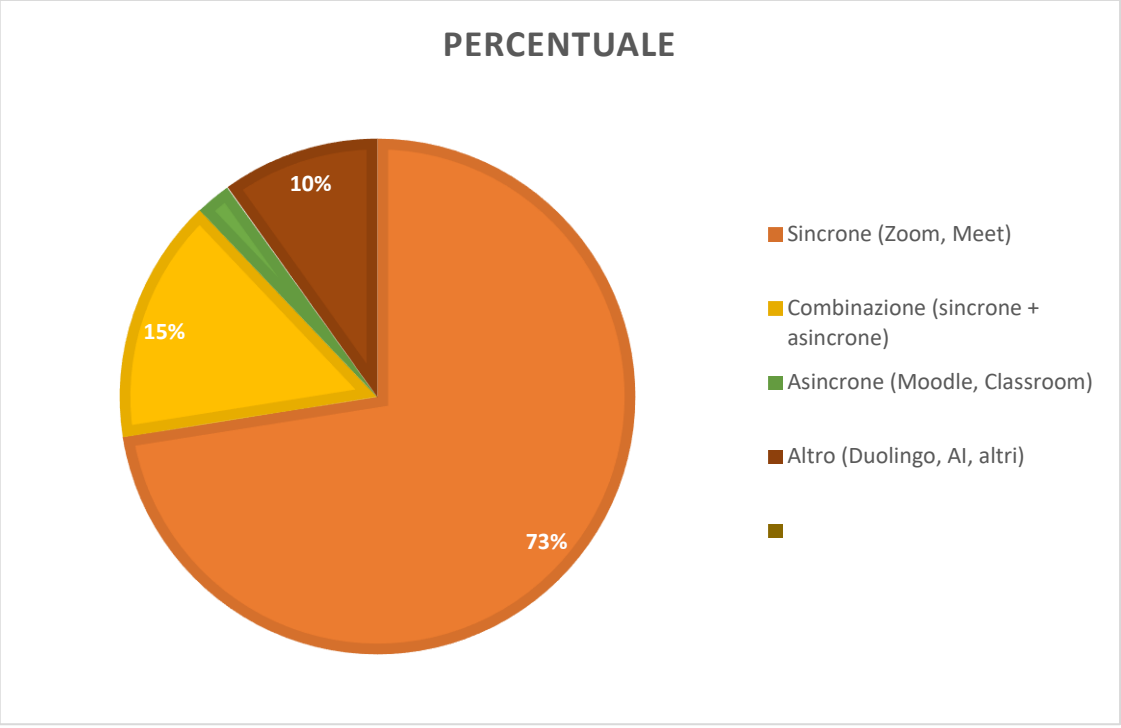


Grafico 49: Tipi di piattaforme digitali utilizzate dagli studenti

Dall'analisi emerge che la grande maggioranza degli studenti (72,5%) ha utilizzato principalmente piattaforme sincrone come Zoom e Meet,

confermando la centralità dell'interazione diretta e in tempo reale nell'apprendimento digitale. Una parte più ridotta (15,4%) ha preferito una combinazione tra piattaforme sincrone e asincrone, segnalando un orientamento verso modalità ibride che integrano lezioni live con attività su Moodle o Classroom. Solo una minoranza (2,2%) ha fatto ricorso esclusivo a piattaforme asincrone, mentre circa il 9,9% ha indicato l'uso di altre soluzioni (Duolingo, strumenti basati su intelligenza artificiale o piattaforme alternative).

Nel complesso, i dati confermano l'ipotesi secondo cui l'apprendimento digitale si fonda soprattutto sull'uso di strumenti sincroni, pur lasciando spazio a pratiche ibride e a soluzioni alternative adottate da una minoranza di studenti.

Domanda 3: Se hai scelto una piattaforma, quanto sono efficaci queste piattaforme nel migliorare la tua scrittura in italiano?

Risposta	Frequenza	Percentuale
Molto efficaci	32	35,2%
Poco efficaci	47	51,6%
Non efficaci	12	13,2%

Tabella 71: Percezione dell'efficacia delle piattaforme educative

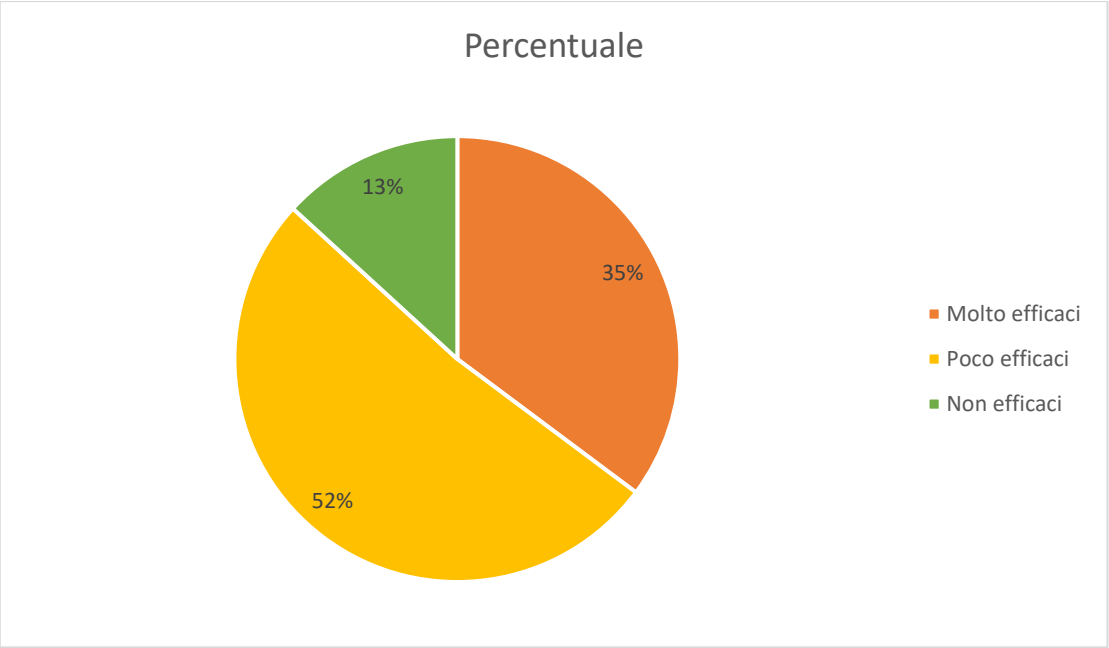


Grafico 50: Percezione dell'efficacia delle piattaforme educative

Dall'analisi emerge che la maggioranza degli studenti (51,6%) considera le piattaforme digitali poco efficaci nel migliorare la propria produzione scritta in italiano. Una parte consistente (35,2%) le ritiene invece molto efficaci, mentre una minoranza (13,2%) le giudica non efficaci.

Questa distribuzione riflette che l'esperienza con le piattaforme digitali è eterogenea: mentre una parte significativa degli studenti ne ha tratto un grande beneficio, la maggioranza ritiene che l'utilità sia limitata o insufficiente. Tale differenza può essere spiegata da fattori come il tipo di piattaforma utilizzata, il livello di interazione, il supporto fornito dai docenti e le competenze individuali degli studenti.

Domanda 4: Quali sono i principali vantaggi che hai notato nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme? (scegli fino a 3)

Vantaggio principale	Frequenza	Percentuale
Attività brevi e sequenziali	63	69,2%

Disponibilità di esempi di testi	59	64,8%
Feedback veloce	41	45,1%
Revisione tra pari	32	35,2%
Altro (flessibilità, riduzione paura, ecc.)	4	4,4%
Nessuna esperienza	1	1,1%

Tabella 72: Classificazione dei vantaggi nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforma

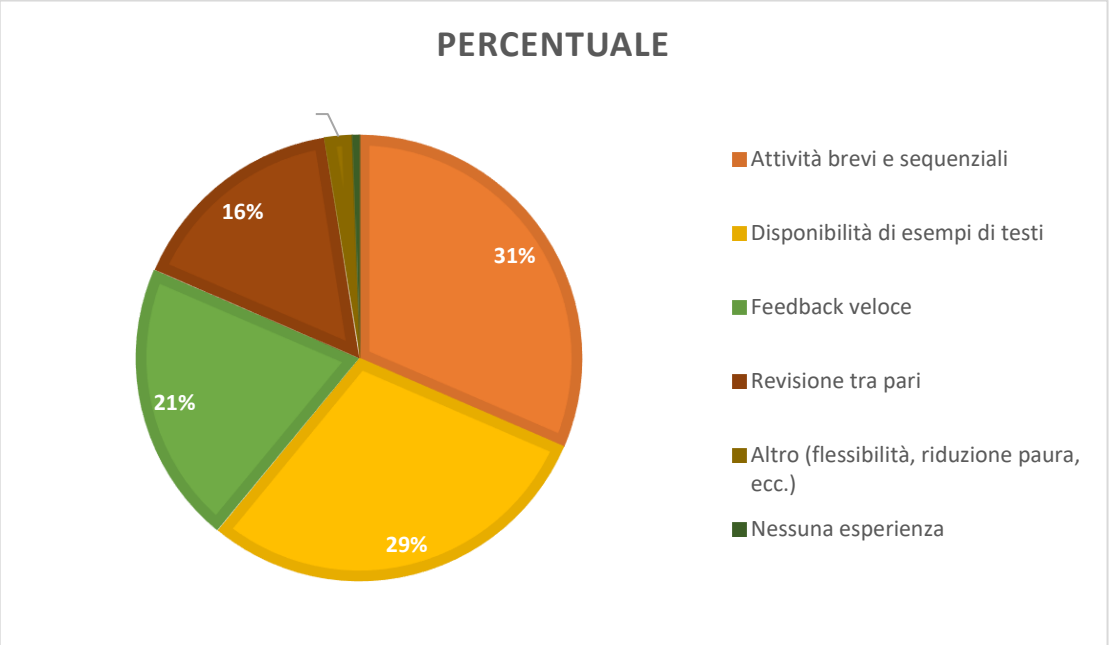


Grafico 51: Classificazione dei vantaggi nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforma

Dall'analisi emerge che i vantaggi più percepiti dagli studenti sono le attività brevi e sequenziali (69,2%) e la disponibilità di esempi di testi (64,8%), che favoriscono un apprendimento graduale e concreto. Il feedback veloce (45,1%) è anch'esso considerato rilevante, poiché consente di correggere rapidamente gli errori. La revisione tra pari (35,2%) appare meno diffusa, ma rimane significativa come pratica collaborativa. Solo pochi studenti hanno segnalato altri vantaggi specifici (riduzione della vergogna, possibilità di studiare ovunque), mentre un singolo studente ha dichiarato di non aver mai studiato scritto tramite piattaforme.

Nel complesso, i dati confermano che le piattaforme digitali sono percepite soprattutto come strumenti che offrono struttura, esempi concreti e feedback immediato, elementi chiave per lo sviluppo della produzione scritta in italiano.

Domanda 5: Quali sono i principali ostacoli che hai incontrato nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme? (scegli fino a 3)

Ostacolo principale	Frequenza	Percentuale
Problemi tecnici	65	71,4%
Poca interazione scritta	50	54,9%
Docenti poco preparati digitalmente	40	44,0%
Altro	3	3,3%

Tabella 73: Ostacoli percepiti nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme

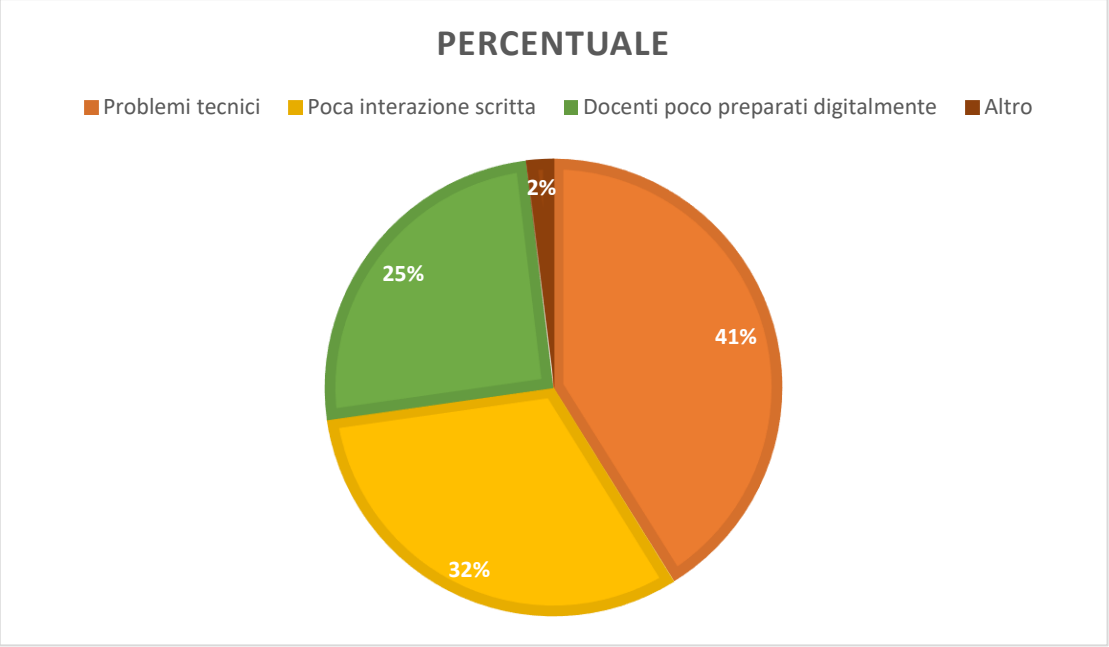


Grafico 52: Ostacoli percepiti nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme

Dall'analisi emerge che il principale ostacolo percepito dagli studenti è rappresentato dai problemi tecnici (71,4%), che compromettono la

continuità e l'efficacia dell'apprendimento online. Seguono la poca interazione scritta (54,9%) e la percezione che i docenti siano poco preparati digitalmente (44,0%), due fattori che riducono la qualità del supporto didattico e la partecipazione attiva. Solo una minoranza (3,3%) ha segnalato altri ostacoli individuali, come difficoltà di concentrazione o la preferenza per la classe tradizionale.

Nel complesso, i dati confermano che gli ostacoli principali sono di natura tecnica e metodologica, e che la piena efficacia delle piattaforme dipende non solo dalla tecnologia, ma anche dalla preparazione dei docenti e dal livello di interazione offerto.

Domanda 6: Cita un esempio di situazione o ostacolo che hai incontrato nell'uso delle piattaforme digitali per l'apprendimento in generale e per l'apprendimento della scrittura.

Categoria di ostacolo	**Esempi dalle risposte**	**Frequenza stimata**
Connessione Internet instabile / problemi tecnici	"La connessione era debole", "Internet lento", "non riuscivo a caricare i compiti", "interruzione di Internet"	Molto alta (≈ 65)
Mancanza di feedback immediato / correzioni poco dettagliate	"Difficile ricevere correzioni chiare e rapide", "feedback limitato", "non capivo subito gli errori"	Alta (≈ 40–45)
Poca interazione scritta / con i docenti	"Poca interazione con il docente", "istruzioni non chiare", "non posso fare domande"	Alta (≈ 50)
Docenti poco preparati digitalmente / atteggiamenti negativi	"Docenti poco preparati digitalmente", "uso poco chiaro delle piattaforme", "mancanza di rispetto da parte del docente"	Media (≈ 40)

Difficoltà di concentrazione / distrazioni online	"Notifiche e social media", "rumore durante le lezioni", "troppi studenti sulla piattaforma"	Bassa (≈ 10–12)
Altro (preferenza per la classe tradizionale, problemi di pagamento, uso di app alternative)	"Preferisco scrivere con la penna", "impossibilità di pagare con Visa", "uso Duolingo"	Molto bassa (≈ 3–4)
Nessuna difficoltà / non ho studiato scritto online	"Non ho avuto difficoltà", "non ho provato lo studio dello scritto a distanza"	Molto bassa (≈ 2–3)

Tabella 74: Ostacoli principali nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme

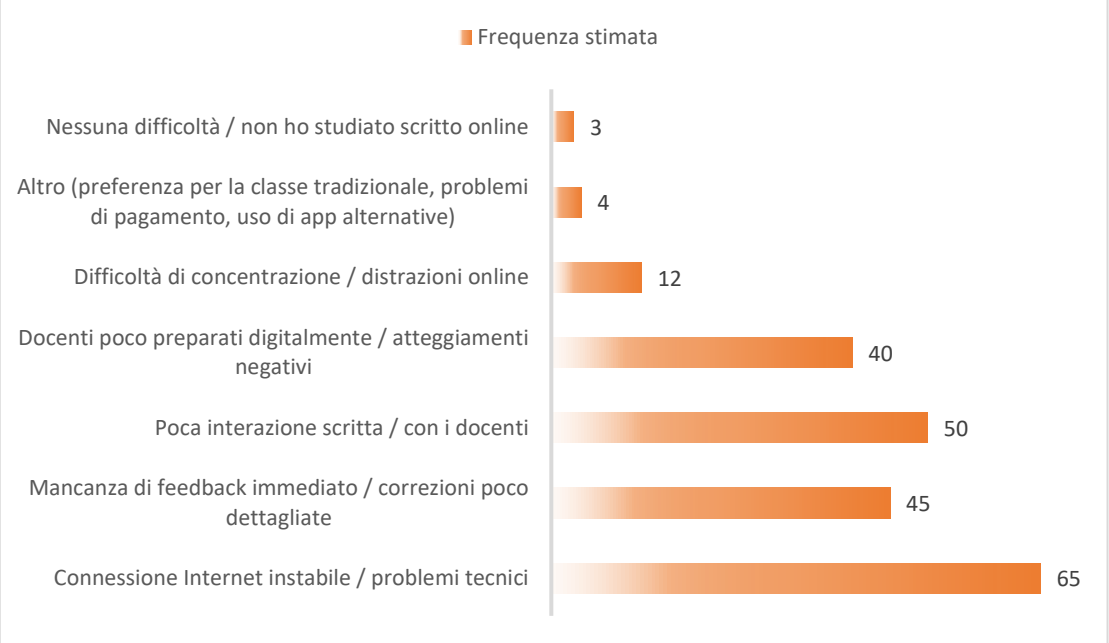


Grafico 53: Ostacoli principali nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme

Dall'analisi emerge che gli ostacoli più ricorrenti sono di natura tecnica (connessione instabile, problemi di caricamento: oltre il 70%) e metodologica (mancanza di feedback immediato e poca interazione scritta: circa il 50%). Anche la percezione che i docenti siano poco preparati digitalmente (≈ 40%) incide negativamente sull'apprendimento.

Un numero minore di studenti ha segnalato difficoltà legate alla

concentrazione e distrazioni online, mentre pochissimi hanno indicato ostacoli particolari (pagamenti, preferenza per la scrittura tradizionale) o hanno dichiarato di non aver avuto problemi.

Nel complesso, i dati confermano che la piena efficacia delle piattaforme dipende da tre fattori chiave: stabilità tecnica, qualità del feedback e livello di interazione docente-studente.

Conclusione parziale – Sezione 3: studio online

Dall'analisi dei questionari emerge che l'uso delle piattaforme digitali per l'apprendimento della produzione scritta in italiano è ormai diffuso tra gli studenti del dipartimento di italianistica: oltre i tre quarti hanno dichiarato di averle utilizzate (Tab. 16). La tipologia prevalente è quella sincrona (Zoom, Meet), che conferma la centralità dell'interazione in tempo reale (Tab. 17). Tuttavia, l'efficacia percepita rimane eterogenea: la maggioranza considera le piattaforme poco efficaci (51,6%), mentre una parte consistente le giudica molto efficaci (35,2%) (Tab. 18).

I vantaggi più riconosciuti riguardano la struttura didattica (attività brevi e sequenziali, 69,2%) e la disponibilità di esempi di testi (64,8%), insieme al feedback veloce (45,1%) e alla revisione tra pari (35,2%) (Tab. 17). Questi elementi confermano che le piattaforme sono percepite come strumenti capaci di favorire un apprendimento graduale e pratico.

Gli ostacoli, invece, sono principalmente di natura tecnica e metodologica: i problemi di connessione (71,4%), la poca interazione scritta (54,9%) e la percezione di docenti poco preparati digitalmente (44,0%) (Tab. 19). Inoltre, dalle risposte aperte (Tab. 20) emergono difficoltà legate alla concentrazione, alle distrazioni online e alla mancanza di feedback immediato e dettagliato.

Nel complesso, i dati confermano le ipotesi di ricerca:

- Le piattaforme più utilizzate sono quelle sincrone (Zoom, Meet), seguite da modalità ibride e da soluzioni asincrone come Moodle e Classroom.
- I vantaggi e gli svantaggi riscontrati dagli studenti si collegano a fattori socio-economici (stabilità della connessione, accesso alle risorse), culturali (valori e abitudini di studio), e alla formazione digitale dei docenti.
- La gestione efficace delle piattaforme richiede un approccio interattivo e personalizzato, che combini lezioni sincrone con attività asincrone, garantendo feedback chiari e tempestivi e favorendo il coinvolgimento attivo dello studente.

Questa conclusione parziale evidenzia che, pur con limiti tecnici e metodologici, le piattaforme digitali rappresentano uno strumento didattico significativo, la cui efficacia dipende dalla capacità di adattamento e dalla qualità della mediazione docente.

VII.2.5.4. Sezione 4-– Gestione e adattamento delle piattaforme

Domanda 1: L'interazione della piattaforma con attività personalizzate ti aiuta a partecipare in modo efficace alla scrittura?

Risposta	Frequenza	Percentuale
No	8	8,8%
Poco	33	36,3%
Abbastanza	29	31,9%
Molto	18	19,8%
Tantissimo	3	3,3%

Tabella 75: Efficacia delle attività personalizzate

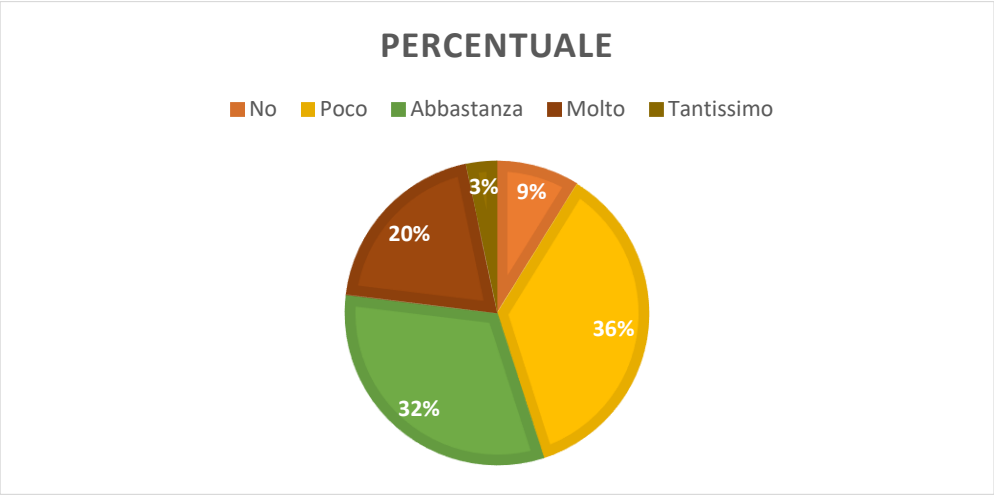


Grafico 54: Efficacia delle attività personalizzate

I dati mostrano che la percezione degli studenti è moderata: la maggioranza si colloca tra "Poco" (36,3%) e "Abbastanza" (31,9%). Questo indica che le attività personalizzate offerte dalle piattaforme sono viste come un supporto utile, ma non pienamente risolutivo.

Una parte significativa (19,8%) ritiene che tali attività siano molto efficaci, mentre solo una minoranza (3,3%) le considera estremamente utili. Dall'altro lato, circa il 9% degli studenti dichiara che l'interazione personalizzata non aiuta affatto.

Nel complesso, emerge un quadro intermedio: le attività personalizzate sono percepite come un contributo positivo, ma la loro efficacia dipende dalla qualità delle proposte e dal livello di coinvolgimento dello studente. Non sono quindi considerate un fattore decisivo da tutti, ma piuttosto un elemento di supporto che può migliorare la scrittura se ben gestito.

Domanda 2: Preferisce ricevere attività di scrittura adattati al tuo

Risposta	Frequenza	Percentuale
Sì	63	69,2%

Dipende dal caso	27	29,7%
No	1	1,1%

Tabella 76: Preferenza per attività di scrittura prsonalizzate

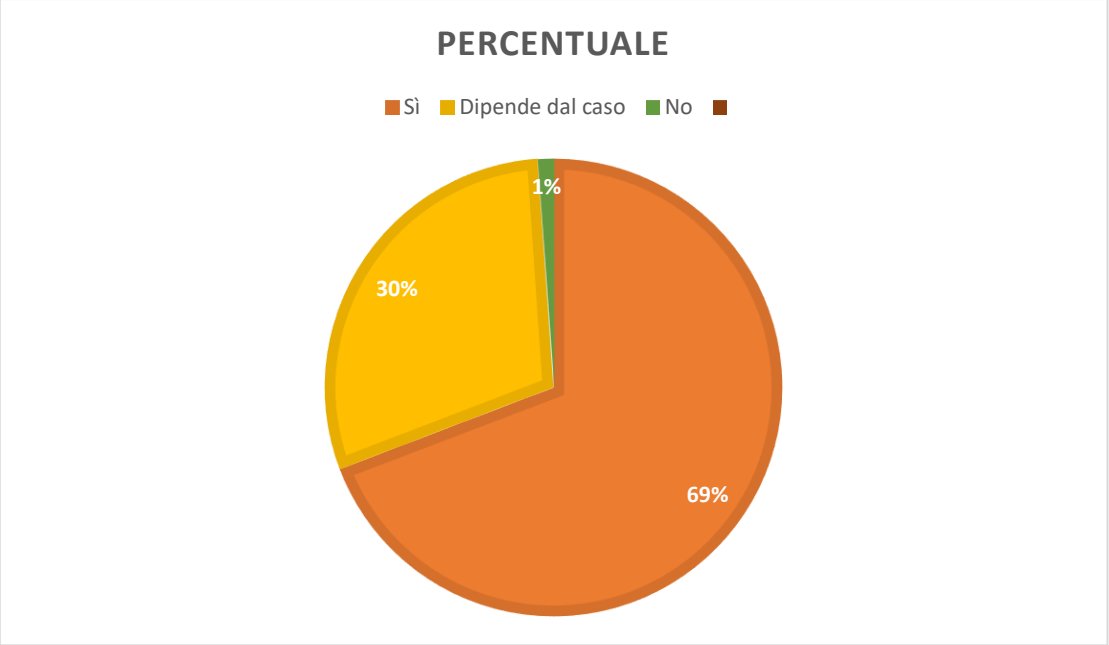


Grafico 55: Preferenza per attività di scrittura personalizzate

La maggioranza degli studenti (quasi il 70%) preferisce ricevere attività di scrittura personalizzate, adattate al proprio livello e ai propri interessi. Questo dato evidenzia una forte richiesta di didattica mirata e individualizzata.

Una quota consistente (circa il 30%) ritiene che la personalizzazione sia utile solo in certi casi, segnalando che l'efficacia dipende dal contesto o dal tipo di attività proposta. Solo un caso isolato (1,1%) ha dichiarato di non preferire attività adattate.

Nel complesso, emerge che la personalizzazione è percepita come un valore aggiunto nell'apprendimento della scrittura, capace di aumentare la motivazione e l'efficacia, pur non essendo considerata indispensabile da tutti.

Domanda 3: Quali sono i principali ostacoli che hai incontrato nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme? (scegli fino a 3)

Elemento principale	Frequenza	Percentuale
Esempi di testi modello	60	65,9%
Compiti/attività adattati al livello	54	59,3%
Attività brevi e sequenziali	42	46,2%
Feedback chiaro e veloce	39	42,9%
Revisione tra pari	30	33,0%
Altro (lettura libri, ecc.)	1	1,1%

Tabella 77: Gli ostacoli incontrati nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme

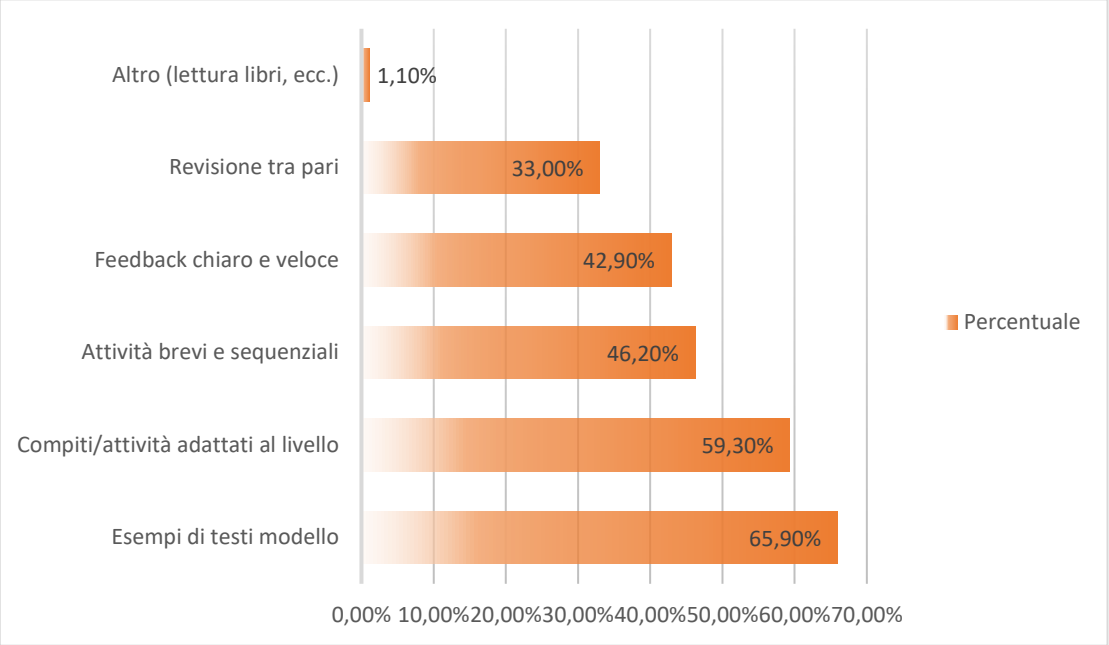


Grafico 56: Gli ostacoli incontrati nell'apprendimento della produzione scritta tramite piattaforme

I dati mostrano che gli studenti attribuiscono maggiore importanza agli esempi di testi modello (65,9%) e ai compiti adattati al livello (59,3%),

considerati fondamentali per avere riferimenti concreti e attività calibrate sulle proprie competenze. Seguono le attività brevi e sequenziali (46,2%) e il feedback chiaro e veloce (42,9%), che favoriscono un apprendimento progressivo e immediato.

La revisione tra pari (33%) appare meno diffusa, ma rimane significativa come pratica collaborativa. Solo un caso isolato (1,1%) ha menzionato altri elementi, come la lettura di libri e romanzi.

Nel complesso, emerge che gli studenti percepiscono l'apprendimento della scrittura come più efficace quando è supportato da modelli concreti, attività personalizzate e feedback tempestivo, con un valore aggiunto dato dalla collaborazione tra pari.

Tabella di classificazione delle proposte degli studenti

Domanda 4: Qual è la Sua proposta per migliorare la gestione o l'adattamento delle piattaforme digitali nel Suo dipartimento?

Categoria principale	**Esempi di risposte**	**Frequenza stimata**
Formazione di docenti e studenti	"Offrire formazione mirata", "Workshop formativi", "Formazione continua", "Brevi corsi di formazione"	Molto alta (≈ 40+)
Miglioramento infrastruttura tecnica (Internet, dispositivi, supporto tecnico)	"Migliorare la connessione Internet", "Computer", "Supporto tecnico rapido", "Investire in dispositivi migliori"	Alta (≈ 30+)
Semplificazione e organizzazione delle piattaforme	"Rendere le piattaforme più semplici e intuitive", "Unificare le piattaforme", "Migliorare	Alta (≈ 25+)

	l'organizzazione dei contenuti"	
Personalizzazione delle attività e feedback	"Attività adattate al livello", "Feedback più rapido e chiaro", "Esercizi personalizzati"	Media (≈ 20+)
Interazione e collaborazione	"Maggiore interazione con i docenti", "Forum e chat", "Gruppi di studio online", "Spazio per il dialogo"	Media (≈ 15)
Critiche o preferenza per la didattica in presenza	"Gli strumenti digitali solo come supporto", "Ridurre il numero di studenti per le lezioni online"	Bassa (≈ 5)
Altro (cultura, motivazione, gestione del tempo)	"La cultura influisce", "Organizzare il tempo", "Motivazione personale", "Valutazione periodica della piattaforma"	Bassa (≈ 5)
Nessuna proposta / risposte vuote	"Niente", "Non lo so", "/", ".."	Bassa (≈ 5)

Tabella 78: di classificazione delle proposte degli studenti

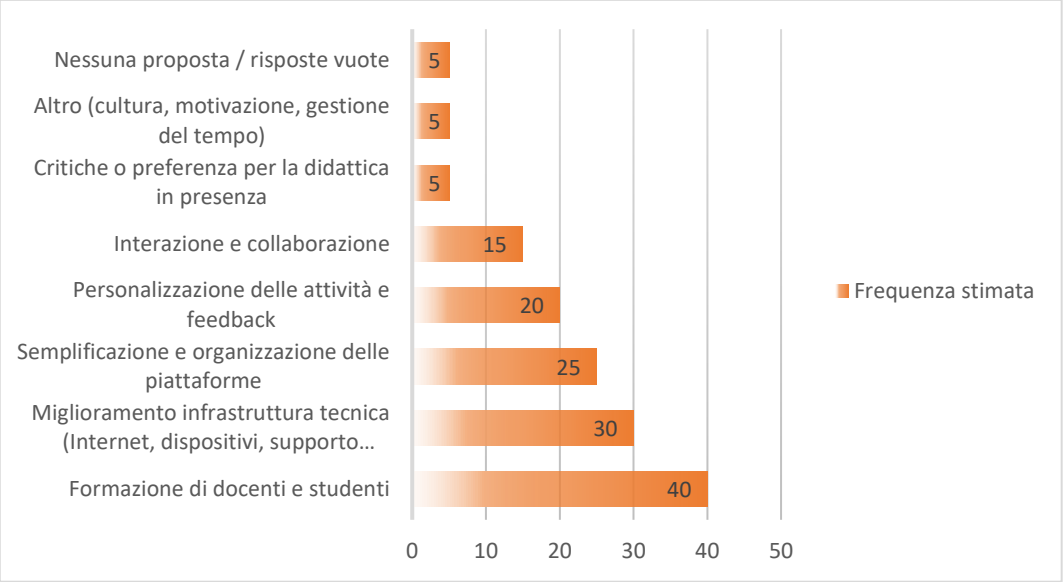


Grafico 57: classificazione delle proposte degli studenti

Le proposte degli studenti si concentrano soprattutto su formazione digitale (docenti e studenti) e miglioramento tecnico (connessione,

dispositivi, supporto), due aree percepite come fondamentali per rendere l'apprendimento online più efficace. Seguono la richiesta di semplificazione delle piattaforme e di una maggiore personalizzazione delle attività, con feedback chiari e tempestivi.

Una parte degli studenti sottolinea l'importanza dell'interazione e collaborazione, mentre una minoranza esprime critiche o preferenze per la didattica in presenza. Alcuni hanno evidenziato fattori culturali e motivazionali, o hanno fornito risposte generiche/assenza di proposte.

Conclusione parziale – Sezione 4: Gestione e adattamento delle piattaforme

Dalle risposte degli studenti emerge una forte richiesta di formazione digitale sia per i docenti sia per gli studenti, considerata la condizione essenziale per sfruttare in modo efficace le piattaforme. Molti sottolineano la necessità di corsi mirati, workshop e formazione continua, accompagnati da un supporto tecnico costante.

Un secondo ambito riguarda il miglioramento infrastrutturale: connessione Internet stabile, dispositivi adeguati e assistenza tecnica rapida sono percepiti come elementi indispensabili per garantire l'accessibilità e ridurre le difficoltà operative.

Gli studenti chiedono inoltre una maggiore semplificazione e organizzazione delle piattaforme, con interfacce più intuitive, contenuti chiari e aggiornati, e in alcuni casi l'adozione di una piattaforma unica che centralizzi comunicazioni e attività.

La personalizzazione delle attività di scrittura e il feedback regolare e tempestivo emergono come fattori chiave per rendere l'apprendimento più

efficace e motivante. Alcuni suggeriscono anche di aumentare le occasioni di interazione e collaborazione tra studenti e docenti, attraverso forum, chat e gruppi di studio online.

Infine, una minoranza ha espresso preferenza per la didattica in presenza o ha segnalato ostacoli culturali e motivazionali, evidenziando che l'uso delle piattaforme digitali deve essere accompagnato da un adattamento alle condizioni socio-culturali del contesto.

Nel complesso, i dati confermano che la gestione e l'adattamento delle piattaforme digitali richiedono un approccio integrato, basato su tre pilastri: formazione continua, infrastruttura tecnica solida e didattica personalizzata. Solo attraverso questi elementi le piattaforme possono diventare strumenti realmente capaci di sostenere l'insegnamento della produzione scritta e favorire un apprendimento inclusivo ed efficace.

Conclusione del questionario dei discenti

L'analisi complessiva del questionario rivolto agli studenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Blida 02 evidenzia un quadro articolato e significativo sull'uso delle piattaforme digitali per l'apprendimento della produzione scritta.

La maggioranza degli studenti ha già sperimentato lo studio online e l'utilizzo delle piattaforme, soprattutto quelle sincrone (Zoom, Meet), confermando la centralità dell'interazione in tempo reale. Tuttavia, l'efficacia percepita rimane eterogenea: molti studenti ritengono che le piattaforme sono poco efficaci, mentre altri le considerano molto utili, segnalando che la qualità dell'esperienza dipende da fattori come la preparazione dei docenti, la stabilità tecnica e il livello di interazione.

I vantaggi principali individuati riguardano la flessibilità organizzativa, la disponibilità di esempi di testi, le attività brevi e sequenziali e il feedback veloce, elementi che favoriscono un apprendimento graduale e concreto. Allo stesso tempo, gli ostacoli più ricorrenti sono di natura tecnica (connessione debole, problemi di caricamento), metodologica (poca interazione scritta, feedback insufficiente) e legati alla preparazione digitale dei docenti.

Le proposte degli studenti per migliorare la gestione e l'adattamento delle piattaforme convergono su tre direttrici principali:

Formazione continua di docenti e studenti per un uso più consapevole ed efficace degli strumenti digitali.

Miglioramento infrastrutturale, con connessione Internet stabile, dispositivi adeguati e supporto tecnico rapido.

Personalizzazione didattica, attraverso attività adattate al livello degli studenti, feedback chiari e regolari, e maggiore interazione tra studenti e docenti.

Nel complesso, il questionario conferma che le piattaforme digitali rappresentano uno strumento ormai diffuso e indispensabile, ma la loro efficacia dipende dalla capacità di integrare tecnologia, formazione e didattica personalizzata. Solo attraverso un approccio integrato sarà possibile trasformarle in strumenti realmente capaci di sostenere l'insegnamento della produzione scritta e favorire un apprendimento inclusivo, motivante ed efficace.

Conclusione dei questionari

L'analisi dei questionari rivolti ai docenti e agli studenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Blida 2 ha permesso di ottenere un quadro chiaro e articolato sull'uso delle piattaforme educative nella produzione scritta, distinguibile in due momenti principali.

- **Durante la pandemia**:

l'adozione delle piattaforme digitali è stata una misura emergenziale per garantire la continuità didattica. In questa fase, l'uso di strumenti sincroni come Google Meet e Zoom è stato predominante, confermando l'ipotesi A-1. L'impiego combinato di strumenti sincroni e asincroni ha mostrato un utilizzo non sistematico e poco strutturato, in linea con le ipotesi A-3 e A-4. I vantaggi percepiti riguardavano la flessibilità organizzativa e la rapidità delle valutazioni, ma gli ostacoli socio-economici e tecnici (connessione instabile, mancanza di dispositivi) hanno confermato l'ipotesi B-1. Inoltre, la formazione digitale insufficiente dei docenti ha rafforzato l'ipotesi B-3, mentre l'adattamento delle piattaforme alle esigenze linguistiche ha confermato l'ipotesi B-4.

- **Dopo la pandemia**:

con il ritorno degli studenti e dei docenti nelle aule, l'uso delle piattaforme è progressivamente diminuito. Esse sono rimaste attive solo per alcune materie trasversali o di scoperta, mentre la produzione scritta è tornata obbligatoriamente in presenza. L'unica eccezione è stata l'utilizzo di Moodle per la gestione delle valutazioni e dei compiti, confermando ancora l'ipotesi A-4 (assenza di un uso significativo della didattica digitale per la scrittura). In questa fase, la prospettiva di un modello ibrido ha trovato consenso, rafforzando l'ipotesi C-1, secondo cui La gestione interattiva della piattaforma, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti che

favorisce un coinvolgimento attivo dello studente nella produzione scritta

In sintesi, i questionari hanno permesso di verificare le ipotesi A-1, A-3, A-4, B-1, B-3, B-4 e C-1. L'uso delle piattaforme educative appare dunque come un supporto complementare, utile soprattutto in situazioni emergenziali o per attività di valutazione, ma non sostitutivo della presenza del docente nella produzione scritta. Il futuro della didattica si orienta verso soluzioni integrate e flessibili, capaci di coniugare la solidità pedagogica dell'insegnamento in aula con l'efficienza delle tecnologie digitali.

Conclusioni e suggerimento

Conclusioni

Con il progresso tecnologico e la diffusione di Internet, il processo educativo ha conosciuto una trasformazione profonda. La tradizionale aula fisica, vincolata da limiti di spazio e tempo, ha lasciato il posto a un ambiente virtuale in cui piattaforme educative. quest'ultima si è imposto come modalità capace di integrare testi, immagini, audio e video, offrendo percorsi educativi accessibili in qualsiasi luogo e momento

In Algeria, l'adozione dell'e-learning è stata inizialmente marginale, ma la crisi sanitaria dovuta al Covid-19 ha accelerato la sua diffusione anche a livello universitario. L'esperienza vissuta presso il Dipartimento d'Italianistica dell'Università di Blida 2 ha mostrato come le piattaforme educative abbiano garantito la continuità didattica, permettendo di recuperare lezioni teoriche e di superare i limiti spazio-temporali dell'insegnamento tradizionale. Questo ha aperto la strada a una nuova concezione della didattica, più dinamica e svincolata dai vincoli fisici.

Alla luce di tali trasformazioni, la ricerca si concentra sulla gestione e adattamento delle piattaforme educative nell'insegnamento delle lingue straniere, in particolari della produzione scritta. Essa considerata un'attività cognitiva complessa che richiede l'integrazione di competenze linguistiche multiple. La produzione scritta rappresenta infatti la fase conclusiva del percorso di apprendimento, in cui si sintetizzano conoscenze di sintassi, ortografia, lessico e coniugazione. Come sottolinea Balboni[130]:

---

[130] *(Balboni, P. E., 2002. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università)

> “La produzione scritta è l’abilità più difficile da acquisire, perché implica la padronanza simultanea di sintassi, ortografia, lessico e coniugazione, e costituisce la fase conclusiva del percorso di apprendimento linguistico.”

Da questa prospettiva emergono tre domande centrali:

A. Quali sono le piattaforme utilizzate per insegnare la produzione scritta nel dipartimento d’italianistica?
B. Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di ciascuna piattaforma?
C. Come si può gestire e adattare in modo efficace le piattaforme educative al fine di renderle uno strumento didattico capace di sostenere l'insegnamento della produzione scritta?

Per rispondere a queste domande si è partiti dalle seguenti ipotesi:

A- Le piattaforme utilizzate nel dipartimento d’italianistica per insegnare la produzione scritta potrebbero essere:

1. Le piattaforme: Zoom, Meet (in tempo reale, sincrono).
2. Le piattaforme Moodle, Classroom (asincrono).
3. Una combinazione tra i due tipi precedenti.
4. L’uso delle piattaforme non è significativo nell’insegnamento della produzione scritta.

B- Potremmo affrontare i vantaggi, svantaggi ed anche gli ostacoli di ciascuna piattaforma nella parte sperimentale che potrebbero essere legati ai:

1. problemi socio-economici dell’università di Blida 02.
2. I valori e la cultura del nostro paese.
3. La formazione dei docenti sull’uso dei materiali informatici.

4. Caratteristiche specifiche di alcune piattaforme educative.

C-Può adattare e gestire queste piattaforme per insegnare la produzione scritta attraverso:

1. La gestione interattiva della piattaforma, combinata con l'adattamento personalizzato dei compiti che favorisce un coinvolgimento attivo dello studente nella produzione scritta
2. La strutturazione didattica della piattaforma secondo modelli pedagogici adattivi, come UDL, TPACK o SAMR

Prima di procedere alla verifica delle ipotesi formulate, si è reso necessario costruire un quadro teorico solido che fungesse da fondamento metodologico. Tale cornice concettuale ha permesso di chiarire i termini chiave, definire le prospettive pedagogiche e individuare i modelli di riferimento, aprendo così lo spazio per un'analisi più rigorosa e coerente.

Poiché la ricerca è pragmatico-descrittivo, basato sull'osservazione sul campo e sulla raccolta di dati durante e dopo la pandemia, la parte teorica si è limitata a chiarire i concetti direttamente collegati all'oggetto di studio. Questo orientamento ha permesso di evitare di addentrarsi in teorizzazioni generali sull'e-learning o sulla sua storia, garantendo che l'analisi rimanesse focalizzata sull'obiettivo principale della ricerca, assicurando coerenza con il quadro scientifico e impedendo di allontanarsi dal tema centrale.

Il quadro teorico della ricerca si articola in tre capitoli principali. Nel primo vengono chiariti i concetti fondamentali legati alle piattaforme educative e alla produzione scritta, con attenzione alla loro dimensione linguistica e comunicativa. Si definiscono l'unità linguistica, le tipologie testuali e le fasi del processo scritturale, ponendo le basi per comprendere la complessità dell'attività di scrittura.

Il secondo capitolo affronta la didattica della produzione scritta, distinguendo i termini chiave della riflessione pedagogica (educazione, pedagogia, didattica, glottodidattica) e analizzando le principali teorie dell'apprendimento. Vengono inoltre esaminati gli errori e le difficoltà più frequenti degli studenti, con proposte di intervento basate su approcci comportamentisti, cognitivi e costruttivisti.

Il terzo capitolo è dedicato alle piattaforme educative: ne vengono definiti gli standard minimi e analizzati i modelli pedagogici di riferimento (UDL, SAMR, TPACK), mostrando come possano guidare l'adattamento delle tecnologie alle esigenze didattiche. Lo studio di caso descrittivo su *Moodle, Microsoft Teams e Google Workspace for Education* evidenzia caratteristiche, vantaggi e limiti, e propone linee guida operative per favorire la produzione scritta e migliorare la qualità dell'insegnamento universitario.

La seconda parte della ricerca, di natura sperimentale, si articola in quattro capitoli. Il primo capitolo è dedicato alla metodologia e al protocollo di indagine. In questa sezione vengono descritti il luogo scelto per lo studio, ossia il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Blida 2, e la composizione del campione, costituito da 91 studenti dei diversi anni di corso e da 20 docenti del dipartimento. Sono inoltre illustrati i criteri di selezione della popolazione indagata, il sillabo seguito e la metodologia adottata, basata su un approccio quasi-sperimentale che integra strumenti quantitativi e qualitativi. Vengono presentati gli strumenti di raccolta dei dati, tra cui questionari, interviste semi-strutturate e analisi documentaria. Questo impianto metodologico ha permesso di osservare direttamente le pratiche didattiche e di verificare le ipotesi di ricerca in un contesto reale, fornendo un quadro operativo chiaro e coerente.

Il quinto capitolo raccoglie e analizza le interviste semi-strutturate condotte con il Responsabile della formazione a distanza e con il capo del Dipartimento d'Italianistica dell'Università di Blida 2. Queste interviste hanno fornito dati qualitativi di natura istituzionale e dipartimentale, utili a integrare le informazioni raccolte e a chiarire aspetti organizzativi, didattici e culturali.

Dall'analisi congiunta emerge un quadro coerente sull'uso delle piattaforme educative nella produzione scritta. L'adozione della didattica digitale non è stata sistematica né permanente, ma piuttosto una misura emergenziale dovuta alla crisi sanitaria, confermando le ipotesi A-1, A-3 e A-4. Le interviste hanno inoltre evidenziato vantaggi operativi, come la continuità delle lezioni e la rapidità delle valutazioni, ma anche ostacoli significativi legati alla connessione, alla mancanza di dispositivi e alla formazione insufficiente dei docenti. Questi elementi confermano le ipotesi B-1 e B-3, mentre l'ipotesi B-2 trova riscontro nell'influenza dei fattori sociali e culturali sull'accettazione della didattica digitale. L'ipotesi B-4 è stata confermata dall'adattamento delle piattaforme, in particolare Moodle, alle esigenze specifiche dell'insegnamento linguistico.

Infine, entrambe le interviste hanno sottolineato l'importanza di prospettive future orientate verso il modello ibrido, che unisce la solidità pedagogica della didattica in presenza con l'efficienza delle tecnologie digitali usando una gestione interattiva della piattaforma con l'adattamento personalizzato dei compiti. Questa visione conferma l'ipotesi C-1, relativa al ruolo della gestione interattiva e dell'adattamento personalizzato delle piattaforme nel favorire il coinvolgimento attivo degli studenti.

In sintesi, le due interviste hanno permesso di verificare le ipotesi A-1, A-3, A-4, B-1, B-2, B-3, B-4 e C-1, offrendo una triangolazione solida dei

dati e una comprensione più approfondita delle dinamiche istituzionali e didattiche.

Il sesto capitolo è dedicato all'analisi dei documenti ministeriali e istituzionali, con l'obiettivo di delineare il quadro normativo e regolamentare relativo all'adozione della didattica a distanza nelle università algerine, in particolare per l'insegnamento della produzione scritta. L'insieme dei testi esaminati – decisioni ministeriali, decreti esecutivi e circolari – mostra come la politica dell'istruzione superiore abbia intrapreso un percorso progressivo verso la digitalizzazione, articolato in tre quadri complementari.

Il quadro istituzionale e normativo evidenzia un sistema regolativo dinamico che integra infrastrutture, capitale umano e governance. Questo conferma le ipotesi A2 sull'uso di Moodle, B1 sui condizionamenti socio-economici, B3 sulla formazione dei docenti e B4 sulle caratteristiche specifiche delle piattaforme.

Il quadro organizzativo pedagogico stabilisce che la produzione scritta è una materia fondamentale insegnata esclusivamente in presenza, confermando l'ipotesi A4, secondo cui l'insegnamento della scrittura non è previsto in modalità a distanza.

Il quadro operativo e metodologico, infine, traduce le norme ministeriali in procedure vincolanti, imponendo l'erogazione online per le materie trasversali e l'uso della piattaforma ufficiale per le fondamentali. Le misure di accompagnamento e le pratiche di valutazione mista hanno rafforzato l'ipotesi B3 e confermato l'ipotesi C1, mostrando la possibilità di adattare le piattaforme per favorire la produzione scritta attraverso compiti personalizzati e interazione attiva. Inoltre, la valutazione combinata digitale e in presenza ha ribadito l'ipotesi B4.

l'analisi dei documenti ha permesso di verificare le ipotesi A2, A4, B1, B3, B4 e C1, dimostrando la coerenza tra il quadro normativo, organizzativo e metodologico e le pratiche pedagogiche quotidiane.

I questionari, presentati nel settimo capitolo e rivolti ai docenti e agli studenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Blida 2, hanno permesso di delineare un quadro significativo sull'uso delle piattaforme educative nella produzione scritta, distinguibile in due fasi temporali.

Durante la pandemia: L'adozione delle piattaforme educative è stata una misura emergenziale per garantire la continuità didattica. In questa fase, l'uso di strumenti sincroni come Google Meet e Zoom è stato predominante, confermando l'ipotesi A-1. L'impiego combinato di strumenti sincroni e asincroni ha mostrato un utilizzo non sistematico e poco strutturato, in linea con le ipotesi A-3 e A-4. I vantaggi percepiti riguardavano la flessibilità organizzativa e la rapidità delle valutazioni, mentre gli ostacoli socio-economici e tecnici (connessione instabile, mancanza di dispositivi) hanno confermato l'ipotesi B-1. La formazione digitale insufficiente dei docenti ha rafforzato l'ipotesi B-3, e l'adattamento delle piattaforme alle esigenze linguistiche ha confermato l'ipotesi B-4. In questa fase, dunque, le ipotesi A-1, A-3, A-4, B-1, B-3 e B-4 risultano verificate.

Dopo la pandemia: Con il ritorno degli studenti e dei docenti nelle aule, l'uso delle piattaforme è progressivamente diminuito. Esse sono rimaste attive solo per alcune materie trasversali o di scoperta, mentre la produzione scritta è tornata obbligatoriamente in presenza. L'unica eccezione è stata l'utilizzo di Moodle per la gestione delle valutazioni e dei compiti, confermando ancora l'ipotesi A-4, che evidenzia l'assenza di un uso significativo della didattica digitale per la scrittura. In questa fase, la prospettiva di un modello ibrido ha trovato consenso, rafforzando l'ipotesi

C-1, secondo cui la gestione interattiva e personalizzata delle piattaforme può favorire il coinvolgimento attivo degli studenti.

I questionari hanno permesso di verificare le ipotesi A-1, A-3, A-4, B-1, B-3, B-4 e C-1. L'uso delle piattaforme educative appare dunque come un supporto complementare, utile soprattutto in situazioni emergenziali o per attività di valutazione, ma non sostitutivo della presenza del docente nella produzione scritta. Alcune ipotesi, come l'adozione sistematica delle piattaforme per la scrittura, non hanno trovato piena conferma, mentre altre hanno mostrato la necessità di un ripensamento metodologico e formativo.

In conclusione, la ricerca sottolinea che le piattaforme educative rappresentano un supporto complementare, utile soprattutto in situazioni emergenziali e per attività di valutazione, ma non sostitutivo della presenza del docente. Il futuro della didattica si orienta verso soluzioni integrate e flessibili, capaci di coniugare la solidità pedagogica dell'insegnamento in aula con l'efficienza delle tecnologie digitali.

Suggerimento

Alla luce dei risultati emersi, si ritiene opportuno formulare alcuni suggerimenti utili sia per la pratica didattica sia per la ricerca futura:

- **Formazione continua dei docenti**: i dati hanno mostrato lacune significative nella conoscenza dei modelli pedagogici innovativi (UDL, TPACK, SAMR). È necessario progettare percorsi di aggiornamento mirati che consentano ai docenti di integrare le piattaforme digitali non solo come strumenti tecnici, ma come veri ambienti pedagogici.
- **Sviluppo del modello ibrido**: l'esperienza della pandemia ha evidenziato l'utilità delle piattaforme in situazioni emergenziali, ma anche i loro limiti. Si suggerisce di consolidare un modello didattico integrato che unisca la solidità della presenza in aula con l'efficienza delle tecnologie digitali, in particolare per attività di valutazione e supporto alla scrittura.
- **Personalizzazione e inclusione**: la gestione interattiva delle piattaforme e l'adattamento dei compiti hanno mostrato un impatto positivo sul coinvolgimento degli studenti. È opportuno sviluppare ulteriormente pratiche di personalizzazione che tengano conto dei diversi livelli di competenza e dei bisogni educativi speciali.
- **Miglioramento infrastrutturale**: gli ostacoli socio-economici e tecnici (connessione instabile, mancanza di dispositivi) hanno limitato l'efficacia delle piattaforme. Si raccomanda un investimento mirato in infrastrutture tecnologiche e servizi di supporto per garantire un accesso equo e stabile.
- **Sensibilizzazione culturale e istituzionale**: lavorare sulla percezione delle piattaforme non solo come strumenti emergenziali, ma come parte integrante della didattica, superando resistenze culturali e valorizzando il loro ruolo nel lungo periodo

- **Estensione della ricerca**: per verificare la generalizzabilità dei risultati, sarebbe utile condurre studi comparativi in altri dipartimenti e università, esplorando le differenze legate al contesto socio-culturale e istituzionale.
- **Suggerimento finale**: Oltre ai suggerimenti pedagogici e metodologici già esposti, la ricerca apre la strada a un progetto concreto nel campo dell'educazione digitale: la piattaforma HULENIX. Questa piattaforma, attualmente in fase di sviluppo come impresa nascente, è nata dall'esperienza diretta vissuta durante la pandemia e mira a trasformare i file statici (Word, PDF, PowerPoint) in unità didattiche interattive e multilingue. Grazie all'integrazione con Moodle e al supporto dell'intelligenza artificiale, HULENIX propone un modello dinamico di apprendimento che combina lezioni semplificate, attività interattive e verifiche, accompagnando lo studente passo dopo passo come se l'insegnante fosse presente. L'inserimento di questa piattaforma come prospettiva futura rappresenta un ponte tra la ricerca accademica e l'applicazione pratica, rispondendo a bisogni concreti: da un lato quelli del docente, facilitando il processo di trasformazione del materiale didattico, e dall'altro quelli dello studente, offrendo un'interazione che non si limita agli esami ma abbraccia l'intero percorso di apprendimento.

La ricerca ha dimostrato che le piattaforme educative, pur avendo garantito la continuità didattica in situazioni emergenziali come la pandemia, non possono sostituire la presenza del docente, ma rappresentano piuttosto un supporto complementare utile per la valutazione e l'organizzazione del lavoro. Alla luce di ciò, si evidenzia la necessità di un ripensamento metodologico che includa la formazione continua dei docenti, lo sviluppo di modelli didattici ibridi, la personalizzazione dei compiti e il miglioramento delle infrastrutture tecnologiche. In prospettiva, il lavoro apre anche la strada a soluzioni

concrete come la piattaforma **HULENIX**, attualmente in fase di sviluppo come progetto di impresa nascente, che mira a trasformare i file statici in unità didattiche interattive e multilingue. Tale iniziativa rappresenta un ponte tra la ricerca accademica e l'applicazione pratica, rispondendo ai bisogni reali degli insegnanti – semplificando la trasformazione dei materiali – e degli studenti, offrendo un'interazione che non si limita agli esami ma accompagna l'intero percorso di apprendimento.

Bibliografia

Bibliografia

I libri

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). *Three generations of distance education pedagogy*.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Guerra.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Beaugrande, R. de, & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Brown, H. D. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Brusilovsky, P. (2001). *Adaptive Hypermedia: User Modeling and User-Adapted Interaction*..
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2017). *An Introduction to Language* (11th ed.). Cengage Learning.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Sabatini, F. (2009). *L'italiano: istruzioni per l'uso*. RAI-ERI.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner*. Theory into Practice, 41(2), 64–70..

Articoli / Capitoli di libri

Bitzer, D. L., Braunfeld, P. G., & Lichtenberger, W. D. (1965). *PLATO: An Automatic Teaching Device*. University of Illinois.

- Campin Veddayana, C., Suyitno, I., Widyartono, D., & Aldresti, F. (2023). Systematic review: How technology supports collaborative writing learning in higher education. *Electronic Journal of e-Learning, 23*(3), 3974.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning. *The Internet and Higher*

Education, 15(1), 3–8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002 (doi.org in Bing)

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of MindTrek*.
- Dillenbourg, P. (1999). Collaborative learning. Elsevier.
- García, M., & Fernández, R. (2020). Collaborative writing in higher education: Benefits and challenges. *Journal of Writing Research, 12*(2), 345–367.
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2023). Research-based writing practices and their effectiveness. *Journal of Writing Research*.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The SAMR model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends, 60*(5), 433–441. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y (doi.org in Bing)
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning. *Curriculum Journal*.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*
- Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: What works and how? *Journal of Education and Social Sciences, 3*(1), 12–18.
- Jain, S., Prabha, C., Nandan, D., & Bhosale, S. (2024). Comparative analysis of frequently used e-learning platforms. *Frontiers in Education*.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129–135.

- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2014). *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Computers & Education, 147*, 103778.
- Romero, C., & Ventura, S. (2010). Educational data mining: A review of the state of the art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*.
- Sandhu, R. S., Coyne, E. J., Feinstein, H. L., & Youman, C. E. (1996). Role-based access control models. *IEEE Computer*.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*.
- Watson, W. R., & Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends, 51*(2), 28–34.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. JISC CETIS.

Siti web / Rapporti tecnici

- Elliott Masie. (1999). *Conferenza TechLearn*. PPT onligne
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. http://hippasus.com
- Treccani — *E-learning*. Istituto della Enciclopedia Italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/e-learning/ (treccani.it in Bing)
- Treccani — *Vocabolario: Educazione*. Istituto della Enciclopedia Italiana. https://www.treccani.it/vocabolario/educazione/ (treccani.it in Bing)
- Treccani — *Enciclopedia: Pedagogia*.

- https://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia/ (treccani.it in Bing)
- Gonzaga, A. S., & Dawat, E. R. R. (2021). Evaluating the perceived effectiveness of Microsoft Teams on teaching and learning in higher education. *ResearchGate*.
- SAP Solution Manager. *Notification Management*.
- State of Mind — *Didattica*. https://www.stateofmind.it/didattica/
- Istituzioni

Altre fonti

- Qur'an. *Surah Al-`Alaq, 96:2*. (القرآن الكريم).
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.2). Wakefield, MA: CAST.
- Bitzer, D. L., Braunfeld, P. G., & Lichtenberger, W. D. (1965). *PLATO: An Automatic Teaching Device*. University of Illinois.
- Draaijer, S., & Jefferies, A. (2018). Biometric authentication in online assessment. *International Journal of Educational Technology*.
- Byram, M., & Hu, A. (2021). *Intercultural Competence in Foreign Language Learning: Theories, Research and Practice*. Routledge. [

Allegati

Allegati

N.	Documento	Data	Tipologia
1	Decreto esecutivo n. 208-01	23 luglio 2001	Decreto
2	Decreto esecutivo n. 22-208	5 giugno 2022	Decreto
3	Decisione n. 932	28 luglio 2016	Decisione
4	Decisione n. 1242	22 settembre 2022	Decisione
5	Decisione n. 1243	25 settembre 2022	Decisione
6	Decisione n. 1401	3 ottobre 2022	Decisione
7	Circolare n. 1792/A/2022	2 novembre 2022	Circolare
8	Decisione n. 171	2023	Decisione
9	Decisione n. 144	29 dicembre 2024	Decisione
10	Decisione n. 145	29 dicembre 2024	Decisione
11	Decisione n. 1165	2025	Decisione
12	Decisione n. 164	18 ottobre 2025	Decisione

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

الأمين العام

رقم 1792/أ.ع/2022

بالجزائر، في 26 نوفمبر 2022

السَّادة رؤساء النّدوات الجهوية للجامعات،

بالاتّصال مع السيّدات والسَّادة مديري مؤسسات التعليم العالي

الموضوع: تفعيل منصّة "مودل Moodle" لتدريس الوحدات الأفقية عن بُعد.

المرجع: القرار رقم 1242 المؤرّخ في 22 سبتمبر 2022 والمتضمّن إنشاء اللّجنة القطاعية لإرساء التعليم العالي عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، المعدَّل والمتمَّم.

قصدَ الشُّروع في التَّجسيد الميداني لمسعى القطاع في مجال إرساء التَّعليم عن بُعد في مؤسَّسات التعليم العالي، والذي تشرف عليه اللجنة المنشأة بموجب القرار رقم 1242 المؤرّخ في 22 سبتمبر 2022، والمشار إليه في المرجع أعلاه، وتطبيقا لتوجهات السيّد الوزير، أبلغكم أنّه قد تقرّر تعميم تدريس الوحدات الأفقية، حصرًا، عبر نمط التعليم عن بُعد بدءًا من السّداسي الثاني للسّنة الجامعية 2022-2023.

وعليه، أطلب منكم اتّخاذ كلّ الترتيبات اللازمة لنجاح هذه العملية، لاسيما ما يلي:

- وضع منصّة "Moodle" حيّز الخدمة لدى المؤسّسات التي لم تتدعَّم بعد بهذه المنصّة،
- تمكين كلّ الأساتذة الذين يُدَرِّسون الوحدات الأفقية من حسابات خاصة بهم في المنصّة، مع دعوتهم إلى متابعة التكوين الذي يسمح لهم باستعمال المنصّة والتحكُّم فيها،
- إعداد دليل عملياتي لفائدة الأساتذة حول كيفيات استعمال المنصّة، لاسيما طرق التسجيل وآليات التقييم عبر الخط،
- إنشاء عناوين بريد إلكترونية مؤسّساتية للطلبة، لتمكين كلّ طالب من اسم مستخدِم (رقم بطاقة الطالب) وكلمة مرور سهلة للتذكُّر،

2/1

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – الأمانة العامة
11 طريق دودو مختار، بن عكنون، الجزائر.
الهاتف/الفاكس: 023.23.80.26/44 البريد الإلكتروني: sg@mesrs.dz

- تصميم الأرضية بطريقة تسمح للطلبة بالولوج بسهولة ووضوح للدُّروس، عبر تصنيف الطلبة حسب الدّفعات، ومستوى التكوين، والتخصّص، والسّنة الجامعية، والمجموعة، والفوج (مثال: M1_Automatique_22-23_session1_Groupe1).

أولي أهمّية قصوى للتحضير الجيّد لهذه العملية التي تعتبر أولى لبنات تطوير نمط التعليم عن بُعد ضمن منظومة التعليم العالي الوطنية.

تحيَّاتي.

الأمين العام

عبد الحكيم بن تليس

نسخةٌ مرسلة إلى: - السيد الوزير (على سبيل عرض الحال).

- السيد المدير العام للتعليم والتكوين (للإعلام والمتابعة).

- السيد رئيس اللّجنة القطاعية لإرساء التعليم العالي عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي (للإعلام والمتابعة).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – الأمانة العامة

11 طريق دودو مختار، بن عكنون، الجزائر.

الهاتف/الفاكس: 023.23.80.26/44 البريد الإلكتروني: sg@mesrs.dz

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 1243 مؤرخ في 25 سبتمبر 2022

يتضمن إنشاء لجنة وطنية لتقييم وتحسين خدمة الأنترنت

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 22-305 المؤرخ في 11 صفر عام 1444 الموافق 8 سبتمبر سنة 2022 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-188 المؤرخ في أول ذي الحجة عام 1410 الموافق 23 يونيو سنة 1990 الذي يحدد هياكل الإدارة المركزية وأجهزتها بالوزارات،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 01-208 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1422 الموافق 23 يوليو سنة 2001 الذي يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

يقرر ما يأتي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى إنشاء لجنة وطنية لتقييم وتحسين خدمة الأنترنت.

المادة 2: تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي لجنة وطنية للتقييم وتحسين خدمة الأنترنت، وتدعى في صلب النص " اللجنة ".

المادة 3: تعتبر اللّجنة هيئة للتنسيق والمرافقة والمتابعة والتقييم وتقديم الاقتراحات، وتُكلف على الخصوص بما يأتي:

- وضع السياسة العامة لتحسين أداء خدمة الأنترنت والسهر على ضمان متابعة تنفيذها على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي،
- تقييم الخدمات المقدمة لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من طرف مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني،
- دعم ومرافقة كل مسعى تنظيمي وتقني يتخذ بخصوص تحسين أداء خدمة الأنترنت،
- إقتراح تدابير تحسين تدفق وسرعة الأنترنت التي يستفيد منها الطلبة والأساتذة والباحثين على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 4: تتشكل اللجنة من الأعضاء الآتية أسماؤهم:

- تبون فتح الله، مدير جامعة سعيدة،ممثل وزير التعليم العالي والبحث العلمي، رئيسا،
- رئيس الندوة الجهوية للجامعات، لمنطقة الوسط، عضوا،
- رئيس الندوة الجهوية للجامعات، لمنطقة الغرب، عضوا،
- رئيس الندوة الجهوية للجامعات، لمنطقة الشرق، عضوا،
- كوديل مولود، مدير المدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي بالجزائر العاصمة، عضوا،
- بن سليمان سيدي محمد مدير المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس، عضوا،
- جبراني عبد الحكيم، مدير المالية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عضوا،
- كزار خالد، نائب مدير للهياكل القاعدية والشبكات، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عضوا،
- بوقالة شريف ، أستاذ، جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا، عضوا،
- مخلوف سيد أحمد ، أستاذ، جامعة وهران 1، عضوا،
- شحيلي حمزة، أستاذ، جامعة قسنطينة 1، عضوا.

المادة 5: تجتمع اللجنة باستدعاء من رئيسها أو من ثلث أعضائها، ويمكنها الاستعانة بكل شخص من شأنه مساعدتها في أشغالها.

تدون نتائج أعمال اللجنة في محاضر، وتسجل في دفتر خاص مرقم ومؤشر عليه من الرئيس.

ترسل اللجنة تقريرا حول نشاطاتها كل ثلاثة (03) أشهر إلى السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 6: يكلف الأمين العام بتنفيذ هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في 25 سبتمبر 2022

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 144 مؤرخ في 29 ديسمبر 2024

يعدل ويتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 23-416 المؤرخ في 12 جمادى الأولى عام 1445 الموافق 26 نوفمبر سنة 2023، والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الوطنية العليا التابعة للقطب التكنولوجي لمدينة سيدي عبد الله، ولاية الجزائر، المعدل،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 24-374 المؤرخ في 16 جمادى الأولى عام 1446 الموافق 18 نوفمبر سنة 2024، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-149 مؤرخ في 02 ذي القعدة 1410 الموافق 16 مايو سنة 1990، والمتضمن أنشاء جامعة التكوين المتواصل وتنظيمها وعملها،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022، الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16-176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016، الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،

- وبمقتضى القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف؛

يُـقـــــــرّر ما يأتي:

المادة الأولى: تعدل وتتمم المادة 4 من القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المذكور أعلاه، وتحرّر كما يأتي:

"المادة 4: يتضمن برنامج المرافقة البيداغوجية دورات وحصص تدريبية، موزعة على خمسة محاور:

1. إطار العمل،
2. البيداغوجيا الجامعية، وتعليمية التخصصات وضمان الجودة،
3. تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
4. البحث العلمي والانفتاح على المحيط الخارجي،
5. الكفاءات اللغوية.

يجب الأخذ بعين الاعتبار كل التدابير لتسهيل التكوين للأساتذة المعنيين.

يتوّج التكوين بشهادة.

يحدد محتوى برنامج المرافقة البيداغوجية طبقا للملحق المرفق بهذا القرار".

المادة 2: يتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمذكور أعلاه بالمواد 4 مكرر و4 مكرر1 و4 مكرر2 و4 مكرر3، وتحرر كما يلي:

"المادة 4 مكرر: تدّرس الكفاءات اللغوية وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ومن خلال:

- مركز التعليم المكثف للغات (CEIL)،
- منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)،
- المؤسسات الخاصة، ...إلخ.

يتم الالتحاق بالمستويات المختلفة عبر اختبار تحديد المستوى، إضافة إلى اللغة الإنجليزية للتخصّص (ESP).

يحدّد الحجم الساعي من طرف فريق التكوين، وفقا للمعايير الدولية.

يتمّ تدريس كفاءة التحدث وجهاً لوجه، في مختبرات اللغة داخل المؤسسة الجامعية، أو من خلال التعاون بين الجامعات.

المادة 4 مكرر 1: يتم التكوين بطريقة هجينة:

- بالنسبة للتدخلات، يكون الحضور فيها إلزاميًا، وتتم وجها لوجه،
- الأنشطة عن بعد، من خلال منصة التعلم عن بعد.

تحتسب الأنشطة في معدل النجاح، ويترك حساب المعدل المطلوب إلى تقدير فريق التكوين، وذلك بالتنسيق مع الخلية المحلية.

المادة 4 مكرر 2: يقدم التكوين في "تكنولوجيات الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية"، من طرف جامعة قسنطينة[1]، ويغطي المحورين 2و3، ويمكن إعفاء الأساتذة من التكوين الحضوري في هاذين المحورين، أو جزء منهما، ويترك القرار إلى تقدير فريق التكوين. وفي هذه الحالة، يشترط النجاح في كلا التكوينين.

المادة 4 مكرر 3: يتم احتساب تدخل المكوّنين وكذا والمرافقين في إطار التكوين في مجال "تكنولوجيات الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية" في الحجم الساعي البيداغوجي".

المادة 3: تعدل وتتمم المادة 5 من القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي:

"المادة 5: تتشكل الخلية من:

- نائب مدير الجامعة المكلف بالتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج، أو المدير المساعد المكلف بالتعليم والشهادات والتكوين المتواصل بالمدرسة العليا، أو المدير المساعد للدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات بالمركز الجامعي، حسب الحالة،
- مسؤول خلية ضمان الجودة،

- ثلاثة إلى خمسة (3–5) أساتذة باحثين يختارهم مسؤول المؤسسة الجامعية، حسب التخصصات الموجودة، من ذوي الكفاءات المؤكدة في ميدان بيداغوجيا التعليم العالي، والتعليمية العامة، وتعليمية التخصصات في التعليم العالي.

ترسل قائمة المعنيين إلى الجهة الوصية مع السيرة الذاتية.

- منسق مع اللجنة المكلفة بمتابعة تنفيذ القرار،
- منسق مع اللجنة المكلفة بمتابعة التكوين عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما في اللغة الانجليزية".

المادة 4: يتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمذكور أعلاه بمواد 5 مكرر و5 مكرر1 و5 مكرر2، وتحرر كما يلي:

المادة 5 مكرر: تقوم الخلية باختيار مكوّنين من ذوي كفاءات تتوافق مع محتوى التكوين، على أساس المجال البحثي، والشهادة، والمنصب ذو الصلة بالمحورين 1 و4.

يبلّغ الاقتراح إلى مدير المؤسسة.

المادة 5 مكرر1: يتم توفير مكان عمل للخلية، مهيّأ ومجهّز بالوسائل اللازمة لضمان السّير الحسن للتكوين، ونذكر منها:

- مكتب مسؤول الخلية،
- مكتب الأعضاء،
- مكتب المكوّنين،
- قاعة اجتماعات.

المادة 5 مكرر2: تتولى أمانة الخلية نيابة المديرية للمؤسسة في التكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج، أو نيابة المدير المساعد المكلف بالتعليم والشهادات والتكوين المتواصل بالمدرسة العليا، أو نيابة المدير المساعد للدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات بالمركز الجامعي، حسب الحالة".

المادة 5: يكلف السادة مديرو مؤسسات التعليم العالي، كل فيما يخصه، بتنفيذ هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر، في: 29 ديسمبر 2024

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

2024 ديسمبر 29

ملحق القرار رقم 1144 المؤرخ في

المعدل والمتمم للقرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

يحدّد المرسوم 24-103 المعدل والمتمم للمرسوم 08-130 المهام المنوطة بالأستاذ الباحث أستاذ مساعد "ب" متربص

الجدول 1: الكفاءات (عموديا) الواجب اكتسابها لدى الأستاذ المساعد "ب" المتربص، وطبيعة المتدخلين (أفقيا)

(تنظيم، بيداغوجيا، تعليمية، تقييم، الانفتاح على المحيط الخارجي)

الكفاءات/المحاور	تقنيات الإعلام والاتصال	التنظيم	بيداغوجيا	تعليمية	التقييم	الانفتاح على المحيط الخارجي
الكفاءة 1: استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مسار التعليم و البحث	■		■	■	■	
الكفاءة 2: ضمان مناخ معرفي في مسار التعليم و البحث	■		■			■
الكفاءة 3: إدراك أهمية الحوار البيداغوجي		■				
الكفاءة 4: إضفاء ديناميكية من أجل تطوير قدرات الطالب (التحفيز على التعلّم الذاتي)	■		■			
الكفاءة 5: استعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية (أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات)		■	■	■	■	■
الكفاءة 6: تعلم العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين		■				
الكفاءة 7: التدرب على ممارسة الإشراف ومرافقة الطلبة (التربص)		■	■		■	■
الكفاءة 8: التحكم في التعبير الشفهي والكتابي في وضعيتي التعليم والبحث				■		
الكفاءة 9: تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة		■				■
الكفاءة 10: تحديد قدرات العمل البيداغوجي			■			
الكفاءة 11: التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة واللباقة			■		■	■
الكفاءة 12: استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للمؤسسة		■	■		■	■
الكفاءة 13: إعداد مرجع الكفاءات + إعداد الوثيقة المنهجية المرافقة للأستاذ وفق إصلاحات التعليم العالي			■	■		■

الجدول 2: البرنامج الوطني للتكوين

المحاور	الموضوع	الأهداف	النشاط	المهام	الحجم الساعي	
					المحاضرات	الأنشطة
إطار العمل	ـــ سياسة وهدف التكوين الجامعي ـــ المسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	– إحياء الضمير وبعث روح المسؤولية في التعليم والبحث بالجامعة – فهم المسار المهني للأستاذ – الحقوق والواجبات – تفسير دور الأستاذ الباحث ووضعيته القانونية – التعرف على الطبيعة التمهينية	النشاط 1: التوصل الى فهم سير الجامعة على المستوى الهيكلي النشاط 2: معرفة تنظيم مهنة الأستاذ الباحث	الكفاءة 12	2 ساعة	
	ـــ التعليم، والتكوين، والعلاقة الإنسانية ـــ الغاية من التكوين الجامعي	– تطوير الآداب السلوك – التعرف على المخطط التكويني	النشاط 1: معرفه أهمية علاقات التواصل بين الأشخاص في التكوين الجامعي النشاط 2: التوعية لمنصب المسؤولية البيداغوجية والعلمية	الكفاءة 2 الكفاءة 3 الكفاءة 7	3 ساعات	
	التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي	– تمييز الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د – الخصائص البيداغوجية والتعليمية	النشاط 1: تمييز الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي والتكوين الجامعي في نظام ل م د النشاط 2: ـــ أهمية المراجع المهنية، – مراجع الكفاءات والبرامج التكوينية.	الكفاءة 2 الكفاءة 3 الكفاءة 4 الكفاءة 9	3 ساعات	2 ساعة

البيداغوجيا وعلم النفس التربوي في تكوين/تدريب المتكوّن	فهم آليات إدراك المعرفة	النشاط 1: – فهم الرابط بين تحصيل واكتساب المعارف – إدراك اهمية العملية التعليمية في التعليم النشاط 2: تناول أهمية البيداغوجية الجامعية في علاقتها بالبالغين النشاط 3: تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب	الكفاءة 4 الكفاءة 9 الكفاء 10 الكفاءة 11	4 ساعات	4 ساعات
تقنيات وتنشيط فرق التكوين والإشراف	التحكم في الكيفيات التطبيقية للتدريب البيداغوجي	النشاط 1: فهم الضرورة البيداغوجية في الأسلوب التعليمي الإشرافي النشاط 2: إعداد المخطط والبرنامج المنهجي للنشاط الإشرافي النشاط 3: التحكم في أهمية الاتصال التعليمي والتقنيات التعليمية	الكفاءة 5 الكفاءة 6 الكفاءة 7	3 ساعات	2 ساعة
تقييم الكفاءات	التحكم في أدوات التقييم	النشاط 1: فهم خصوصية الجامعة والتقييم الجامعي النشاط 2: القدرة على تحديد وإبراز الكفاءات الواجب تقييمها النشاط 3: إعداد شبكات تقييمية ذات علاقه بالكفاءات واستعمال تقنيات الإعلام والاتصال في التقييم	الكفاءة 11 الكفاءة 12	4 ساعات	4 ساعة
ـ ورقة الطريق لمشاريع الطالب ـ دفتر التعلّم وورقة الطريق في النشاط التكويني	كيفية التخطيط للنشاط البيداغوجي تعلم إعداد وضع حيز التنفيذ وتعلم القيادة (الإدارة)	النشاط 1: إدراك وأهمية دفتر الشروط وورقة الطريق البيداغوجية والتعليمية النشاط 2: إعداد الدليل البيداغوجي بما يتناسب مع أهداف المواد المدرسة النشاط 3: وضع الوسائل البيداغوجية التقنية والبشرية ذات العلاقة بدفتر الشروط البيداغوجي النشاط 4: إعداد ورقة الطريق لمشاريع الطالب	الكفاءة 3 الكفاءة 4 الكفاءة 5 الكفاءة 7 الكفاءة 9	2 ساعة	1 ساعة

البيداغوجيا الجامعية، تعليمية التخصصات وضمان الجودة

	الخصائص البيداغوجية والتعليمية	منهجية إعداد الدرس التعليمي: - مراحل انجاز الدرس وفقا للمنهجية الكلاسيكية، ووفقا للمنهجية النشطة – سيناريو التعلم لصالح الطالب وفقا للمنهجية الكلاسيكية و وفقا للمنهجية النشطة	النشاط 1: إدراك اهمية العملية التعليمية في التعليم/البحث النشاط 2: فهم الخاصية البيداغوجية في نظام التعليم النشاط 3: تدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين النشاط 4: المنهجية النشطة :التدريس بالمشروعات، والتدريس القائم على حل المشكلات، وأساليب الحالة، ...	الكفاءة1 الكفاءة2 الكفاءة3	4 ساعات	4 ساعات
	– حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم) ـــ مسار تكوين الطالب	التحسيس بأهمية التوثيق وتخطيط التدريب	النشاط: إنجاز حقيبة الأشغال	الكفاءة 2 الكفاءة 4 الكفاءة 7 الكفاءة 9 الكفاءة 11	2 ساعة	4 ساعات
	طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة	– فهم رهانات التكوين ذات العلاقة بالمجال – تعلم طرق إعداد مسارات حسب معايير ضمان الجودة – إدراك أهمية النوعية في النشاط البيداغوجي	النشاط 1: إدراك أهمية ضمان الجودة النشاط 2: إعداد شبكة تقييم ضمان الجودة النشاط 3: التدرب على التحليل النوعي لمكسب التعليم النشاط 4: تدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين النشاط 5: إعداد مرجع الكفاءات النشاط 6: إعداد الوثيقة المنهجية المرافقة للأستاذ وفق إصلاحات التعليم العالي	الكفاءة 6 الكفاءة 12 الكفاءة 13	8 ساعات (2 حصص من 4 ساعات)	4 ساعات

تكنولوجيات الإعلام والاتصال	تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي	– التوعية بأهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال كوسيله تعليميه وبيداغوجية – التمكن من أدوات ومنصات التعلم عن بعد	النشاط 1: إدراك معنى التعليم عن بعد النشاط 2: استعمال ادوات تقنيات الإعلام والاتصال النشاط 3: كتابة السيناريو التعليمي النشاط 4: استعمال منصات التعلم عن بعد النشاط 5: بيداغوجيا التعلم عن بعد	الكفاءة 1 الكفاءة 3 الكفاءة 4 الكفاءة 5 الكفاءة 7 الكفاءة 11 الكفاءة 12	2 ساعة ورشات تطبيقية (4 ورشات تطبيقية) (16 ساعة)	30 ساعة
	تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البحثي	– التوعية بأهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال في البحث المعلوماتي النوعي – التمكن من أدوات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البحثي	النشاط 1: تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البحثي النشاط 2: أدوات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في النشاط البحثي	الكفاءة1 الكفاءة4	2 ساعة 12 ساعة (3 ورشات تطبيقية)	4 ساعات
	تقنيات البحث البيبليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني	التحكم وإنجاز بطاقات وثائقية	النشاط 1: إدراك وأهمية علم المكتبات النشاط 2: التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي (الفهرسي) النشاط 3: إنشاء بيبليوغرافيا عامة ومعينة ذات علاقة مع أهداف البرنامج التعليمي/البحثي	الكفاءة 9	2 ساعة 4 ساعات (ورشة تطبيقية)	4 ساعات
البحث العلمي والانفتاح على المحيط الخارجي	الآداب والأخلاقيات في التعليم الجامعي	تفسير دور الأستاذ الباحث ووضعيته القانونية	النشاط 1: إدراك وأهمية الآداب والأخلاقيات في التعليم الجامعي النشاط 2: السرقة علمية	الكفاءة 2 الكفاءة 3	2 ساعة	
	دور ومهام البحث	التوصل الى إدراك طبيعة البحث العلمي		الكفاءة 4	1 ساعة	
	العلاقات الخارجية	معرفه الغاية من التعاون بين الجامعة والمحيط		الكفاءة 5 الكفاءة 12	1 ساعة	

	الانخراط في النظام البيئي	– تنمية روح ريادة الأعمال – تثمين المعرفة المكتسبة	النشاط 1: النظام البيئي النشاط 2: التعلّم وتطوير المقاولاتية النشاط 3: تثمين النتائج النشاط 4: الطالب والبيئة الاجتماعية والاقتصادية	الكفاءة 4 الكفاءة 7 الكفاءة 9 الكفاءة 11	6 ساعات	6 ساعات
الكفاءات اللغوية	ـــ حصص تعليم اللغة ـــ تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	– تعزيز المستوى اللغوي في انجليزية الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (Général/CECRL) – تعزيز المستوى اللغوي في انجليزية (ESP)	النشاط 1: التدرب على الاستماع النشاط 2: التدرب على التحدث النشاط 3: القراءة النشاط 4: الكتابة	الكفاءة 8	الاستناد إلى المادة 2	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 164 مؤرخ في 18 أكتوبر 2025

يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لمواكبة التحول الرقمي في المجالين البيداغوجي والبحثي في مؤسسات التعليم العالي وضمان جودة المحتويات البيداغوجية

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 23-416 المؤرخ في 12 جمادى الأولى عام 1445 الموافق 26 نوفمبر سنة 2023 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الوطنية العليا التابعة للقطب التكنولوجي لمدينة سيدي عبد الله، ولاية الجزائر، المعدل،
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 25-241 المؤرخ في 21 ربيع الأول عام 1447 الموافق 14 سبتمبر سنة 2025 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم رقم 84-213 المؤرخ في 24 ذي القعدة عام 1404 الموافق 18 غشت سنة 1984 والمتعلق بتنظيم جامعة قسنطينة 1 وسيرها، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم رقم 85-56 المؤرخ في 24 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 مارس سنة 1985 والمتضمن إنشاء مركز للبحث في الإعلام العلمي والتقني، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-149 المؤرخ في 2 ذي القعدة عام 1410 الموافق 16 مايو سنة 1990 والمتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل، وتنظيمها وعملها،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16-176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،
- وبمقتضى القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى القرار رقم 145 المؤرخ في 29 ديسمبر 2024 والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، ومتابعته وتقييمه، وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجالين البيداغوجي والبحثي،

يُقرّر ما يأتي:

المادة الأولى:تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي لجنة وطنية لمواكبة التحول الرقمي في المجالين البيداغوجي والبحثي في مؤسسات التعليم العالي وضمان جودة المحتويات البيداغوجية، تدعى في صلب النص "اللجنة".

المادة 2:تتولى اللجنة متابعة إرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه، لاسيما فيما يتعلق بما يلي:

1. القيام بتشخيص ميداني لإمكانات مؤسسات التعليم العالي في مجال التعليم عن بُعد، على غرار التجهيزات والأرضيات الرقمية والتأطير البشري،
2. تحديد الاحتياجات الحقيقية اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بُعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
3. وضع إستراتيجية في مجال التعليم العالي عن بُعد وتناغم الجهد القطاعي، في إطار مرافقة وتعزيز إنشاء التكوينات عن بُعد أو الهجينة، من خلال التعلم المتواصل عن بُعد، والتعلم مدى الحياة عن بُعد،
4. إعداد مخطط متعدد السنوات بمؤشرات قابلة للقياس، خاص بوضع حيز التنفيذ التعليم عن بُعد، وفقا لمبدأ التدرج والأولوية، مع ضمان تناغم الجهد القطاعي في إرساء التعليم عن بُعد بين مؤسسات التعليم العالي، لاسيما من حيث:
   - التكوينات عن بُعد أو الهجينة في أطوار وسنوات التكوين وميادين التكوين المستهدفة، والمبادرة باقتراح عروض للتكوين عن بُعد،
   - الاحتياجات الحقيقية اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بُعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
   - التشاركية في كل القدرات ذات العلاقة بالتعلم بمؤسسات التعليم العالي،
   - اقتراح عناصر مخطط تكوين للأساتذة والتقنيين في مجالات التعليم عن بُعد ومتابعة تنفيذه، وذلك في إطار المشروع الوطني لتكوين المكونين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال،
   - متابعة عملية إنتاج المضامين البيداغوجية الرقمية اللازمة لضمان التعليم عن بُعد على مستوى القطاع، ونشرها عبر المنصات الرقمية ذات الصلة به،
   - وضع إستراتيجية واضحة بهدف إيجاد حلول لمشكلة الأعداد الكبيرة للطلبة، من خلال إنشاء تكوينات عن بُعد أو هجينة (المواد الأفقية،... إلخ)، متابعتها وتقييمها.
5. إنشاء ووضع حيز التنفيذ شبكة جامعية وطنية من المنصات الرقمية ذات الصلة بالتعليم عن بُعد،وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجال البيداغوجي والبحثي،
6. وضع حيز التنفيذ استراتيجية لتجميع الوسائط البيداغوجية من خلال مشاريع التعاون الرقمي بين الجامعات،
7. إنشاء مشروع وطني من أجل تكوين المكونين في مجال استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجالين البيداغوجي والبحثي،
8. وضع اقتراحات بشأن إعادة هيكلة الهيئات البيداغوجية، للتكفل الأمثل بالتعليم عن بُعد،
9. رصد التجارب الدولية في مجال التعليم عن بُعد وضمان تكييفها، وإقحام مؤسسات التعليم العالي في المشاريع الدولية ذات الصلة،
10. اقتراح عناصر العدة التنظيمية اللازمة لضمان وضع حيز التنفيذ التعليم عن بُعد، لاسيما ضمن الهيئات البيداغوجية والإدارية، وكذا إرساء التعليم عن بُعد في مسار الأستاذ الجامعي،
11. تطوير الممارسات البيداغوجية ذات العلاقة بالتعليم عن بُعد، ومرافقة مؤسسات التعليم العالي من أجل ضمان انتقال سلس لتقنيات التعلم الحديثة، واقتراح منصة خاصة باليقظة البيداغوجية،
12. تنظيم التظاهرات العلمية واللقاءات الموضوعاتية ذات الصلة بالتعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي،
13. المبادرة بكل تدبير آخر يهدف إلى تطوير نمط التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي،

14. إنشاء ووضع حيز الخدمة مشروع المدرسة الرقمية للغات في شكل (MOOCS)، أو أي تقنيات تعليمية رقمية حديثة، لفائدة كل مكوّنات مؤسسات التعليم العالي، مع إعداد منصة رقمية للتكوين، تهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتدريب وتطوير المهارات في المجالات التالية:

- اللغة الوطنية لغير الناطقين بها (الطلبة الدوليين)،
- اللغة الإنجليزية،
- جميع المهارات اللغوية الأخرى.

تستخدم المنصة الرقمية للتكوين لأي تكوين يهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتدريب وتطوير المهارات.

المادة 3: زيادة على المهام المذكورة أعلاه، تتولى اللجنة:

1. متابعة تنفيذ القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، ووضع الاستراتيجيات والآليات لضمان السير الحسن لخلايا المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، والموضوعة على مستوى مؤسسات التعليم العالي. وبهذا الصدد تكلّف، بما يأتي:

- السهر على تنظيم وتأطير ومرافقة الخلايا المكلفة بضمان ومتابعة البرنامج الوطني للتعليم البيداغوجي، تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية،
- تنسيق ومواءمة ومتابعة جميع الأنشطة المتعلقة بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الباحث،
- التقييم الدوري لمنظومة التكوين المستمر للأستاذ الباحث، والموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي،
- إنشاء شبكة وطنية للمكونين، من أجل تشجيع كل عملية تبادل للخبرات في الموارد البشرية،
- إنشاء أرضية وطنية للتكوين البيداغوجي عن بُعد،
- الاندماج في الشبكة الدولية للبيداغوجيا عبر نظام تكوين بيداغوجي ذي قيمة مضافة عالية للتعليم العالي،
- صياغة وتحيين كل برنامج تكويني أولي أو مستمر لفائدة الأستاذ الباحث.

2. استحداث آليات للتقييم الدوري لجودة المطبوعات البيداغوجية والمحتويات الرقمية المنشورة على الخط،
3. استحداث وسم للجودة البيداغوجية للوثيقة الرقمية،
4. إرساء شهادة مطابقة لفائدة المؤسسة الجامعية تتعلق باعتماد نمط التعليم عن بُعد،
5. مرافقة دور الذكاء الاصطناعي، ووضع برامج التكوين فيها، وتنظيم ملتقيات من أجل ترقيتها،
6. وضع حيز التنفيذ أرضيات الدعم الخاصة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
7. مرافقة مراكز الحوسبة العالية الأداء (HPC).

المادة 4: تنشأ لدى اللجنة الخلايا الآتية:

- خلية مرافقة الأساتذة حديثي التوظيف في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه،
- خلية تطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي وتقييم جودة المطبوعات البيداغوجية،
- خلية اليقظة البيداغوجية وضمان الجودة،
- خلية تطوير دور الذكاء الاصطناعي،
- خلية الإعلام الآلي وتطوير أرضيات الدعم ومراكز الحوسبة العالية الأداء،
- خلية المكلفين بإثراء أرضية المدرسة الرقمية للغات عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual)، لاسيما محتوى اللغة الانجليزية،

- خلية تقييم المحتويات الرقمية المنشورة على الخط.

المادة 5: من أجل إنجاح المهام ذات الصلة، يتم التنسيق والتشاور مع:

- رؤساء اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين،
- اللجنة الوطنية لضمان الجودة والمجلس الوطني لآداب وأخلاقيات المهنة الجامعية من أجل إنجاح المهام ذات الصلة،
- رئيس اللجنة الجامعية الوطنية،
- رؤساء اللجان الجهوية للتأهيل الجامعي.

المادة 6: يُحدّد مقر اللجنة بناءً على مؤسسة انتماء رئيس اللجنة، ويعتبر هذا المقر مركز عمل اللجنة الرسمي ويمكن نقله عند الضرورة بناءً على طلب من رئيس اللجنة.

يتكون مقر اللجنة من:

- مكتب رئيس اللجنة،
- مكتب الأمانة،
- قاعة اجتماعات،
- مكتب المكلفين بالإعلام الآلي،
- مكتب أعضاء اللجنة التابعين للمدينة الجامعية.

تتكفل المؤسسة التي تُعَد مقرًا للجنة بنفقات التسيير والتجهيز.

المادة 7: تحدد القائمة الاسمية لأعضاء اللجنة في ملحق هذا القرار.

تحيّن القائمة الاسمية للأعضاء باقتراح من رئيس اللجنة، كلما اقتضى الأمر.

يبلغ الاقتراح إلى السيد الوزير.

المادة 8: تتشكل اللجنة من أعضاء مشاركين مكلّفين بالمشاريع ذات الصلة بالخلايا ويساعدهم أعضاء مؤسسين للجنة، يتم تعيينهم في النظام الداخلي.

تحدّد القائمة الاسمية للأعضاء المشاركين في ملحق هذا القرار.

المادة 9: يتوجب على كل مؤسسة جامعية تعيين:

- منسق في إطار تطبيق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه،
- منسق في إطار التكوين عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما اللغة الانجليزية.

المادة 10: يتوجب على كل مؤسسة للتعليم العالي المشاركة في إنجاح مشروع المدرسة الرقمية للغات من خلال اقتراح ما يلي:

- قوائم إضافية لمصمّمي المحتوى،
- المصمّمون على الخط،
- قوائم المكوّنين والمرافقين للتعلّم عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL).

إضافة إلى الأعضاء المشاركين تتكون خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين من ممثّلين عن المنسّقين المحليين على مستوى المؤسسات الجامعية، في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه:

- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الوسط،
- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الشرق،

- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الغرب.

يختار الممثلون بالتنسيق مع الندوات الجهوية لعهدة مدتها سنتين مع إمكانية التجديد.

المادة 11: يمكن للجنة الاستعانة بالكفاءات الوطنية أو الجزائرية بالخارج، والتي تساعدها في إنجاز مهامها.

المادة 12: تتولى المؤسسات الجامعية، بطلب من رئيس اللجنة، تسهيل عمل الأعضاء والمدعوين، وذلك في إطار مشاريع اللجنة.

المادة 13: ينشأ مركز التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية لدى مدير المؤسسة الجامعية، ويضم:

1. مدير المركز: من بين الأساتذة الذين لديهم خمس سنوات من الخبرة في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المجال البيداغوجي والبحثي والذين شاركوا في مختلف أنشطة التعليم عن بُعد، مثل التكوينات في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، تصميم السيناريوهات البيداغوجية للتكوينات عن بُعد، والمشاركة في مشاريع وطنية أو دولية تتمحور حول التحول الرقمي للتعليم العالي، وغيرها،
2. الطاقم المساعد:

- الأمانة،
- مختصين في الإعلام الآلي،
- مطورين وسائط متعددة.

يتولى الطاقم مهمة مساعدة الهيئات المذكورة في المادة 14 أدناه في أداء مهامها.

المادة 14: يتشكل المركز من:

1. اللجنة المحلية للتعليم عن بُعد وتطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي.

تسهر على ضمان المهام ذات الصلة لاسيما التكوين، والمتابعة، واقتراح الوسائل المادية، وتنفيذ الدليل المنهجي للتعليم عن بُعد، ...إلخ.

تتشكل من ثلاث (3) إلى خمس (5) أساتذة ذوي خبرة وكفاءة في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المجال البيداغوجي والبحثي،

2. خلية اليقظة البيداغوجية ومرافقة الأساتذة، في إطار تطبيق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه،
3. دار الذكاء الاصطناعي.

تسهر على ضمان المهام ذات الصلة لاسيما تنفيذ البرنامج الوطني لتطوير الذكاء الاصطناعي،...إلخ.

تتشكل من ثلاث (3) إلى خمس (5) أساتذة مختصين في الإعلام الآلي والذكاء الاصطناعي إن وُجد،

4. خلية متابعة التكوين عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما اللغة الإنجليزية.

تسهر على ضمان المهام ذات الصلة بتعليم اللغة الإنجليزية عن بُعد لفائدة الأساتذة والطلبة،...إلخ.

تتشكل من المنسق، المذكور في المادة 9 أعلاه، وأستاذ مختص في تعليمية اللغة الإنجليزية وثلاث (3) إلى خمس (5) أساتذة مختصين في اللغة الإنجليزية،

5. مركز الحوسبة العالية الأداء (HPC).

يسهر على ضمان المهام ذات الصلة لاسيما مرافقة الباحثين في استخدام المعدات مع تشجيع السياسة القطاعية التي تهدف إلى تقاسم الموارد وتعزيز التعاون بين الجامعات،...إلخ.

يتشكل من أستاذ واحد (1) إلى أستاذين (2) مختصين في الإعلام الآلي ومتخصص في إدارة الخوادم.

6. الخلية المحلية لتقييم جودة المطبوعات البيداغوجية والمحتويات الرقمية المنشورة على الخط.

تعمل بالتنسيق مع هيئات متابعة الموضحة في الدليل المنهجي للتعليم عن بُعد والهيئات العلمية من أجل توثيق المحتويات البيداغوجية ولجنة ضمان الجودة.

تسهر على ضمان المهام ذات الصلة، لاسيما احترام هيكلة الدعائم الموجهة للتعليم عن بُعد،...إلخ.

تتشكل من أستاذين (2) إلى ثلاث (3) أساتذة ذوي خبرة في التدريس وفي مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في المجال البيداغوجي والبحثي.

المادة 15: تسهر المؤسسات الجامعية على تنفيذ الدليل المنهجي للتعليم عن بُعد.

المادة 16: يجب على مكوّنات المركز إعداد خارطة طريق تُقدَّم إلى مدير المركز في بداية كل سنة جامعية، للمناقشة والمصادقة.

المادة 17: يُدعى مدير المركز إلى تقديم خارطة الطريق إلى اللجنة الوطنية قصد المصادقة والموافقة.

المادة 18: تسهر المؤسسات الجامعية على عرض الحصيلة السنوية في نهاية كل سنة جامعية إلى اللجنة الوطنية.

المادة 19: يتكفل مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (CERIST) بالبنية التحتية التقنية للجنة، ويزوّدها بكافة الوسائل التقنية اللازمة لحسن سير عملها، لاسيما:

- استضافة الأرضيات المطوّرة،
- عرض النطاق الترددي اللازم والكافي،
- تثبيت البرامج اللازمة،
- المشاركة في وضع استراتيجية ربط المؤسسات الجامعية عبر الشبكة المحلية.

المادة 20: تعدّ اللجنة نظامها الداخلي، وتصادق عليه.

المادة 21: تتوّج أعمال اللجنة بتقارير دورية، وترسل إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 22: تلغى أحكام القرار رقم 145 المؤرخ في 29 ديسمبر 2024، المذكور أعلاه.

المادة 23: يكلف السيد الأمين العام والسادة مدراء مؤسسات التعليم العالي، كل فيما يخصه، بتنفيذ هذا القرار، الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر، في: 18 أكتوبر 2025

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

ملحق القرار رقم 164 المؤرخ في

والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لمواكبة التحول الرقمي في المجالين البيداغوجي والبحثي في مؤسسات التعليم العالي وضمان جودة المحتويات البيداغوجية

قائمة الأعضاء

بلهاني أحمد	ممثل وزير التعليم العالي، رئيسا	جامعة قسنطينة 3
زميت عبد الرحيم	نائب	جامعة المسيلة
رئيس الندوة الجهوية	عضو	وسط
رئيس الندوة الجهوية	عضو	شرق
رئيس الندوة الجهوية	عضو	غرب
مختاري زهير	عضو	مدير مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني
رئيس المجلس الوطني لآداب وأخلاقيات المهنة الجامعية	عضو	الإدارة المركزية
ممثل عن مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني	عضو	مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني
ممثل عن جامعة التكوين المتواصل	عضو	جامعة التكوين المتواصل
طوبال اسمهان	عضو	جامعة قسنطينة 3
بومنصور رزيقة	عضو	المدرسة المتعددة التقنيات للهندسة المعمارية والعمران
جزيري فاطمة الزهراء	عضو	جامعة تلمسان
أوقاسي لونيس	عضو	جامعة قسنطينة 2
جلطي محمد	عضو	المدرسة الوطنية العليا للاتصالات السلكية واللاسلكية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال
بن صابر جمال عمار	عضو	المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس
قوريشي مراد	عضو	جامعة ورقلة
براح إسماعيل	عضو	جامعة بجاية
قارة تركي هجيرة	عضو	جامعة تلمسان
بن منصور عبد الكريم	عضو	المركز الجامعي تندوف
منصور بوبكر	عضو	جامعة الوادي
خاطر معمر	عضو	جامعة سعيدة
كعوان محمد	عضو	جامعة قسنطينة 2
بوعبيد محمد الأمين	عضو	مدير قسم الشبكات والأنظمة الموزعة بمركز البحث في الإعلام العلمي والتقني
تليلاني فيصل	عضو	مدير الشبكات والأنظمة – جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية



قائمة الأعضاء المشاركون

1. **خلية تطوير دور الذكاء الاصطناعي:**
   - أ.د/ عبد الوهاب موساوي- جامعة سطيف1،
   - أ.د/ مريم بلقيدوم- جامعة قسنطينة 2،
   - د. سليمان بلعور – جامعة غرداية،
   - د.إيمان زنبوت – جامعة سطيف1،
   - د .سكندر حمدي – جامعة سطيف1،
   - د. عطية نهار – جامعة الجلفة،
   - أ.د.محند الطاهر كشادي – جامعة دبلن إيرلندا،
   - أ.د. عبد النور حديد – جامعة السوربون أبو ظبي،
   - أ.د. مراد أوصالح – جامعة أولو فنلندا،
   - أ.د. رشيد حاجام، جامعة بيشوب، كيبك، كندا.
2. **خلية إثراء أرضية المدرسة الرقمية للغات عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual) لاسيما محتوى اللغة الانجليزية:**
   - د. ساحلي فتيحة – جامعة قسنطينة1،
   - د. خلوفي نور الهدى – جامعة قسنطينة1،
   - د. راضية بوقبس – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة،
   - د. بن يحي آمال- المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة،
   - د.جويمعة ليلى- المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة،
   - د.عثامنة نور الهدى- المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة.
3. **خلية الإعلام الآلي وتطوير أرضيات الدعم ومراكز الحوسبة العالية الأداء:**
   - د. يزيد تومي – جامعة سطيف1،
   - د. أكرم زين الدين بوخملة – مدير الشبكات والأنظمة- جامعة ورقلة،
   - د. دهيمي نور الهدى –جامعة أم البواقي،
   - د. غول عبد الله – جامعة بشّار،
   - السيدة بن عاشور ليليا – مهندسة – جامعة سطيف1،
   - السيد قاسم العزار- مهندس – جامعة وهران 2،
   - السيد سعيداني عبد الحفيظ – مدير الشبكات والأنظمة – جامعة بجاية،
   - السيدة الشريف أمال- مهندسة – جامعة باتنة2.
4. **خلية مرافقة الأساتذة حديثي التوظيف في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم:**
   - أ.د.علي لرقط- جامعة البويرة،
   - منسّقين محليين على مستوى المؤسسات الجامعية.
5. **خلية تقييم جودة المطبوعات البيداغوجية:**
   - أ.د.جنات بليزاك – جامعة بومرداس،
   - د .بكّار ريمة – المدرسة العليا للأساتذة – الأغواط،



- أ.د.وفاء قلاتي – جامعة عنابة،
- أ.د.شغيب حسين – جامعة عنابة،
- أ.د.خير الدين لعمامرة – جامعة أم البواقي،
- د.بشير سعيد – جامعة بشّار،
- أ.د.بن حسيني هاشمي– جامعة سيدي بلعباس،
- سعيد برّوك – مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني.

6. **خلية تطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي وتقييم جودة المطبوعات البيداغوجية:**

- من بين الأعضاء المؤسسين للجنة والخبراء المدعوون، يتم تعيينهم في النظام الداخلي.

7. **خلية اليقظة البيداغوجية وضمان الجودة:**

- من بين الأعضاء المؤسسين للجنة والخبراء المدعوون، يتم تعيينهم في النظام الداخلي.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 1242 مؤرّخ في 22 سبتمبر 2022... يتضمّن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 22-305المؤرخ في 11 صفر عام 1444 الموافق 8 سبتمبر سنة 2022 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي.

يُقرّر ما يأتي:

المادة الأولى : تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي، لجنة قطاعية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسّسات التعليم العالي ومتابعته ، تدعى في صلب النص " اللجنة ".

المادة 2 : تتولّى اللّجنة متابعة إرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه،لاسيما ما يلي:

- القيام بتشخيص ميداني لإمكانات مؤسّسات التعليم العالي في مجال التعليم عن بُعد، على غرار التجهيزات والأرضيات الرقمية والتأطير البشري،
- اقتراح عناصر العُدَّة التنظيمية اللازمة لضمان وضع حيّز التنفيذ التعليم عن بُعد،
- ضمان تناغُم الجُهد القطاعي في إرساء التعليم عن بُعد بين مؤسسات التعليم العالي، لاسيما من حيث نوعية التجهيزات،
- تحديد الاحتياجات الحقيقية اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بُعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
- وضع مخطّط متعدّد السّنوات ومؤشرات متابعة قابلة للقياس، لوضع حيّز التنفيذ التعليم عن بُعد، وفقا لمبدأيْ التدرّج والأولوية، لاسيما من حيث أطوار التكوين وسنوات التكوين وميادين التكوين المستهدفة،

01

- اقتراح عناصر مخطّط تكوين الأساتذة والتقنيين في مجال تقنيات التعليم عن بُعد ومتابعة تنفيذه،
- متابعة عملية إنتاج المضامين البيداغوجية الرقمية اللازمة لضمان التعليم عن بُعد،
- تنظيم تظاهرات علمية ولقاءات موضوعاتية ذات صلة بالتعليم عن بُعد في الوسط الجامعي،
- رصد التجارب الدّولية في مجال التعليم عن بُعد لضمان تكييف المنظومة الوطنية للتعليم العالي في مجال التعليم عن بُعد،
- المبادرة بكلّ تدبير آخر يهدف إلى تطوير نمط التعليم عن بُعد في مؤسّسات التعليم العالي.

المادة3: تعدّ اللجنة نظامها الدّاخلي وتصادق عليه.

المادة 4: تتوّج أعمال اللجنة بتقارير دورية ترسل إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 5: تتولّى المديرية العامة للتعليم والتكوين أمانة اللجنة.

المادة 6: تحدّد القائمة الإسمية لأعضاء اللجنة في ملحق هذا القرار.

المادة 7: ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حُرّر بالجزائر، في 22 سبتمبر 2022

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

01

الملحق

القائمة الاسمية لأعضاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بعد

في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته

- بلهاني أحمد،	رئيسا	جامعة قسنطينة 1،
- رئيس الندوة الجهوية أو ممثله	عضوا	- وسط-،
- رئيس الندوة الجهوية أو ممثله	عضوا	- شرق-،
- رئيس الندوة الجهوية أو ممثله	عضوا	- غرب-،
- زميت عبد الرحيم	عضوا	جامعة المسيلة،
- ادريس جوهر	عضوا	المركز الجامعي بتيبازة،
- طوبال إسمهان	عضوا	جامعة قسنطينة 1،
- بومنصور رزيقة	عضوا	المدرسة المتعددة التقنيات العلوم للهندسة المعمارية والعمران،
- جزيري فاطمة الزهراء	عضوا	جامعة تلمسان،
- بوروباي صورية	عضوا	جامعة وهران 2،
- أوقاسي لونيس	عضوا	جامعة قسنطينة 2،
- جلطي محمد	عضوا	المدرسة الوطنية العليا للاتصالات السلكية واللاسلكية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال،
- بن صابر جمال عمار	عضوا	المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس،
- قوريشي مراد	عضوا	جامعة ورقلة،
- براح سماعين	عضوا	جامعة بجاية،
- مخانشة جمال الدين	عضوا	جامعة قسنطينة 1،
- قارة تركي هجيرة	عضوا	جامعة تلمسان،
- محمد بوضياف	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة القبة،
- بن حوحو نبيلة	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
اللجنة الوطنية لمواكبة التحول الرقمي في المجالين البيداغوجي والبحثي في مؤسسات التعليم العالي وضمان جودة المحتويات البيداغوجية

People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
The National Committee for Monitoring the Digital Transformation in the Pedagogical and Research Fields within Higher Education Institutions and Ensuring the Quality of Pedagogical Content

Messieurs les Présidents des conférences régionales

(En communication avec les VRP/DAP)

Objet : A/S de l'application de l'arrêté ministériel 164 du 18 octobre 2025

« Portant création de la commission nationale d'accompagnement de la transformation digitale dans les domaines pédagogique et de la recherche au sein des établissements d'enseignement supérieur et pour l'assurance de la qualité des contenus pédagogiques ».

Messieurs,

Conformément à l'arrêté ministériel cité en objet, nous sollicitons vivement votre collaboration afin de mener à bien les missions des centres NTIC, tout en assurant la bonne conduite de la transformation digitale des pratiques pédagogiques.

À cet effet, nous vous saurions gré de bien vouloir entreprendre les actions ci-après, dans l'optique de contribuer à la préparation des conditions de **décernement du label** et à **l'établissement du certificat de conformité EAD**.

1. Faisant suite aux orientations décrites à l'article 13, il a été jugé utile de procéder à la restructuration du centre NTIC à travers :
   - ✓ La désignation d'un Directeur répondant aux qualifications exigées. Les établissements rencontrant des difficultés à satisfaire ces conditions sont invités à formuler une demande de dérogation, accompagnée des justifications y afférentes.
     Les nouvelles décisions devront être communiquées aux coordinateurs régionaux mentionnés en annexe, **au plus tard le 20 novembre 2025**.
   - ✓ La dotation du centre en personnel conformément au staff défini.
2. Faisant suite aux orientations décrites à l'article 14, il est demandé de :
   - ✓ Respecter la composition de chaque cellule et de veiller à la bonne exécution des missions qui leur sont confiées ;
   - ✓ Créer la cellule HPC, pour les établissements disposant de cette entité ;
   - ✓ Créer la cellule locale d'évaluation de la qualité des publications pédagogiques et des contenus numériques mis en ligne ;

- ✓ Les VRP/DAP sont invités à organiser des réunions avec l'ensemble des acteurs, dans l'optique d'appuyer l'enseignement à distance, conformément aux orientations du guide méthodologique et dans le respect des articles 15, 16, 17 et 18.

  Les procès-verbaux correspondants devront être transmis aux coordinateurs régionaux, **au plus tard le 30 novembre 2025**.

Parfaites considérations.

Alger le 12 novembre 2025





Annexe : Les coordinateurs régionaux

Région	Coordinateur	Etablissement de rattachement	Email	Tel
Centre	Dr. Razika BOUMANSOUR	EPAU-Alger	r.boumansour@epau-alger.edu.dz	0661687242
Est	Dr. Ismahane TOBAL	Université Constantine3	ismahane.tobal@univ-constantine3.dz	0699858787
Ouest	Dr. Fatima Zohra DJEZIRI	Université de Tlemcen	fatimazohra.djeziri@univ-tlemcen.dz	0782099866

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
اللجنة الوطنية للتعليم عن بعد
* 1 *

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

29 ديسمبر 2024

قرار رقم 145 مؤرخ في

يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، ومتابعته وتقييمه، وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجالين البيداغوجي والبحثي

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 23-416 المؤرخ في 12 جمادى الأولى عام 1445 الموافق 26 نوفمبر سنة 2023، والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الوطنية العليا التابعة للقطب التكنولوجي لمدينة سيدي عبد الله، ولاية الجزائر،
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 24-374 المؤرخ في 16 جمادى الأولى عام 1446 الموافق 18 نوفمبر سنة 2024، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم رقم 84-213 مؤرخ في 24 ذي القعدة عام 1404 الموافق 18 غشت سنة 1984، والمتعلق بتنظيم جامعة قسنطينة[1] وسيرها، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم رقم 85-56 مؤرخ في 24 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 مارس سنة 1985، والمتضمن إنشاء مركز للبحث في الإعلام العلمي والتقني، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-149 مؤرخ في 02 ذي القعدة 1410 الموافق 16 مايو سنة 1990، والمتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل، وتنظيمها وعملها،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16-176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016، الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022، الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،
- وبمقتضى القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى القرار رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016، والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لتوجيه ومراقبة تنفيذ برنامج الدعم البيداغوجي لفائدة الأساتذة الباحثين،
- وبمقتضى القرار رقم 1242 المؤرخ في 22 سبتمبر 2022، والمتضمن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته، المعدّل والمتمم؛

يُـــقـــرّر ما يأتي:

المادة الأولى: تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي "لجنة وطنية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، متابعته وتقييمه؛ وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجال البيداغوجي والبحثي"؛ تدعى في صلب النص "*اللجنة*".

المادة 2: تتولى اللجنة متابعة إرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه، لاسيما فيما يتعلق بما يلي:

1. القيام بتشخيص ميداني لإمكانات مؤسسات التعليم العالي في مجال التعليم عن بعد، على غرار التجهيزات والأرضيات الرقمية والتأطير البشري،
2. تحديد الاحتياجات اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
3. وضع إستراتيجية في مجال التعليم العالي عن بُعد وتناغم الجهد القطاعي، في إطار مرافقة وتعزيز إنشاء التكوينات عن بُعد أو هجينة، من خلال التعلم المتواصل عن بُعد، والتعلم مدى الحياة عن بُعد.
4. إعداد مخطط متعدد السنوات بمؤشرات قابلة للقياس، خاص بوضع حيز التنفيذ التعليم عن بُعد، وفقا لمبدأ التدرج والأولية، مع ضمان تناغم الجهد القطاعي في إرساء التعليم عن بُعد بين مؤسسات التعليم العالي، لاسيما من حيث:
   - التكوينات عن بُعد أو هجينة في أطوار وسنوات التكوين وميادين التكوين المستهدفة، والمبادرة باقتراح عروض للتكوين عن بُعد،
   - الاحتياجات الحقيقية اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بُعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
   - التشاركية في كل القدرات ذات العلاقة بالتعلم بمؤسسات التعليم العالي،
   - اقتراح عناصر مخطط تكوين للأساتذة والتقنيين في مجالات التعليم عن بُعد ومتابعة تنفيذه، وذلك في إطار المشروع الوطني لتكوين المكونين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال،
   - متابعة عملية إنتاج المضامين البيداغوجية الرقمية اللازمة لضمان التعليم عن بُعد على مستوى القطاع، ونشرها عبر المنصات الرقمية ذات الصلة به،
   - وضع إستراتيجية واضحة بهدف إيجاد حلول لمشكلة الأعداد الكبيرة للطلبة، من خلال إنشاء تكوينات عن بُعد أو هجينة (المواد الأفقية، ... إلخ)، متابعتها وتقييمها.
5. إنشاء ووضع حيز التنفيذ شبكة جامعية وطنية من المنصات الرقمية ذات الصلة بالتعليم عن بُعد، وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجال البيداغوجي والبحثي
6. وضع حيز التنفيذ استراتيجية لتجميع الوسائط البيداغوجية من خلال مشاريع التعاون الرقمي بين الجامعات.
7. إنشاء مشروع وطني لتكوين المكوّنين في استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجالين البيداغوجي والبحثي.
8. وضع اقتراحات بشأن إعادة هيكلة الهيئات البيداغوجية، للتكفل الأمثل بالتعليم عن بُعد.
9. رصد التجارب الدولية في مجال التعليم عن بُعد وتكييفها، وإقحام مؤسسات التعليم العالي في المشاريع الدولية ذات الصلة.
10. اقتراح عناصر العدة التنظيمية اللازمة لضمان وضع حيز التنفيذ التعليم عن بُعد، لاسيما ضمن الهيئات البيداغوجية والإدارية، وكذا إرساء التعليم عن بُعد في مسار الأستاذ الجامعي.

11. تطوير الممارسات البيداغوجية ذات العلاقة بالتعليم عن بُعد، ومرافقة مؤسسات التعليم العالي من أجل ضمان انتقال سلس للتقنيات التعلم الحديثة، واقتراح منصة خاصة باليقظة البيداغوجية.
12. تنظيم التظاهرات العلمية واللقاءات الموضوعاتية ذات الصلة بالتعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي.
13. المبادرة بكل تدبير آخر يهدف إلى تطوير نمط التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي.
14. إنشاء ووضع حيز الخدمة مشروع المدرسة الرقمية للغات في شكل (MOOCS)، أو أي تقنيات تعليمية رقمية حديثة، لفائدة كل مكوّنات مؤسسات التعليم العالي، مع إعداد منصة رقمية للتكوين، تهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتدريب وتطوير المهارات في المجالات التالية:

- اللغة الوطنية لغير الناطقين بها (الطلبة الدوليين)،
- اللغة الإنجليزية،
- جميع المهارات اللغوية الأخرى.

تستخدم المنصة الرقمية للتكوين لأي تكوين يهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتدريب وتطوير مهارات.

المادة 3: زيادة على المهام المذكورة أعلاه، تتولى اللجنة:

1. متابعة تنفيذ القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم، المذكور أعلاه، ووضع الاستراتيجيات والآليات لضمان السير الحسن لخلايا المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، والموضوعة على مستوى مؤسسات التعليم العالي. وبهذا الصدد تكلّف، بما يأتي:

- السهر على تنظيم وتأطير ومرافقة الخلايا المكلفة بضمان ومتابعة البرنامج الوطني للتعليم البيداغوجي، تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية،
- تنسيق ومواءمة ومتابعة جميع الأنشطة المتعلقة بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الباحث،
- التقييم الدوري لمنظومة التكوين المستمر للأستاذ الباحث، والموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي،
- إنشاء شبكة وطنية للمكونين، من أجل تشجيع كل عملية تبادل للخبرات في الموارد البشرية،
- إنشاء أرضية وطنية للتكوين البيداغوجي عن بُعد،
- الاندماج في الشبكة الدولية للبيداغوجيا عبر نظام تكوين بيداغوجي ذي قيمة مضافة عالية للتعليم العالي،
- صياغة وتحيين كل برنامج تكويني أولي أو مستمر لفائدة الأستاذ الباحث.

2. تسيير دور الذكاء الاصطناعي، ووضع برامج التكوين فيها، وتنظيم ملتقيات من أجل ترقيتها.
3. وضع حيز التنقيد أرضيات الدعم الخاصة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي.
4. تسيير مراكز الحوسبة العالية الأداء (HPC).

المادة 4: تحدد القائمة الإسمية لأعضاء هذه اللجنة في ملحق هذا القرار.

تعيّن القائمة الإسمية للأعضاء باقتراح من رئيس اللجنة، كلما اقتضى الأمر، وتعرض على الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 5: يحدد مقر اللجنة بجامعة قسنطينة[1]، ويتكون من:

- مكتب رئيس اللجنة،
- مكتب الأمانة،
- قاعة اجتماعات،

- مكتب المكلفين بالإعلام الآلي،
- مكتب أعضاء اللجنة التابعين للمدينة الجامعية.

تتكفل جامعة قسنطينة[1] بنفقات التسيير والتجهيز.

المادة 6: يتوجب على كل مؤسسة جامعية تعيين:

- منسق في إطار تطبيق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 المعدل والمتمم، والمذكور أعلاه، والتكوين في "تكنولوجيات الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية"،
- منسق في إطار التكوين عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما اللغة الانجليزية.

المادة 7: يمكن للمؤسسات الجامعية، بطلب من رئيس اللجنة، تسهيل عمل الأعضاء والمدعوين، وذلك في إطار مشاريع اللجنة.

المادة 8: تنشأ لدى اللجنة الخلايا الآتية:

- خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدّل والمتمم، والمذكور أعلاه،
- خلية تطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
- خلية اليقظة البيداغوجية وضمان الجودة،
- خلية تطوير دور الذكاء الاصطناعي والتكوين، لاسيما في الوسط البحثي،
- خلية الإعلام الآلي وتطوير أرضيات الدعم،
- خلية المكلفين بإثراء أرضية المدرسة الرقمية للغات عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual)، لاسيما محتوى اللغة الانجليزية.

المادة 9: يتوجب على كل مؤسسة للتعليم العالي المشاركة في إنجاح مشروع المدرسة الرقمية للغات من خلال اقتراح ما يلي:

- قوائم إضافية لمصمّمي المحتوى،
- المصمّمون على الخط،
- قوائم المكوّنين والمرافقين للتعلّم عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual).

المادة 10:تتشكل اللجنة من أعضاء مشاركين مكلّفين بالمشاريع ذات الصلة بالخلايا.

تحدّد القائمة الإسمية للأعضاء المشاركين في ملحق هذا القرار.

إضافة إلى الأعضاء المشاركين، تتكون خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين، من ممثّلين عن المنسّقين المحليين على مستوى المؤسسات الجامعية، في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، موزعين على النحو التالي:

- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الوسط،
- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الشرق،
- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الغرب.

يختار الممثلون بالتنسيق مع الندوات الجهوية، لعهدة مدتها سنتين.

المادة 11: يمكن للجنة الاستعانة بالكفاءات الوطنية أو الجزائرية بالخارج، والتي تساعدها في إنجاز مهامها.

كما يتم التنسيق والتشاور مع رؤساء اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين من أجل إنجاح المهام ذات الصلة بالشّق البيداغوجي.

المادة 12: ينشأ مركز التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية لدى مدير المؤسسة الجامعية؛ ويضم:

- اللجنة المحلية للتعليم عن بعد وتطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
- خلية اليقظة البيداغوجية ومرافقة الأساتذة، في إطار تطبيق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم، والمذكور أعلاه،
- دار الذكاء الاصطناعي،
- خلية متابعة التكوين في عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما اللغة الانجليزية.

المادة 13: يتكفل مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (CERIST) بالبنية التحتية التقنية للجنة، ويزودها بكافة الوسائل التقنية اللازمة لحسن سير عملها، لاسيما:

- استضافة الأرضيات المطوّرة،
- عرض النطاق الترددي اللازم والكافي،
- تثبيت البرامج اللازمة،
- المشاركة في وضع استراتيجية ربط المؤسسات الجامعية عبر الشبكة المحلية.

المادة 14: تعدّ اللجنة نظامها الداخلي، وتصادق عليه.

المادة 15: تتوّج أعمال اللجنة بتقارير دورية، وترسل إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 16: تتولى أمانة اللجنة جامعة قسنطينة[1].

المادة 17: تلغى أحكام القراران رقم 1636 و1242 المذكوران أعلاه، والمؤرخان في 29 أكتوبر 2016 و22 سبتمبر 2022، على التوالي.

المادة 18: ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في: 29 ديسمبر 2024 .....

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

ملحق القرار رقم 145 المؤرخ في 23 ديسمبر 2024

والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسة التعليم العالي ومتابعته

قائمة الأعضاء

بلهاني أحمد	ممثلا عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي، رئيسا	جامعة قسنطينة[1]
زميت عبد الرحيم	نائبا	جامعة المسيلة
رئيس الندوة الجهوية	عضوا	وسط
رئيس الندوة الجهوية	عضوا	شرق
رئيس الندوة الجهوية	عضوا	غرب
ممثل عن مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني	عضوا	CERIST
ممثل عن جامعة التكوين المتواصل	عضوا	UFC
طوبال اسمهان	عضوا	جامعة قسنطينة[1]
بومنصور رزيقة	عضوا	المدرسة المتعددة التقنيات للهندسة المعمارية والعمران
جزيري فاطمة الزهراء	عضوا	جامعة تلمسان
أوقاسي لونيس	عضوا	جامعة قسنطينة[2]
جلطي محمد	عضوا	المدرسة الوطنية العليا للاتصالات السلكية واللاسلكية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال
بن صابر جمال عمار	عضوا	المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس
قوريشي مراد	عضوا	جامعه ورقلة
براح اسماعيل	عضوا	جامعه بجاية
مخاشنة جمال الدين	عضوا	جامعه قسنطينة[1]
قارة تركي هجيرة	عضوا	جامعة تلمسان
بن منصور عبد الكريم	عضوا	المركز الجامعي تندوف
منصور بوبكر	عضوا	جامعة الوادي
خاطر معمر	عضوا	جامعة سعيدة
قايد خالد	عضوا	جامعة التكوين المتواصل
كعوان محمد	عضوا	جامعة قسنطينة[2]
بوعبيد محمد الأمين	عضوا	مدير قسم الشبكات والأنظمة الموزعة بمركز البحث في الإعلام العلمي والتقني –CERIST–
تليلاني فيصل	عضوا	مدير الشبكات والأنظمة – جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

قائمة الأعضاء المشاركون

1) خلية تطوير دور الذكاء الاصطناعي والتكوين، لاسيما في الوسط البحثي:

- أ.د/ عبد الوهاب موساوي – جامعة سطيف[1]
- أ.د/ مريم بلقيدوم – جامعة قسنطينة[2]
- د. سليمان بلعور – غرداية
- أ.د/ محند الطاهر كيشادي – جامعة دبلن إيرلندا
- أ.د/ عبد النور حديد – جامعة السوربون أبو ظبي
- أ.د/ مراد أوصالح – جامعة أولو فنلندا

2) خلية إثراء أرضية المدرسة الرقمية للغات عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual) لاسيما محتوى اللغة الانجليزية:

- د. ساحلي فتيحة – جامعة قسنطينة[1]
- د. خلوفي نور الهدى – جامعة قسنطينة[1]
- د. راضية بوقبس – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة
- د. بن يحي آمال – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة
- د. جويمعة ليلى – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة
- د. عثامنة نور الهدى – المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة

3) خلية الإعلام الآلي وتطوير أرضيات الدعم:

- د. يزيد تومي – جامعة سطيف[1]
- د. أكرم زين الدين بوحملة – مدير الشبكات والأنظمة – جامعة ورقلة
- د. دهيمي نور الهدى – جامعة أم البواقي
- د. عادل بلبكري – مهندس رئيسي – جامعة قسنطينة[1]
- د. غول عبدالله – جامعة بشّار
- السيدة/ بن عاشور ليليا – مهندسة – جامعة سطيف[1]
- السيد/ قاسم العزار – مهندس – جامعة وهران[2]
- السيد/ سعيداني عبد الحفيظ – مدير الشبكات والأنظمة – جامعة بجاية
- السيدة/ بن موناح كنزة – مهندسة – جامعة قسنطينة[1]
- السيدة/ الشريف امال– مهندسة – جامعة باتنة[2]

4) خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين في إطار القرار 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016:

- أ.د/ علي لرقط – جامعة البويرة
- منسّقين محليين على مستوى المؤسسات الجامعية

يسري هذا الحجم الساعي لسنة جامعية تتكون من اثنان وثلاثين (32) أسبوعا.

المادة 5: في حالة القوة القاهرة المؤثرة على مدة السنة الجامعية ينبغي على رؤساء مؤسسات التعليم العالي تعديل الحجم الساعي الأسبوعي للتدريس.

المادة 6: عملا بأحكام المادة 12 من المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008 والمذكور أعلاه، لا يرخص الأستاذ الباحث الذي يشغل منصبا عاليا هيكليا أو وظيفيا ممارسة مهام التعليم والتكوين باعتبارها عملا ثانويا في أية مؤسسة جامعية.

المادة 7: يكلّف رؤساء مؤسسات التعليم العالي، بتطبيق هذا القرار ابتداءًا من السنة الجامعية 2016-2017.

المادة 8: ينشر هذا القرار في النشرة الرسميّة للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في 27 جويلية 2016
وزير التعليم العالي والبحث العلمي
الأستاذ طاهر حجار

قرار رقم 932 مؤرخ في 28 جويلية 2016، يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15 – 125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 17 مايو سنة 2015، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 – 130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13 – 77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

يقــرّر

المادة الأولى: تنظم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي مرافقة بيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف.

المادة 2: تهدف المرافقة البيداغوجية إلى تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف خلال فترة التربص من اكتساب معارف ومهارات في فن التدريس الجامعي.

المادة 3: تنشأ لدى كل مؤسسات التعليم العالي، خلية تكلف بوضع ومتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية،

وبهذا الصدد تكلف لاسيما بما يأتي:

- اقتراح الإستراتيجيات البيداغوجية للتعليم والتكوين العالي،
- وضع حيز التنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية، وتبليغه للأساتذة المعنيين،
- انتقاء الأساتذة المتدخلين في التكوين،
- تقييم مشاركة الأساتذة المعنيين بالتكوين.

المادة 4: يتضمن برنامج المرافقة البيداغوجية، تنظيم دورات وحصص تدريبية، تشمل لا سيما:

- تدريس مبادئ التشريع الجامعي،
- مدخل للتعليمية والبيداغوجيا،
- علم النفس والنفسية التربوية،
- كيفيات تصميم الدروس وإعدادهاوالاتصال البيداغوجي.
- كيفيات تقييم الطلبة،
- التعليم عن بعد،
- استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التدريس.

يحدد محتوى برنامج المرافقة البيداغوجية طبقا للملحق المرفق بهذا القرار.

المادة 5: تتشكل الخلية من نائب مدير الجامعة للتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج، مسؤول خلية ضمان الجودة وثلاثة (3) أساتذة باحثين يمثل كل واحد منهم شعبة العلوم وشعبة العلوم الإنسانية والاجتماعية وشعبة اللغات والآداب والفنون، يختارهم مسؤول المؤسسة الجامعية من الأساتذة والأساتذة المحاضرين ذوي الكفاءات المؤكدة في ميدان البيداغوجيا والتعليمية في التعليم العالي.

يرأس الخلية منسق يتم اختياره من بين أعضائها.

تجتمع الخلية بطلب من المنسق كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

المادة 6: تعد الخلية برنامج عملها وتعرضه على المجلس العلمي للمؤسسة للموافقة، وترسل نسخة عنه للوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 7: تعرض الخلية الحصيلة السنوية لتنفيذ برنامج عملها، على المجلس العلمي للمؤسسة، وترسل نسخة عنه للوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 8: يضع مسؤول مؤسسة التعليم العالي تحت تصرف الخلية كل الوسائل المتاحة التي تؤهلها للقيام بمهامها الإدارية والتنظيمية والبيداغوجية.

المادة 9: يسرى مفعول هذا القرار ابتداء من السنة الجامعية 2016-2017.

المادة10: يكلف السادة رؤساء مؤسسات التعليم العالي كل فيما يخصه بتطبيق هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في 27 جويلية 2016
وزير التعليم العالي والبحث العلمي
الأستاذ طاهر حجار

ملحق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التكوين

يحدد المرسوم (المرسوم 08-130) المهام المنوطة بالأستاذ الباحث أستاذ مساعد ب المتربص والذي تم تقسيمها إلى إثنتا عشرة (12) إختصاصا في الجدول التالي:

الجدول 1: - (المهام عموديا) - طبيعة المتدخلين أفقيا
(تنظيم،نظام ل م د، بيداغوجيا، تعليمية (ديداكتيك)، تقييم.)

طبيعة المتدخلين التخصصات	تقنيات الإعلام والإتصال	التنظيم	ل م د	بيداغوجيا	تعليمية	التقييم
المهمة 1: استعمال الوسائل التعليمية الكلاسيكية والعصرية (تقنيات الإعلام والإتصال)	.				.	
المهمة 2: ضمان مناخ معرفي في مسار التعليم				.		
المهمة 3: إدراك أهمية الحوار البيداغوجي				.		
المهمة 4: إضفاء ديناميكية من أجل تطوير قدرات الطالب (التحفيز على العصامية)				.		
المهمة 5: إستعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية (أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات)				.		
المهمة 6: تعلم العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين		.	.	.		
المهمة 7: التدرب على ممارسة الإشراف ومرافقة الطلبة (التربص)		.	.			
المهمة 8: التحكم في التعبير الشفهي والكتابي في وضعيتي التعليم والبحث					.	
المهمة 9: تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة			.	.	.	
المهمة 10: تحديد قدرات العمل البيداغوجي				.		
المهمة 11: التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة واللباقة				.		.
المهمة12: إستعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للمؤسسة		.		.		.

الجدول 2: إقتراح البرنامج الوطني للتكوين.

الموضوع	الأهداف	النشاط	المهام	الحجم الساعي
– حصة تعارف – سياسة وهدف التكوين الجامعي	إحياء الضمير وبعث روح المسؤولية في التعليم والبحث بالجامعة		المهمة 2، المهمة 3	03 ساعات
– الأخلاق والآداب في التعليم الجامعي. – السهر البيداغوجي	– بعث روح المسؤولية – تفسير دور الاستاذ الباحث ووضعيته القانونية	**النشاط1:** التوصل إلى فهم سير الجامعة على المستوى الهيكلي **النشاط 2:** معرفة تنظيم مهنة الأستاذ الباحث **النشاط 3:** إدراك رهانات اليقضة البيداغوجية في التكوين في نظام ل م د	المهمة 2، المهمة 3	05 ساعات
– التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي: الرهانات والواقع	تمييز الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د	**النشاط 1:** فهم الغاية من التكوين الجامعي **النشاط 2:** تمييز الفرق بين التكوين الجامعي	المهمة 2، المهمة 3،	05 ساعات

		الكلاسيكي والتكوين الجامعي في نظام ل م د **النشاط 3:** -المبادرة بفهم رهانات نظام ل م د في التكوين الأكاديميوالتكوين التمهيني - أهمية المراجع المهنية، مراجع الكفاءات والبرامج التكوينية	المهمة 4	
إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط	فهم رهانات نظام ل م د ذات العلاقة بالمجال		المهمة 4، المهمة 12، المهمة 5	05 ساعات
-حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم) - مسار تكوين الطالب	التحسيس بأهمية التوثيق وتخطيط التدريب		المهمة 11، المهمة 12	05 ساعات
- التعليم والتكوين في نظام ل م د: الخصائص البيداغوجية والتعليمية	إدراك الفرق الكامن بالمقارنة مع التكوين الكلاسيكي	**النشاط 1:** إدراك أهمية العملية التعليمية في التعليم/ البحث **النشاط 2:** فهم الخاصية البيداغوجية في نظام التعليم ل م د **النشاط 3:** تدريبفي إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين في نظام ل م د	المهمة 1، المهمة 2، المهمة 3، المهمة5	05 ساعات
- البيداغوجيا والبسيكوبيداغوجيا في التكوين/ التدريب عند الطالب	فهم آليات إدراك المعرفة	**<u>النشاط 1</u>:** فهم الرابط بين تحصيل واكتساب المعارف **<u>النشاط 2</u>:** تناول أهمية البيداغوجية الجامعية في علاقتها بالبالغين **<u>النشاط 3</u>:** تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام ل م د	المهمة 9، المهمة10 المهمة 11	10 ساعات
- تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف	التحكم في الكيفيات التطبيقية للتدريب البيداغوجي	**<u>النشاط 1</u>:** فهم الضرورة البيداغوجية في الأسلوب التعليمي الإشرافي **<u>النشاط 2</u>:** إعداد المخطط والبرنامج المنهجي للنشاط الإشرافي **<u>النشاط 3</u>:**	المهمة 4، المهمة 5، المهمة 6،	10 ساعات

		التحكم في أهمية الإتصال التعليمي والتقنيات التعليمية	المهمة7	(تكوينين من 5 ساعات)
– تقييم وإعداد شبكات الكفاءات	التحكم في أدوات التقييم	**النشاط 1:** فهم خصوصية الجامعة والتقييم الجامعي **النشاط 2:** القدرة على تحديد وإبراز الكفاءات الواجب تقييمها **النشاط 3:** إعداد شبكات تقييمية ذات علاقة بالكفاءات وإستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في التقييم	المهمة 11، المهمة12	10 ساعات
– ورقة الطريق لمشاريع الطالب	كيفيات التخطيط للنشاط البيداغوجي		المهمة 3، المهمة 4، المهمة 7، المهمة9	5 ساعات
– دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني	تعلم : – إعداد وضع حيز التنفيذ وتعلم القيادة (الإدارة)	**النشاط 1:** إدراك أهمية دفتر الشروط وورقة الطريق البيداغوجية والتعليمية **النشاط 2:** إعداد الدليل البيداغوجي بما يتناسب مع أهداف المواد المدرسة **النشاط 3:** وضع الوسائل البيداغوجية التقنية والبشرية ذات العلاقة بدفتر االشروط البيداغوجي	المهمة 6	5 ساعات
– تقنيات الإعلام والإتصال: الأدوات الرقمية التكوين لشهادة c2i المستوى 1	التوعية بأهمية الإعلام الآلي كوسيلة تعليمية وبيداغوجية	**النشاط 1:** إدراك معنى التعليم عن بعد **النشاط 2:** إستعمال أجهزة تقنيات الإعلام والإتصال	المهمة 9، المهمة 10، المهمة 1،	15 ساعة (3 حصص من 5 ساعات)
– طرق ووسائل التعليم وتقنيات الإعلام والإتصال	الإستعمال التعليمي لأجهزة الإعلام الآلي	**النشاط 1:** إدراك أهمية التعليم عن بعد **النشاط 2:** إستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في النشاط التعليمي والبحث **النشاط 3:** إستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في النشاط التقييمي	المهمة 1، المهمة 2، المهمة 3، المهمة4، المهمة 5	5 ساعات
– طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة	تعلم طرق إعداد مسارات حسب معايير ضمان الجودة	**النشاط 1:** إدراك أهمية ضمان الجودة **النشاط 2:** إعداد شبكة تقييم ضمان الجودة **النشاط 3:**		

		التدرب على التحليل النوعي لمكسب التعليم في نظام ل م د	المهمة10، المهمة 11	10 ساعات
	إدراك أهمية النوعية في النشاط البيداغوجي	/	/	/
– حصص تعليم اللغة: مركز التعليم المكثف للغات (CEIL)	تعزيز المستوى اللغوي (فرنسية، إنجليزية)	**النشاط 1:** **التدرب على التعبيرالشفهي** **النشاط 2:** التدرب على التعبير الكتابي	المهمة 8	10 ساعات
– تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	مقارنة قواعد الكتابة الموضوعية	**النشاط 1:** معرفة أهمية التعبير الشفهي والكتابي **النشاط 2:** التحكم في منهجية التعبير العلمي في التعليم والبحث **النشاط 3:** معرفة الرهانات التعليمية للتعبير العلمي في النشاط البيداغوجي	المهمة 8	10 ساعات
– تقنيات البحث البيبليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني	التحكم وإنجاز بطاقات وثائقية	**النشاط 1:** إدراك أهمية علم المكتبات **النشاط 2:** التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي (الفهرسي) **النشاط 3:** إنشاء بيبليوغرافيا عامة ومعينة ذات علاقة مع أهداف البرنامج التعليمي/البحثي	المهمة 9	05 ساعات
– الغاية من التكوين الجامعي	التعرف على المخطط التكويني		المهمة 12	ساعة واحدة (01)
– دور ومهام البحث	التوصل إلى إدراك طبيعة البحث العلمي		المهمة 4	ساعة واحدة (01)
– العلاقات الخارجية	معرفة الغاية من التعاون بين الجامعة والمحيط		المهمة5، المهمة 12	ساعة واحدة (01)
– المسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	التعرف على الطبيعة التمهينية		المهمة 7، المهمة3، المهمة 2	ساعة واحدة (01)
– التعليم، التكوين والعلاقة الإنسانية	تطوير آداب السلوك	**النشاط 1:** معرفة أهمية علاقات التواصل بين الاشخاص في التكوين الجامعي **النشاط 2:** التوعية لمنصب **المسؤولية** البيداغوجية والعلمية	المهمة 7، المهمة3، المهمة 2	ثلاثة ساعات (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 1401 المؤرخ في 23 أكتوبر 2022 يعدل ويتمم القرار رقم 1242 مؤرّخ في 22 سبتمبر 2022 والمتضمن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته

إنَّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 22-305 المؤرخ في11 صفر عام 1444 الموافق 8 سبتمبر سنة 2022 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي.
- وبمقتضى القرار رقم 1242 مؤرّخ في 22 سبتمبر 2022 والمتضمن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته.

يُقرّر ما يأتي:

المادة الأولى: تعدل المادة الأولى من القرار رقم 1242 مؤرّخ في 22 سبتمبر 2022، والمذكور أعلاه، كما يأتي:

"المادة الأولى: تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي، لجنة وطنية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسّسات التعليم العالي ومتابعته ، تدعى في صلب النص "اللجنة الوطنية ".

المادة 2 : يعدل ويتمم ملحق القرار رقم 1242 المؤرّخ في 22 سبتمبر 2022، والمذكور أعلاه، كما هو محدد في ملحق هذا القرار.

(والباقي بدون تغيير)

المادة 3 : ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حُرِّر بالجزائر، في 23 أكتوبر 2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

ملحق القرار رقم 1105 المؤرخ في 23 أكتوبر 2022 والمتضمن القائمة الإسمية لأعضاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم العالي عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته

- بلهاني أحمد....**ممثل وزير التعليم العالي والبحث لعلمي**..... رئيسا.....جامعة قسنطينة1،
- رئيس الندوة الجهوية أو ممثله.....عضوا.....-وسط-،
- رئيس الندوة الجهوية أو ممثله.....عضوا.....-شرق-،
- رئيس الندوة الجهوية أو ممثله.....عضوا.....-غرب-،
- **مدير جامعة التكوين المتواصل أو ممثله.....عضوا.....جامعة التكوين المتواصل،**
- زميت عبد الرحيم.....عضوا..... جامعة المسيلة،
- **جواهرة ادريس** .....عضوا..... المركز الجامعي تيبازة،
- طوبال إسمهان..... عضوا..... جامعة قسنطينة1،
- بومنصور رزيقة.....عضوا...المدرسة المتعددة العلوم للهندسة المعمارية والعمران،
- جزيري فاطمة الزهراء.....عضوا.....جامعة تلمسان،
- بورويباي صورية.....عضوا.....جامعة وهران2،
- أوقاسي لونيس.....عضوا.....جامعة قسنطينة2،
- جلطي محمد.....عضوا..... المدرسة الوطنية العليا للاتصالات السلكية واللاسلكية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال،
- بن صابر جمال عمار.....عضوا..... المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس،
- قوريشي مراد.....عضوا.....جامعة ورقلة،
- براح سماعين.....عضوا.....جامعة بجاية،
- مخانشة جمال الدين.....عضوا.....جامعة قسنطينة1،
- قارة تركي هجيرة.....عضوا.....جامعة تلمسان،
- **بن منصور عبد الكريم** .....عضوا.....**المركز الجامعي تندوف،**
- منصور بوبكر.....عضوا.....**جامعة الوادي.**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
01

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique

Commission Sectorielle d'Implantation et de Suivi de l'Enseignement à Distance dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur



Enseignement à distance dans les établissements de l'enseignement supérieur

« Version actualisée du guide : Vers un enseignement à distance des unités transversales

Guide méthodologique d'implémentation

Septembre 2023

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Commission nationale de l'enseignement à distance-CNEAD-
Version 4.0
Septembre 2023

Sommaire

I. PREAMBULE **1**

II. IMPLEMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE **3**

II.1 CLES DE REUSSITE 3
II.2 CAS DE MATIERES TRANSVERSALE ET DE DECOUVERTE 3
II.3 CAS DE MATIERES FONDAMENTALES ET METHODOLOGIQUES 3

III. ACTIONS A MENER **4**

IV. CONCEPTION DES CONTENUS **5**

IV.1 CHARTE D'ORGANISATION 5
IV.2 CHARTE DEONTOLOGIQUE 5
IV.3 DOCUMENT DE PREPARATION 6

V. SUIVI DES ENSEIGNEMENTS **9**

V.1 SCENARIOS DU SUIVI 9
1- Scénario1- Enseignant au sein de l'établissement- Etudiants au sein de l'établissement 9
2- Scénario2- Enseignant au sein de l'établissement- Etudiants hors établissement 9
V.2 ENTITES DU SUIVI 9

VI. ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS **10**

VI.1 ORGANISATION PARALLELE AVEC UN EMPLOI DU TEMPS ADAPTE 10
VI.2 ORGANISATION SEQUENTIELLE 10
VI.3 COORDINATION ENSEIGNANT-ADMINISTRATION 13
VI.4 STRATEGIES DE MUTUALISATION DES COMPETENCES 15
VI.5 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES 16

VII. STRATEGIE D'IMPLEMENTATION **18**

VII.1 ACCOMPAGNEMENT TECHNIQUE 18
1- Plateforme de diffusion 18
2- L'accès des étudiants 18
3- Espaces de travail 19
VII.2 ACCOMPAGNEMENT ADMINISTRATIF 19
VII.3 ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE 19

I. Préambule

La pandémie de la COVID 2019 a mis en exergue l'introduction de l'EAD dans l'enseignement supérieur et son importance, cependant beaucoup de difficultés ont été rencontrées quant à l'utilisation de la plateforme Moodle par une catégorie d'enseignants qui n'ont pas eu une formation préalable sur les TIC et les pratiques pédagogiques.

Aujourd'hui, l'université algérienne est invitée à prendre une posture par rapport à la modernisation de l'enseignement supérieur à la lumière des mutations pédagogiques et d'apprentissage, à l'instar de ceux au niveau international. Ce changement ne peut avoir lieu que si ses piliers sont en mesure de réaliser ce défi.

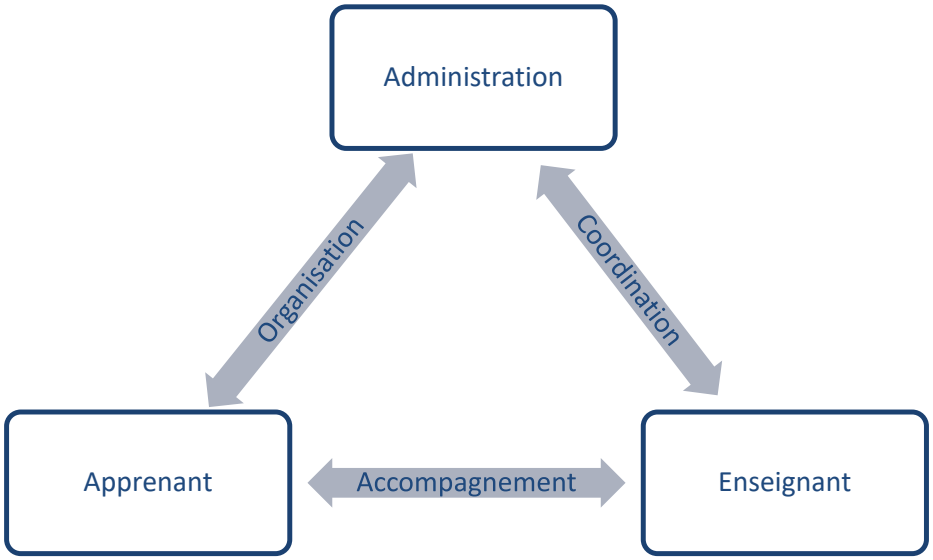
Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a mis en place le schéma directeur numérique (SDN) qui adopte dans l'un de ces axes l'enseignement à distance et la formation des formateurs. Cette décision a été consolidée par la mise en place de la Commission Sectorielle d'Implantation et de Suivi de l'Enseignement à Distance dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur.

Nous sommes conscients que la nouvelle génération, qualifiée de "***Digital Native***", utilise le numérique partout dans son quotidien et dans tous les axes de vie. Nous ne pouvons pas les interdire, ni les freiner, nous devons nous adapter pour pouvoir les booster à être la locomotive du développement du pays. Enseigner à l'aide du numérique et un levier de motivation et d'amélioration des apprentissages prouvé par des chercheurs, un facteur très important qui facilite l'accompagnement de cette génération.

Il s'agit d'une mutation pédagogique qui nécessite des compétences à développer chez tous les enseignants afin de leur permettre d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques, et accompagner ainsi les transitions éducatives. Cette innovation techno-pédagogique qui doit connaître un agencement cyclique, défini ci-après, afin d'assurer un bon déroulement du processus d'enseignement, permettant à l'étudiant d'être actif et acteur de ses apprentissages.

Cet agencement favorisant la motivation, s'articule autour d'un triangle à trois pôles, définissant les acteurs de l'apprentissage : **Administration, enseignant et apprenant.**

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023



Une organisation ainsi qu'une planification des enseignements qui représente l'une des préoccupations majeures des services pédagogiques, permettant à l'étudiant d'avoir un appui de la part de l'administration et un fort intérêt accordé à son accompagnement et à l'aboutissement de ses apprentissages.

La stratégie enseignante est une partie prenante et centrale dans cette organisation, ainsi le scénario d'apprentissage, le suivi, les méthodes d'accompagnement et l'évaluation des connaissances sont les éléments de coordination entre l'enseignant et l'administration, qui sont gages d'assurance qualité et de la réussite de l'apprentissage.

L'apprenant qui représente le noyau dans ce processus, ne peut tirer profit de la qualité de l'enseignement si son accompagnement ne se base pas sur des indicateurs de maîtrise de connaissances, ni de mécanismes d'interaction et de métacognition. Chaque apprenant a le plein droit d'être accompagné en ligne tout au long de la formation par un enseignant-tuteur, qui peut être assisté par des cotuteurs en cas d'un enseignement massif et en groupes.

A travers ce guide méthodologique, des démarches sont mises à la disposition de l'administration et de l'enseignant pour répondre aux exigences de cet agencement.

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

II. Implémentation de L'enseignement à distance

II.1 Clés de réussite

Le transfert des acquis à la pratique favorise l'insertion professionnelle de l'étudiant. La qualité des apprentissages peut être de plus en plus affinée si on procède par la mutualisation des compétences enseignantes disponibles dans l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur.

Cependant, les contraintes géographiques, temporelles, ainsi que la massification peuvent entraver cette stratégie de mutualisation. L'une des solutions à adopter et la création d'un réseau numérique de compétences à travers un enseignement à distance déclenchant un nouveau comportement de l'étudiant à savoir l'autonomie, la motivation, la construction des apprentissages, la collaboration, la culture participative, etc.

Cette nouvelle vision repose sur des clés de réussite étroitement liées entre elles :

- *Enseignant formé et accompagné.*
- *Etudiant motivé, sensibilisé et accompagné.*
- *Administration impliquée, organisée et informée.*
- *Etablissement connecté et coopérant.*

II.2 Cas de matières transversale et de découverte

Toutes les matières transversales et découverte doivent être assurées à distance

Pour les matières ayant une certaine spécificité (TD, TP,….), les enseignements se déroulent en hybride avec une fréquence définie par l'équipe pédagogique.

II.3 Cas de matières fondamentales et méthodologiques

L'enseignement à distance est utilisé comme appui au présentiel, les contenus **doivent être diffusés uniquement via la plateforme d'enseignement à distance officiel de l'établissement pour assurer la continuité dans les apprentissages**, ainsi permettre à l'étudiant d'étudier selon son rythme.

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

III. Actions à mener

La réussite de cette mutation pédagogique est conditionnée par l'adoption d'un ensemble de pratiques, par l'administration, l'enseignant et l'étudiant, à savoir :

- ✓ Assurer un accompagnement technique, administratif et pédagogique de l'enseignant et de l'étudiant.
- ✓ Choisir un scénario d'enseignement adapté à la spécificité de l'établissement.
- ✓ Assurer un accompagnement par visioconférence pour des groupes de 15 à 20 étudiants.
- ✓ Enseigner avec des contenus interactifs.
- ✓ Assurer un meilleur apprentissage à travers un contenu scindé en séquences pédagogiques.
- ✓ Enrichir le contenu par des activités d'apprentissages en vue d'une évaluation formative.

✓ Accompagner la réussite de l'étudiant à travers des quiz d'évaluation et d'autoévaluation, et des devoirs à déposer en vue d'une évaluation continue.

- ✓ Garantir un accès régulier et à tout moment aux cours
- ✓ Etaler les périodes de remise des devoirs et de réalisation des quiz.
- ✓ Diversifier les outils de l'évaluation continue en ligne.
- ✓ Prolonger les créneaux d'accès aux espaces connectés au sein de l'établissement.
- ✓ Approuver la charte de mise en ligne d'un cours.

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

Conception des contenus

IV. Conception des contenus

IV.1 Charte d'organisation

L'enseignant est appelé à suivre une architecture adéquate facilitant les apprentissages, il doit respecter l'organisation suivante pour la mise en ligne du contenu :

Section	Contenu
Page d'accueil (bloc administration du cours →paramètres du cours)	• Une brève description • Le public cible • Les objectifs généraux.
Section1	• La fiche-contact de l'enseignant (Nom, prénom, email, tuteurs, coefficient, crédit, VHH, VH du travail personnel, modalités d'évaluation, modalités d'accompagnement) • **Registre numérique de présence (Plugin à installer par le technicien)**
Section 2	• Objectifs généraux en termes de verbes d'action mesurables: Exemple : à l'issu de cette formation l'apprenant sera capable de : Connaître .... Comprendre..... Analyser.....
Section3	• Prérequis • Éventuel test de pré-requis
Section4	• Plan global • Plan détaillé en lien hypertexte (insérer une ressource page)
Section5	• Insérer une visioconférence (Jitsi, googlemeet, webex;...) ou un chat pour des interventions en direct (**(Plugin à installer par le technicien)**
Section6: chapitre1 **Section7: Chapitre2** ⋮ **Section "n": Chapitre "n"**	• Objectifs intermédiaires (en termes de verbes d'action mesurables). • Ressources (fichiers PDF, ….) • Activités d'apprentissage locales visant une évaluation formative (Devoirs, test, SCORM, H5P,…) • Espace de communication général pour des échanges • Espace de communication à utiliser par groupe pour des échanges dans le cadre d'un travail collaboratif.
Section « n+1 »	• Activités d'apprentissage globales pour une évaluation sommative (quiz, …..)
Section « n+2 »	• Test final pour une évaluation certificative dans le cas d'un examen continue à distance
Section « n+3 »	• Bibliographie

IV.2 Charte déontologique

Avec la rentrée en vigueur de la réglementation relative au plagiat notamment l'arrêté 933 du 28 juillet 2016 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat, les établissements de l'enseignement supérieur sont dans l'obligation d'accompagner les enseignants lors de la mise en ligne de leurs supports pédagogiques. L'enseignant doit faire preuve d'éthique et de déontologie, veiller aux productions d'autrui et bannir le plagiat. Il doit également tenir en compte les points suivants:

a) En déposant un support pédagogique édité par un autre auteur, la demande du consentement de ce dernier et son autorisation sont impératives, à cet effet il faut soit:

- Joindre son autorisation lors du dépôt en ligne du document.
- Insérer le lien (adresse URL) du document.

b) L'insertion des références bibliographiques est obligatoire pour tout support pédagogique personnel basé sur des ressources, externes éditées par d'autres auteurs.

c) Pour éviter le plagiat*, il faut savoir que :

- Toute section ou citation incluse dans un document à mettre en ligne, empruntée intégralement ou partiellement d'un autre document (quelle que soit sa provenance et son importance en termes de quantité, ne serait-ce que quelques lignes), doit être mise entre guillemets en indiquant clairement le ou les sources d'origine dans la liste des références bibliographiques.
- Toute section paraphrasée d'un autre document, doit être impérativement accompagnée de la citation claire et précise des références bibliographiques.
- Tout type d'adaptation (traduction ou toute autre forme) insérée dans le document à mettre en ligne, nécessite la citation d'une manière claire des références des sources d'origine.

- ✓ ***L'enseignant est appelé à signer une charte déontologique en accédant à son compte progress***
- ✓ ***Pour plus d'informations sur les précautions à prendre pour éviter tout plagiat, consulter l'arrête 933 du 28 juillet 2016 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat***

IV.3 Document de préparation

Afin d'aider l'enseignant à définir un scénario d'apprentissage qui répond aux attentes de l'apprenant, une démarche facilitatrice et organisationnelle est mise à sa disposition à travers ***un document de préparation***. Il s'agit d'un **contrat pédagogique** lui permettant de:

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

- ✓ Définir le volume horaire requis pour le travail personnel de l'étudiant, représentant l'effort à déployer pour développer les compétences visées.
- ✓ Définir le format des supports pédagogiques à mettre en ligne (PDF, PPT, Scorm vidéo,…)
- ✓ Proposer des ressources externes (documents d'aide)
- ✓ Envisager les méthodes d'évaluation formative pour contrôler l'assimilation des concepts (devoirs, quiz,…)
- ✓ Prévoir l'évaluation continue ainsi que les outils proposés (devoirs, quiz,…), à travers laquelle il peut contrôler le niveau de l'étudiant
- ✓ Adopter les moyens de tutorat en clarifiant d'interactions : visioconférence ; chat …
- ✓ Coordonner avec les enseignants partageant l'enseignement des chapitres différents de la même matière.
- ✓ Coordonner avec les enseignants chargés de TD et TP pour un avancement équilibré dans le processus d'apprentissage, cette coordination peut être assurée soit à travers la mise en ligne de tous les supports (cours, TD et TP) à travers le même espace, soit à travers les différents espaces avec l'insertion des liens de TD et TP dans l'espace du cours pour assurer une avancée séquentielle.
- ✓ Gérer la traçabilité et l'accès des étudiants.

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

Filière : **Spécialité :** **Matière :** **Nature :** **Niveau :** Support de diffusion: Lien du cours sur la plateforme (exemple: https://telum.umc.edu.dz/course/view.php?id=101)									
Volume horaire requis pour le travail personnel/semaine (8-10 heures par semaine y compris les réunions en ligne)	Format du support diffusé	Ressources externes proposées	Activités d'apprentissages prévues pour une évaluation formative	Evaluation continue	Outils de Tutorat	Accompagnateurs	Outils de communication	Coordination avec les chargés de TD et TP	**Traçabilité**
Nbre d'heures	word PDF Vidéo ……	Vidéo URL ……	Forum Quiz Dépôts ……	Devoir à déposer Quiz ……	Web conférence via Plateforme ……	Nom et prénom Courriel :	Par Email Via la Plateforme	Méthode de coordination	**A travers les** **Outils de la PF** **Echanges** **Devoirs remis** …
Exemple									
6 heures	Chap1 : PDF Chap2 : Vidéo (entre 8 à 10 min)	https://cel.archives-ouvertes.fr/	Quiz Echanges	Dépôts des devoirs Quiz	Googlemeet Chat		-La messagerie de la plateforme -emails	Réunions en ligne	**Registre de présence en ligne**

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

Suivi des enseignements

V. Suivi des enseignements

V.1 Scénarios du suivi

Selon la spécificité de l'établissement et les moyens de l'étudiant, l'enseignement à distance peut être assuré selon deux scénarios :

1- Scénario1- Enseignant au sein de l'établissement- Etudiants au sein de l'établissement

Les étudiants dépourvus de moyens matériels sont accueillis au sein de leurs établissements pour assister aux visioconférences et réaliser leurs activités d'apprentissages.

2- Scénario2- Enseignant au sein de l'établissement- Etudiants hors établissement

Dans ce cas, l'enseignant est invité à assurer son accompagnement à partir d'un espace dédié au sein de l'établissement, les étudiants sont hors établissement (domicile ou autres) pour remédier au problème de massification.

V.2 Entités du suivi

Il est installé au sein chaque instance pédagogique (faculté ou département) une entité de l'enseignement à distance ayant pour mission :

- L'accompagnement technique de l'enseignant et de l'étudiant en coordonnant avec les services de gestion de la plateforme Moodle et les services informatiques.
- L'accompagnement pédagogique de l'étudiant quant à son inscription aux différents cours.
- La coordination entre l'administration et les enseignants.
- Le suivi des enseignements.
- Le respect des règles de conception des contenus.
- L'archivage des chartes déontologiques.

Elle est composée

- D'ingénieur(s) ou technicien(s) en informatique.
- Un enseignant ayant des compétences en TIC dans l'enseignement.

L'entité de suivi travaille en collaboration avec les responsables des spécialités

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

Organisation des enseignements

VI. Organisation des enseignements

L'enseignement à distance doit suivre un programme de formation ainsi qu'une répartition des matières comme celle présentée dans la formation présentielle. L'établissement doit inviter les organes pédagogiques à mettre en place une organisation des enseignements à distance, permettant le transfert facile des savoirs afin que l'étudiant puisse tirer profit des enseignements dispensés. Deux scénarios sont possibles:

VI.1 Organisation parallèle avec un emploi du temps adapté

C'est un scénario adapté pour les établissements ayant de grands effectifs. Dans ce cas, une journée libre doit être réservée dans les emplois du temps afin de permettre à l'étudiant de suivre des enseignements à partir d'un site hors établissement.

Organisation parallèle (nécessite une adaptation les emplois du temps)		
Jour	Créneaux des réunions	Matière
Dans la même journée de la semaine	08h00-10h00	Exp : Communication
	10h00-12h00	Exp : Anglais technique
	14h00-15h00	Exp : Gestion
	16h00-18h00	Exp : français

VI.2 Organisation séquentielle

Dans ce cas, deux à trois matières sont programmées pendant des semaines bloquées, cette planification est adoptée pendant une période jusqu'à la couverture de toutes les matières. Cette organisation nécessite une adaptation des emplois du temps qui comportent une journée libre dédiée.

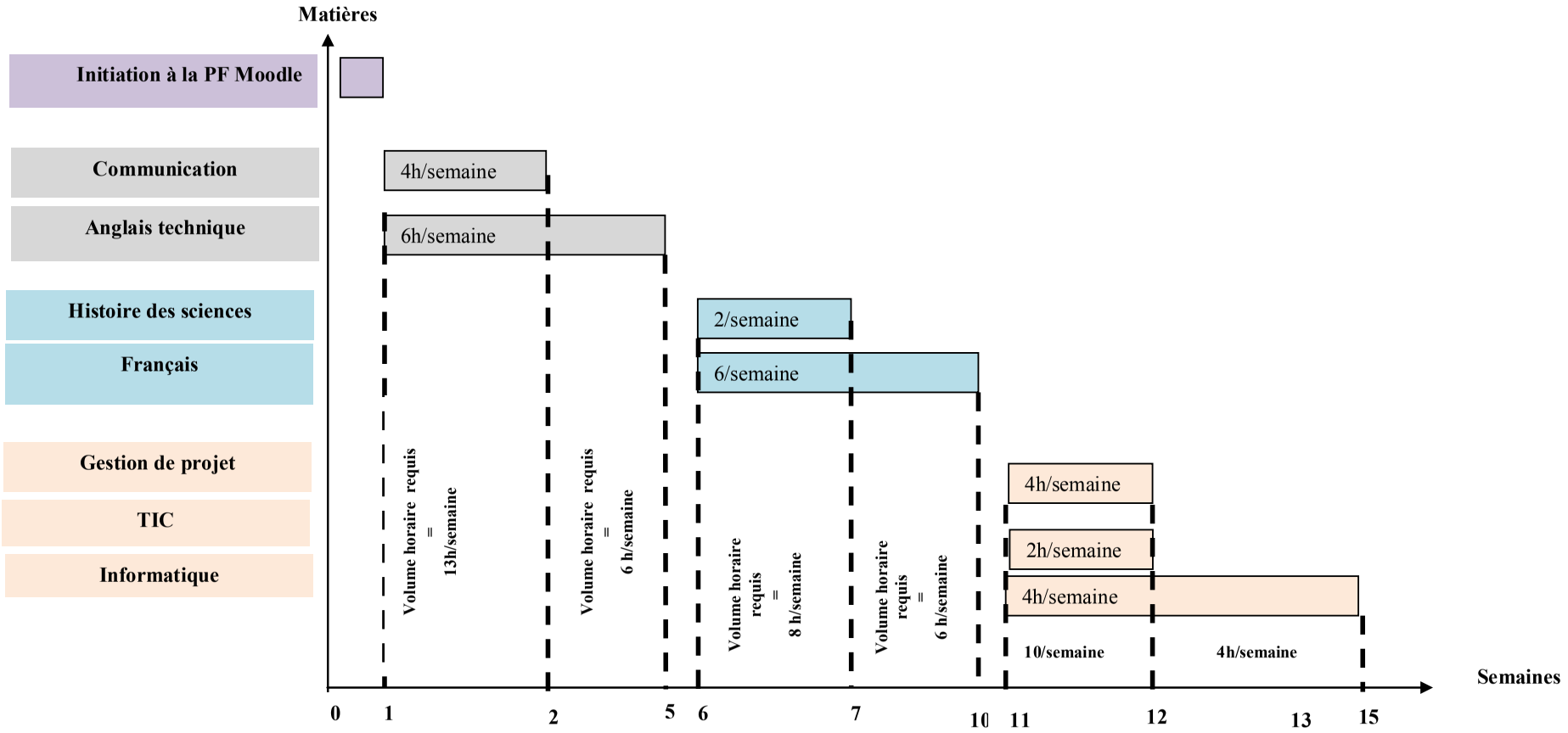
L'organisation séquentielle est conditionnée par :

- ✓ Le respect du volume horaire requis pour le travail personnel de l'étudiant (08 à 10 heures par semaine y compris les réunions en ligne).
- ✓ Le respect de la relation entre les matières (les matières qui sont définies comme prérequis sont programmées en premier).

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

- ✓ La prise en compte de la nature de la matière, des matières n'ayant pas le même degré de difficulté.
- ✓ Un planning pour les réunions et l'accompagnement dans des matières enseignées en parallèle.

Organisation séquentielle (nécessite une adaptation des emplois du temps)		
Matière	Période (semaine)	Volume horaire requis pour travail personnel
Exp : Communication	1-5	4
Exp : Anglais technique		6
Histoire des sciences	6-10	2
Français		6
Exp : Gestion	11-15	4
TIC		2
Informatique		4



Exemple de l'organisation séquentielle des enseignements et le volume horaire requis /semaine

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

VI.3 Coordination enseignant-administration

Afin de permettre à l'administration une meilleure planification et organisation, l'enseignant est invité à assurer une coordination avec les organes pédagogiques et les entités.

Cette coordination est assurée par le ***document de coordination***, c'est un extrait du document de préparation permettant à l'enseignant d'informer l'administration:

- ✓ De l'effort à déployer par l'étudiant défini en matière du volume horaire requis pour le travail personnel.
- ✓ Des outils d'accompagnement.
- ✓ Des méthodes d'évaluation continue.
- ✓ De la coordination entre les enseignants de cours, TD et TP.

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

Filière : **Spécialité :** **Matière :** **Nature :** **Niveau :** Support de diffusion: Lien du cours sur la plateforme (exemple: https://telum.umc.edu.dz/course/view.php?id=101)					
Volume horaire requis pour le travail personnel/semaine (8-10 heures par semaine y compris les réunions en ligne)	Evaluation continue	Outils de Tutorat	Accompagnateurs	Outils de communication	Coordination avec les chargés de TD et TP
Nbre d'heures	Devoir à déposer Quiz ……	Web conférence via Plateforme ……..	Nom et prénom Courriel :	Par Email Via la Plateforme	Méthode de coordination
Exemple					
6 heures	Dépôts des devoirs Quiz	Googlemeet Chat		-La messagerie de la plateforme -emails	Réunions en ligne

Copyright MESRS-CNEAD- Septembre 2023

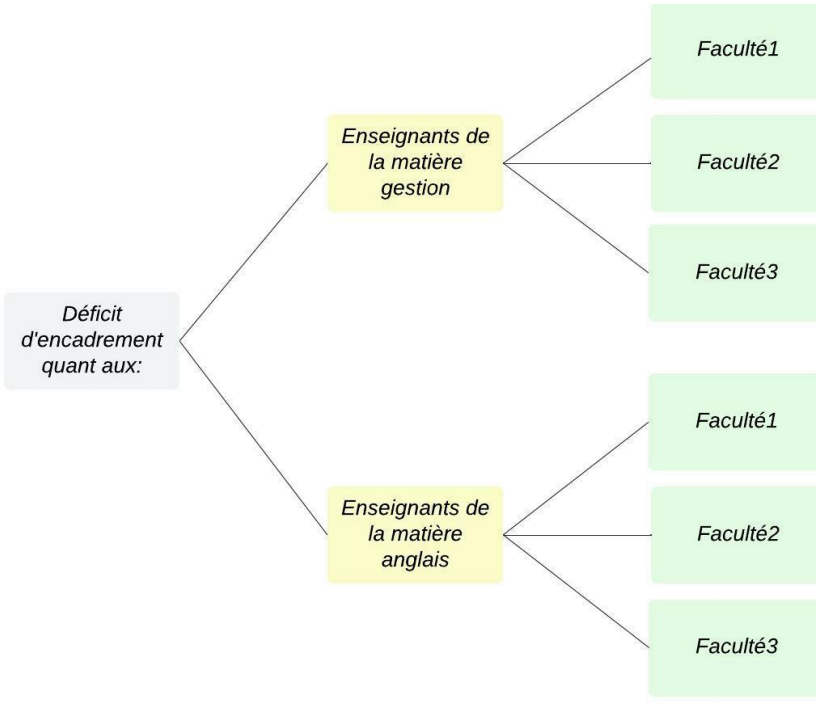
VI.4 Stratégies de mutualisation des compétences

La mutualisation est un concept permettant de remédier au problème de déficit d'encadrement, tout en regroupant les enseignants d'un établissement, d'une région universitaire ou de tous les établissements pour assurer les enseignements des unités transversales et de découverte.

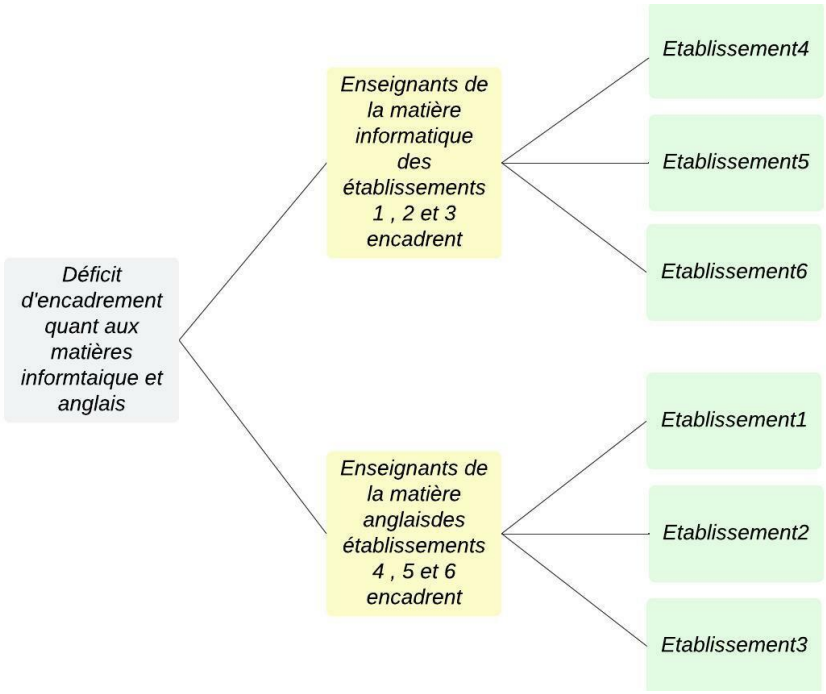
Les établissements ayant un **déficit d'encadrement** ont le libre choix d'adopter un scénario pour une matière concerné.

La mutualisation est conditionnée par :

- ✓ L'adoption de l'organisation parallèle avec un emploi du temps adapté (§VI.2)**,** ou séquentielle (§VI.3)**.**
- ✓ La mise en place d'un contenu unique.
- ✓ La participation de tous les enseignants dans le processus d'accompagnement.
- ✓ La diffusion du contenu sur la plateforme de chaque établissement en cas d'une mutualisation régionale ou nationale.



Exemple d'une mutualisation par instances pédagogiques (facultés, instituts, départements) au sein du même



Exemple d'une mutualisation par établissements

VI.5 L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages concerne :

- ✓ L'évaluation continue en ligne à travers les différentes formes :Quiz, devoirs, participation aux visioconférences.
- ✓ L'examen final obligatoirement sur table.

- ✓ ***Variante1 : Note final= (Note de l'évaluation continue + Note de l'examen final) /2***
- ✓ ***Variante2 : Note final= (0.4*note de l'évaluation continue + 0.6* note de l'examen final)***
- ✓ ***Variante3 : La pondération est fixée par l'équipe de formation, à condition que celle attribuée à l'examen sur table soit dominante***

Stratégies d'implémentation

VII. Stratégie d'implémentation

VII.1 Accompagnement technique

1- Plateforme de diffusion

Moodle est la plateforme de diffusion à adopter par tous les établissements ; sauf pour la cas de l'anglais, le recours **à Dual est fortement recommandée**

Les établissements dépourvus de moyens techniques peuvent être parrainées par les autres établissements.

2- L'accès des étudiants

Pour faciliter les apprentissages en ligne, les établissements sont invités à :

- ✓ Créer des emails institutionnels aux enseignants.
- ✓ Créer des identifiants d'accès à la plateforme aux enseignants avec :
  - ❖ *Nom d'utilisateur= nom.prénom*
  - ❖ *Mot de passe, à modifier au premier accès.*
- ✓ Créer des emails institutionnels aux étudiants.
- ✓ Créer des identifiants d'accès à la plateforme aux étudiants avec :
  - ❖ *Nom d'utilisateur= N°de la carte de l'étudiant.*
  - ❖ *Mot de passe = date de naissance suivi par un code généré par l'administration (Exemple: 08072004**UC233**).*
- ✓ Inhiber toute modification de mot de passe de l'étudiant
- ✓ Catégorisation des étudiants dans des cohortes afin de faciliter et de synchroniser les inscriptions aux cours. La cohorte doit porter le niveau, la spécialité, la session, le groupe et l'année universitaire.

  Exemples:
  - ❖ *M1_Automatique_session1_Groupe1_22-23.*
  - ❖ *1A_Production_animale_session1_22_23 :pour une formation fonctionnant par année et sans groupes*
  - ❖ *CP_1A_ session1_Groupe1_22-23 : Pour le cycle préparatoire fonctionnant par groupes et par sessions*

- *CP_1A_ Groupe1_22-23 : Pour le cycle préparatoire fonctionnant par groupes seulement*
- *SC_Finance _1A_session1_Groupe1_22-23 : Pour le second cycle fonctionnant par par groupes et par sessions*
- *SC_Finance_1A_Groupe1_22-23 : Pour le cycle préparatoire fonctionnant par groupes seulement*

3- Espaces de travail

L'établissement est invité à mettre en place des salles connectées et équipées avec des outils de webconférences pour faciliter la tâche de l'enseignant.

VII.2 Accompagnement administratif

Afin d'assurer un cadre du travail et un contrôle quotidien des enseignements, l'administration, par les bais chefs des spécialités et des entités du suivi, est invitée à :

- ✓ Veiller au bon fonctionnement des entités du suivi.
- ✓ Organiser les enseignements en adoptant un scénario parmi ceux présentés.
- ✓ Coordonner avec les différentes facultés, institut dans le cas d'une mutualisation locale.
- ✓ En cas d'une mutualisation régionale ou national, les vice-recteurs et les sous-directeurs chargés de la pédagogie sont invités à coordonner entre eux.

VII.3 Accompagnement pédagogique

L'enseignant permanent est invité à assurer un enseignement à distance de qualité en :

- ✓ Planifiant ses tâches selon le document de préparation présenté.
- ✓ Assurant une première séance au profit des étudiants quant à l'utilisation de la plateforme Moodle en mode étudiant.
- ✓ Accompagnant les étudiants par visioconférence.
- ✓ Coordonnant avec l'administration en se basant sur le document de coordination présenté.
- ✓ Assurant un suivi par groupe en cas de l'enseignement massif.
- ✓ Coordonnant avec les enseignants –accompagnateurs

En cas d'une mutualisation locale, régionale ou nationale, il est indispensable de désigner un enseignant responsable de la scénarisation.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم1886 المؤرّخ في 13 ديسمبر 2022

يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية"
لدى الجامعات والمراكز الجامعية ومؤسسات التكوين العالي

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى القانون رقم 99-05 المؤرّخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمّن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 22-305 المؤرخ في 11 صفر عام 1444 الموافق 8 سبتمبر سنة 2022 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-149 المؤرخ في 02 ذي القعدة عام 1410 الموافق 26 مايو 1990 المتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل، وتنظيمها وعملها،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت 2005 الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرّخ في 18 ربيع الأوّل عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 18-263 المؤرخ في 8 صفر عام 1440 الموافق 18 أكتوبر سنة 2018، الذي يحدد شروط منح الوصاية البيداغوجية لمؤسسات التكوين العالي التابعة لدوائر وزارية أخرى وكيفيات ممارستها،

- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،

- وبمقتضى القرار رقم 75 المؤرخ في 26 مارس 2012 المتضمّن إنشاء اللجنة البيداغوجية الوطنية للميدان ويحدد مهامها وتشكيلتها وتنظيمها وسيرها،

- وبمقتضى القرار رقم 500 المؤرخ في 28جويلية 2013 الذي يحدد برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادات ليسانس ميدان "آداب ولغات أجنبية"، المعدّل،

- وبمقتضى القرار رقم 774 المؤرخ في 26جويلية 2016 والمتضمن تحديد مدونة الفروع لميدان "آداب ولغات أجنبية"، لنيل شهادة الليسانس وشهادة الماستر،

- وبمقتضى القرار رقم 1022 المؤرخ في 23 أكتوبر 2017 الذي يحدد مهام وشروط الالتحاق بجامعة التكوين المتواصل،

- وبمقتضى محضر اجتماع اللجنة البيداغوجية الوطنية لميدان "آداب و لغات أجنبية" المنعقد في 25 و 26 ماي 2021 بجامعة قسنطينة 3،

يـــقـــــرر ما يأتي:

المادّة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تحديد برنامج التعليم لنيل شهادة ا لليسانس في شعب و تخصصات ميدان "آداب و لغات أجنبية" طبقا لملحق هذا القرار.

المادة 2: تلغى أحكام القرار رقم .رقم 500 المؤرخ في 28 جويلية 2013 المعدّل والمذكور أعلاه.

المادة 3:يكلف المدير العام للتعليم والتكوين ومديري مؤسسات التعليم العالي ومديري مؤسسات التكوين العالي، كل فيما يخصه، بتطبيق هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

حـرر بالـجـزائـر في: 13 ديسمبر 2022.....

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

المدير العام

عبد الحكيم بن تلبين

ملحق القرار رقم 1116 المؤرّخ في 13 ديسمبر 2022

الذي يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية"

السداسي 1:

وحدات التعليم	عنوان المواد	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوع)	أخرى*	نوع التقييم	
				محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.1.1 الأرصدة: 8 المعامل: 4	فهم و تعبير كتابيان 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	فهم و تعبير شفويان 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.1.2 الأرصدة: 8 المعامل: 4	نحو لغة التدريس1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	اللسانيات و الصوتيات 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.1.3 الأرصدة: 2 المعامل: 1	دراسة نصوص أدبية للغة التدريس 1	2	1	-	1سا30	-	22سا30	27سا30	40%	60%
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 1.1 الأرصدة: 9 المعامل: 5	تقنيات العمل الجامعي 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	قراءة و دراسة النصوص 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا30	100%	-
	تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و التعلم الالكتروني 1	1	1	-	1سا00	-	15 سا00	10سا00	100%	-
وحدة تعليم الاستكشافية الرمز: وت إس 1.1 الأرصدة: 2 المعامل: 2	حضارات لغة التدريس 1	2	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	5سا00	40%	60%
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 1.1 الأرصدة: 1 المعامل: 1	لغة أجنبية 1	1	1	-	1سا30	-	22سا30	2سا30	100%	-
	مجموع السداسي الأول	**30**	**17**	**1سا30**	**23سا30**	**-**	**375سا00**	**375سا00**		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

ملحق القرار رقم 1116 المؤرخ في 13 ديسمبر 2022

الذي يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية"

السداسي 2:

وحدات التعليم	عنوان المواد	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوع)	أخرى*	نوع التقييم	
				محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.2.1 الأرصدة: 8 المعامل: 4	فهم و تعبير كتابيان 2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	فهم و تعبير شفويان 2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.2.2 الأرصدة:8 المعامل:4	نحو لغة التدريس2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	اللسانيات و الصوتيات2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 1.2.3 الأرصدة:2 المعامل: 1	دراسة نصوص أدبية للغة التدريس2	2	1	-	1سا30	-	22سا30	27سا30	40%	60%
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 1.2 الأرصدة:9 المعامل: 5	تقنيات العمل الجامعي 2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	قراءة و دراسة النصوص 2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا30	100%	-
	تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و التعلم الالكتروني2	1	1	-	1سا00	-	15سا00	10سا00	100%	-
وحدة تعليم الاستكشافية الرمز: وت إس 1.2 الأرصدة: 2 المعامل: 2	حضارات لغة التدريس 2	2	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	5سا00	40%	60%
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 1.2 الأرصدة: 1 المعامل: 1	لغة أجنبية 2	1	1	-	1سا30	-	22سا30	2سا30	100%	-
مجموع السداسي الثاني		**30**	**17**	**1سا30**	**23سا30**	**-**	**375سا00**	**375سا00**		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

ملحق القرار رقم 1116 المؤرّخ في 13 ديسمبر 2022

الذي يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية".

السداسي 3:

وحدات التعليم	عنوان المواد	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوع)	أخرى*	نوع التقييم	
				محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.1.1 الأرصدة: 8 المعامل: 4	فهم و تعبير كتابيان 3	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	فهم و تعبير شفويان 3	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.1.2 الأرصدة:8 المعامل:4	نحو لغة التدريس 3	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	اللسانيات و الصوتيات3	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.1.3 الأرصدة:2 المعامل: 1	دراسة نصوص أدبية للغة التدريس3	2	1	-	1سا30	-	22سا30	27سا30	40%	60%
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 2.1 الأرصدة:9 المعامل: 5	تقنيات العمل الجامعي 3	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	قراءة و دراسة النصوص 3	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا30	100%	-
	مهارات القراءة والكتابة الرقمية 1	1	1	-	1سا00	-	15سا00	10سا00	100%	-
وحدة تعليم استكشافية الرمز: وت إس 2.1 الأرصدة: 2 المعامل: 2	حضارات لغة التدريس 3	2	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	5سا00	40%	60%
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 2.1 الأرصدة: 1 المعامل: 1	لغة أجنبية 3	1	1	-	1سا30	-	22سا30	2سا30	100%	-
مجموع السداسي الثالث		**30**	**17**	**1سا30**	**23سا30**	**-**	**375سا00**	**375سا00**		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

ملحق القرار رقم 1116 المؤرّخ في 13 ديسمبر 2022

الذي يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية"

السداسي 4 :

وحدات التعليم	عنوان المواد	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوع)	أخرى*	نوع التقييم	
				محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.2.1 الأرصدة: 8 المعامل: 4	فهم و تعبير كتابيان 4	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	فهم و تعبير شفويان 4	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.2.2 الأرصدة:8 المعامل:4	نحو لغة التدريس4	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	اللسانيات و الصوتيات4	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 2.2.3 الأرصدة:2 المعامل: 1	دراسة نصوص أدبية للغة التدريس4	2	1	-	1سا30	-	22سا30	27سا30	40%	60%
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 2.2 الأرصدة:9 المعامل: 5	تقنيات العمل الجامعي 4	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	قراءة و دراسة النصوص 4	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا30	100%	-
	مهارات القراءة والكتابة الرقمية 2	1	1	-	1سا00	-	15سا00	10سا00	100%	-
وحدة تعليم الاستكشافية الرمز: وت إس 2.2 الأرصدة: 2 المعامل: 2	حضارات لغة التدريس 4	2	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	5سا00	40%	60%
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 2.2 الأرصدة: 1 المعامل: 1	لغة أجنبية 4	1	1	-	1سا30	-	22سا30	2سا30	100%	-
مجموع السداسي الرابع		**30**	**17**	**1سا30**	**23سا30**	**-**	**375سا00**	**375سا00**		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

1116

ملحق القرار رقم المؤرّخ في 13 ديسمبر 2022

الذي يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية".

السداسي 5:

وحدات التعليم	عنوان المواد	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوع)	أخرى*	نوع التقييم	
				محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 3.1.1 الأرصدة: 12 المعامل: 6	لسانيات 1	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	الأدب: نظريات وممارسات 1	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	حضارة وثقافة والتفاعل الثقافي 1	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 3.1.2 الأرصدة:6 المعامل:3	مدخل إلى التعليمية 1	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	لغات التخصصات 1	2	1	-	1سا30	-	30سا22	27سا30	40%	60%
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 3.1 الأرصدة:9 المعامل: 5	منهجية البحث الجامعي 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	ورشة القراءة والكتابة 1	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا30	100%	-
	ممارسات التواصل الشفوي 1	1	1	-	1سا00	-	15 سا	10سا00	100%	-
وحدة تعليم استكشافية الرمز: وت إس 3.1 الأرصدة: 2 المعامل: 2	الترجمة : لغات وطنية / لغة التدريس 1	2	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	5سا00	40%	60%
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 3.1 الأرصدة: 1 المعامل: 1	مقاولاتية 1	1	1	-	1سا30	-	22سا30	2سا30	100%	-
مجموع السداسي الخامس		**30**	**17**	**7سا30**	**17سا30**	**-**	**375سا00**	**375سا00**		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

ملحق القرار رقم 1886 المؤرّخ في 13 ديسمبر 2022

الذي يحدد برنامج التعليم لنيل شهادة الليسانس في تخصصات شعب الميدان "آداب و لغات أجنبية"

السداسي 06

وحدات التعليم	عنوان المواد	الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوع)	أخرى*	نوع التقييم	
				محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	امتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 3.2.1 الارصدة: 12 المعامل: 6	لسانيات 2	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	الأدب: نظريات وممارسات 2	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	حضارة وثقافة والتفاعل الثقافي 2	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 3.2.2 الارصدة:6 المعامل:3	مدخل الى التعليمية 2	4	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	لغات التخصصات 2	2	1	-	1سا30	-	22سا30	27سا30	40%	60%
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 3.2 الارصدة:9 المعامل: 5	منهجية البحث الجامعي 2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا00	40%	60%
	ورشة القراءة والكتابة 2	4	2	-	3سا00	-	45سا00	55سا30	100%	-
	ممارسات االتواصل الشفوي 2	1	1	-	1سا00	-	15 سا	10سا	100%	-
وحدة تعليم االستكشافية الرمز: وت إس 3.2 الارصدة: 2 المعامل: 2	الترجمة: لغات وطنية / لغة التدريس 2	2	2	1سا30	1سا30	-	45سا00	05سا	40%	60%
وحدة تعليم أفقية الرمز: وت أف 3.2 الارصدة: 1 المعامل: 1	مقاولاتية 2	1	1	-	1سا30	-	22سا30	02سا30	100%	-
مجموع السداسي السادس		**30**	**17**	**7سا30**	**17سا30**	**-**	**375سا00**	**375سا00**		

*عمل إضافي عن طريق التشاور السداسي

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHESCIENTIFIQUE

Arrêté n° 1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères » au sein des universités et centres universitaires et les établissements de formation supérieure

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,

- Vu la loi n°99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;
- Vu le décret présidentiel n°22-305 du 11 Safar 1444 correspondant au 8 septembre 2022, portant nomination des membres du Gouvernement ;
- Vu le décret exécutif n° 90-149 du 2 Dhou El Kaâda 1410 correspondant au 26 mai 1990 portant création, organisation et fonctionnement de l'université de la formation continue,
- Vu le décret exécutif n° 03-279 du 24 Joumada Ethania 1424 correspondant au 23 août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université,
- Vu le décret exécutif n°05-299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 Août 2005, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire;
- Vu le décret exécutif n°13–77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- Vu le décret exécutif n°18-263 du 8 Safer 1440 correspondant du 18 octobre 2018, fixant les conditions d'octroi de la tutelle pédagogique et les modalités de son exercice sur les établissements déformation supérieure relevant d'autres départements ministériels ;
- Vu le décret exécutif n° 22-208 du 5 Dhou El Kaâda 1443 correspondant au 5 juin 2022 fixant le régime des études et de la formation en vue de l'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur ;
- Vu l'arrêté n°75 du 26 mars 2012 portant, création et fixant les missions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du Comité Pédagogique National de Domaine,
- Vu l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013, modifié, fixant le programme du socle commun des diplômes de licence, domaine « Lettres et Langues Etrangères »,
- Vu l'arrêté n°774 du 26 juillet 2016, fixant la nomenclature des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères» en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master ;
- Vu l'arrêté n°1022 du 23 octobre 2017 fixant les missions et les conditions d'accès à l'université de la formation continue,
- Vu le procès-verbal de la réunion du Comité Pédagogique National du Domaine « Lettres et Langues Etrangères » tenue le 25 et 26 mais 2021 à l'Université Constantine 3,

ARRETE:

Article 1er: Le présent arrêté a pour objet de fixer le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de licence du domaine «Lettres et Langues Etrangères», conformément à l'annexe du présent arrêté.

Art.2 : Les dispositions de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013, sont abrogées.

Art. 3 : Le Directeur Général des Enseignements et de la Formation, les Chefs d'établissements d'enseignement supérieur et les Chefs des établissements de formation supérieure, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Fait à Alger le : 13 DEC. 2022

pl **Le Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 1

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 1.1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrites 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Compréhension et expression orales 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 1.1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Linguistique et phonétique 1	4	2		3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 1.1.3 Crédits : 2 Coefficients : 1	Etude de textes littéraires de la langue d'étude 1	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 9 Coefficients : 5	Techniques du travail universitaire 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Lecture et étude de textes 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	TIC et e-Learning 1	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 1.1 Crédits : 2 Coefficients: 2	Civilisations de la langue d'étude 1	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 1 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	1	1		1h30	-	22h30	2h30	100%	-
Total Semestre 1		**30**	**17**	**1h30**	**23h30**	**-**	**375h00**	**375h00**		

Autre* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC* = Contrôle continu.

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 2

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 1.2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrites 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Compréhension et expression orales 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 1.2.2 Crédits : 8 Coefficients: 4	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Linguistique et phonétique 2	4	2		3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 1.2.3 Crédits : 2 Coefficients : 1	Etude de textes littéraires de la langue d'étude 2	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 9 Coefficients : 5	Techniques du travail universitaire 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Lecture et étude de textes 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	TIC et e-Learning 2	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Civilisations de la langue d'étude 2	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 1 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 2	1	1	-	1h30	-	22h30	2h30	100%	-
Total Semestre 2		**30**	**17**	**1h30**	**23h30**	**-**	**375h00**	**375h00**		

Autre* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC* = Contrôle continu.

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 3

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 2.1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrites 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Compréhension et expression orales 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Linguistique et phonétique 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.1.3 Crédits : 2 Coefficients : 1	Littératures de la langue d'étude 3	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 2.1 Crédits : 9 Coefficients : 5	Techniques du travail universitaire 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Lecture et étude de textes 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Littératies numériques 1	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 2	Civilisations de la langue d'étude 3	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 1 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 3	1	1	-	1h30	-	22h30	2h30	100%	-
Total Semestre 3		**30**	**17**	**1h30**	**23h30**	**-**	**375h00**	**375h00**		

Autre* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC* = Contrôle continu.

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 4

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 2.2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrites 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Compréhension et expression orales 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Linguistique et phonétique 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.2.3 Crédits : 2 Coefficients : 1	Littératures de la langue d'étude 4	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 9 Coefficients :5	Techniques du travail universitaire 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Lecture et étude de textes 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Littératies numériques 2	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Civilisations de la langue d'étude 4	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 1 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 4	1	1		1h30	-	22h30	2h30	100%	-
Total Semestre 4		**30**	**17**	**1h30**	**23h30**	**-**	**375h00**	**375h00**		

Autre* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC* = Contrôle continu

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 5

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 3.1.1 Crédits : 12 Coefficients: 6	Linguistique 1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Littérature : théories et pratiques 1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Civilisation, culture et interculturalité1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 3.1.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Introduction à la didactique 1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Langues de spécialités 1	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 3.1 Crédits : 9 Coefficients : 5	Méthodologie de la recherche universitaire 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Atelier de lecture et d'écriture 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Pratiques de communication orale 1	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 3.1 Crédits : 2 Coefficients : 2	Traduction : langue(s) nationale(s) / langue d'étude 1	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : 3.1 Crédits : 1 Coefficient s: 1	Entreprenariat 1	1	1	-	1h30	-	22h30	2h30	100%	-
Total Semestre 5		**30**	**17**	**7h30**	**17h30**	**-**	**375h00**	**375h00**		

Autre* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC* = Contrôle continu.

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 6

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 3.2.1 Crédits : 12 Coefficients : 6	Linguistique 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Littérature : théories et pratiques 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Civilisation, culture et interculturalité 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 3.2.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Introduction à la didactique 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Langues de spécialités 2	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 3.2 Crédits : 9 Coefficients : 5	Méthodologie de la recherche universitaire 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Atelier de lecture et d'écriture 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Pratiques de communication orale 2	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 3.2 Crédits : 2 Coefficients: 2	Traduction : langue(s) nationale(s) / langue d'étude 2	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 3.2 Crédits : 1 Coefficients : 1	Entreprenariat 2	1	1		1h30	-	22h30	2h30	100%	-
Total Semestre 6		**30**	**17**	**7h30**	**17h30**	**-**	**375h00**	**375h00**		

Autre* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC* = Contrôle continu.

المادّة 5 : تلغى أحكام المرسوم التنفيذي رقم 08-94 المؤرخ في 2 ربيع الأول عام 1429 الموافق 10 مارس سنة 2008 والمتضمن إنشاء وكالة الإعلام الآلي للمالية العمومية وتنظيمها ومهامها وسيرها.

المادّة 6 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022.

أيمن بن عبد الرحمان

★

مرسوم تنفيذي رقم 22-208 مؤرّخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022، يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 112-5 و141 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى الأمر رقم 96-16 المؤرخ في 16 صفر عام 1417 الموافق 2 يوليو سنة 1996 والمتعلق بالإيداع القانوني،

– وبمقتضى القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى الأمر رقم 03-05 المؤرخ في 19جمادى الأولى عام 1424 الموافق 19 يوليو سنة 2003 والمتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة،

– وبمقتضى الأمر رقم 03-07 المؤرخ في 19 جمادى الأولى عام 1424 الموافق 19 يوليو سنة 2003 والمتعلق ببراءات الاختراع،

– وبمقتضى القانون رقم 15-21 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1437 الموافق 30 ديسمبر سنة 2015 والمتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم رقم 71-219 المؤرخ في 4 رجب عام 1391 الموافق 25 غشت سنة 1971 والمتضمن تنظيم الدروس للحصول على شهادة مهندس، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم رقم 71-275 المؤرخ في 15 شوال عام 1391 الموافق 3 ديسمبر سنة 1971 والمتضمن إحداث شهادة الدروس الطبية الخاصة،

– وبمقتضى المرسوم رقم 72-190 المؤرخ في 25 شعبان عام 1392 الموافق 3 أكتوبر سنة 1972 والمتضمن تنظيم الدروس للحصول على دبلوم المهندس المعماري،

– وبمقتضى المرسوم رقم 74-174 المؤرخ في 3 شعبان عام 1394 الموافق 21 غشت سنة 1974 والمتضمن تنظيم الدراسات قصد الحصول على شهادة طبيب بيطري، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم رقم 74-200 المؤرخ في 14 رمضان عام 1394 الموافق أول أكتوبر سنة 1974 والمتضمن إنشاء شهادة دكتور في العلوم الطبية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 14-196 المؤرخ في 8 رمضان عام 1435 الموافق 6 يوليو سنة 2014 والمتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى في الخارج وتسييرهما،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 21-275 المؤرخ في 19 ذي القعدة عام 1442 الموافق 30 يونيو سنة 2021 والمتضمن تعيين الوزير الأوّل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 21-281 المؤرخ في 26 ذي القعدة عام 1442 الموافق 7 يوليو سنة 2021 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدّل،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 97-291 المؤرخ في 22 ربيع الأول عام 1418 الموافق 27 يوليو سنة 1997 والمتضمن إنشاء شهادة الدراسات المتخصصة في العلوم الطبية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 99-257 المؤرخ في 8 شعبان عام 1420 الموافق 16 نوفمبر سنة 1999 الذي يحدد كيفيات إنشاء وحدات البحث وتنظيمها وسيرها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005 الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 17 شعبان عام 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 10-231 المؤرخ في 23 شوال عام 1431 الموافق 2 أكتوبر سنة 2010 والمتضمن القانون الأساسي لطالب الدكتوراه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-109 المؤرخ في 5 جمادى الأولى عام 1434 الموافق 17 مارس سنة 2013 الذي يحدد كيفيات إنشاء فرقة البحث وسيرها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16-176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 18-95 المؤرخ في أول رجب عام 1439 الموافق 19 مارس سنة 2018 الذي يحدد شروط وكيفيات الاعتراف بشهادات التعليم العالي الأجنبية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 18-263 المؤرخ في 8 صفر عام 1440 الموافق 17 أكتوبر سنة 2018 الذي يحدد شروط منح الوصاية البيداغوجية لمؤسسات التكوين العالي التابعة لدوائر وزارية أخرى وكيفيات ممارستها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 19-231 المؤرخ في 12 ذي الحجة عام 1440 الموافق 13 غشت سنة 2019 الذي يحدد كيفيات إنشاء مخابر البحث وتنظيمها وسيرها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 21-50 المؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1442 الموافق 28 جانفي سنة 2021 الذي يحدد شروط وكيفيات الحصول على التأهيل الجامعي،

يرسم ما يأتي :

الفصل الأول

أحكام عامة

المادّة الأولى : طبقا لأحكام المواد 16 و17 و18 من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، يهدف هذا المرسوم إلى تحديد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي.

المادّة 2 : يقصد، في مفهوم هذا المرسوم، بما يأتي :

– **الميدان :** مجموعة منسجمة من الشّعب والتخصصات تتضمن معارف نظرية وتطبيقية، تترجم مجال كفاءات مؤسسة التعليم العالي.

– **الشعبة :** فرع من ميدان تكوين، تحدد خصوصية التعليم داخل هذا الميدان.

يمكن أن تكون الشعبة أحادية التخصص أو متعددة التخصصات.

– **التخصص :** فرع من الشعبة يحدد مسار التكوين والكفاءات الواجب اكتسابها من قبل الطالب.

– **مسار التكوين :** مجموعة منسجمة لوحدات تعليمية مكوّنة لطور تكوين محدد.

– **الوحدة التعليمية :** تتكون من مادة أو أكثر، تقدم وفق عدة أشكال من التدريس (دروس وأعمال موجهة وأعمال تطبيقية ومحاضرات وملتقيات ومشاريع وتربصات...)، وتقاس الوحدة التعليمية بأرصدة حسب الحجم الساعي للسداسي الضروري لاكتساب المعارف وتطوير الكفاءات.

تنقسم الوحدة التعليمية إلى أربعة (4) أنواع :

• **وحدة تعليمية أساسية :** مجموعة من المواد المنسجمة التي تشكل أساس مسار التكوين،

• **وحدة تعليمية منهجية :** تتشكل من مجموعة من المواد تسمح للطالب باكتساب معارف ومهارات في مجال البحث،

• **وحدة تعليمية أفقية :** تتشكل من مواد تسمح للطالب باكتساب ثقافة عامة مهما يكن ميدان التكوين،

• **وحدة تعليمية استكشافية :** تتشكل من مجموعة من المواد تتيح للطالب معرفة تخصّصات أخرى تساعده على الحركيّة عند الحاجة.

– **المادّة :** برنامج بيداغوجي يرمي إلى بلوغ كفاءات ضرورية على مستوى المعرفة والمهارات المحددة في أهداف الوحدة التعليمية طوال السداسي من الدراسة، وفي المسار النموذجي إثر حجم ساعي محدد يتوزع عبر دروس وأعمال تطبيقية وأعمال موجهة ومحاضرات وملتقيات وورشات ومشاريع وتربصات ومذكرة.

– **الرصيد :** وحدة لقياس المعارف المكتسبة تحسب انطلاقا من حجم ساعي أسبوعي للمادة وحسب الأهمية التي تكتسيها داخل مسار التكوين.

وتحدد قيمة الرصيد للوحدة التعليمية بالنظر إلى القيمة الإجمالية المحددة بثلاثين (30)رصيدا للسداسي من الدراسة.

– **المعامل :** القيمة المعطاة للوحدة التعليمية (وللمادة أيضا)، والمتطابق مع حجم العمل (الرصيد) الضروري لاكتساب المعارف وتطوير الكفاءات التي تستهدفها الوحدة التعليمية (والمادة أيضا).

– **الكفاءة :** القدرة على اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة لحل المشاكل ذات الصلة بالمادة داخل الوحدة التعليمية.

– **تثمين مكتسبات الخبرة :** إجراء ذو طابع بيداغوجي وعلمي تقوم به لجنة مختصة تتكون من أساتذة التعليم العالي ومهنيين، تسند لها مهمة دراسة وتقييم المكتسبات المهنية المتحصل عليها بعد شهادة البكالوريا أو شهادة الليسانس، التي تسمح لحاملها، بعد مصادقة الهيئة العلمية لمؤسسة التعليم العالي المعنية، بالالتحاق، بالطورين الأول والثاني من التعليم العالي.

– **الملحق الوصفي للشّهادة :** وثيقة تُلحق بشهادة التعليم العالي تتضمّن معلومات كاملة عن التعليم الذي تابعه الطالب للحصول على شهادة جامعية، ويوضّح المعارف والكفاءات التي اكتسبها خلال تكوينه. كما يبيّن أيضا ترتيب حامل الشهادة في دفعته.

– **التأهيل :** قرار يوقّعه الوزير المكلف بالتعليم العالي يسمح لمؤسسات التعليم العالي بضمان تكوينات عليا في الأطوار المختلفة.

– **عرض التكوين :** اقتراح لبرنامج بيداغوجي يقدم في شكل برنامج تكوين في تخصص معيّن.

ويهدف عرض التكوين إلى تلقين معارف ومهارات بغرض اكتساب كفاءات ومؤهلات محددة.

– **فريق التكوين :** الفريق المكلف بإعداد وتنفيذ عرض التكوين بالنسبة للميدان والشعبة والتخصص.

– **التكوين الحضوري :** نمط تكوين في زمن حقيقي يتم داخل مؤسسة للتعليم والتكوين العاليين بحضور الطالب مختلف النشاطات البيداغوجية.

التكوين عن بعد : نمط تكوين عبر الإنترنت عن طريق استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، يتم ضمانه وفق نمط تتابعي أو غير تتابعي. ويمكن تدعيم هذا النمط التعليمي بتجمعات دورية حضورية.

التكوين المختلط : الجمع بين نمط التكوين الحضوري في زمن حقيقي، ونمط التكوين عن بعد وفق نمط تتابعي و/أو غير تتابعي.

التكوين الموطّن : نمط من التكوين مؤهل في مؤسسة للتعليم أو التكوين العاليين يتم التكفل به في مؤسسة أخرى للتعليم أو التكوين العاليين وفق معايير الجودة المطلوبة.

التكوين الحركي : تكوين يسمح للطالب المسجل بصورة نظامية في مؤسسة جزائرية للتعليم والتكوين العاليين، بمتابعة جزء من تكوينه في مؤسسة أو عدة مؤسسات جزائرية للتعليم العالي في إطار اتفاقية تعاون بين المؤسسات.

كما يمكن تنظيم التكوين الحركي مع مؤسسة أو عدة مؤسسات أجنبية للتعليم العالي في إطار اتفاقية تعاون، حيث يسمح للطالب بمزاولة جزء من تكوينه أو كلّه في مؤسسة أو عدة مؤسسات أجنبية، طبقا للنظم الوطنية للتعليم العالي المعمول بها في البلدان المعنية.

وفي كلتا الحالتين، تكون الأرصدة المكتسبة بالنسبة للوحدات التعليمية قابلة للاكتساب والتحويل.

التكوين بالتناوب (التناوبي) : نمط من التكوين يسمح بإعداد برنامج دراسي مرن يجمع بين الاحتياجات المهنية للطالب ومتطلبات مؤسسة التعليم والتكوين العاليين.

المادّة 3 : يحدد التكوين في الطور الأول والطور الثاني والطور الثالث في عرض للتكوين مسجل ضمن ميدان تكوين وشعبة وتخصص وفقا لمتطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويتم اقتراح التكوين في شكل مسار نموذجي يسمح للطالب باختيار مساره مع مراعاة مؤهلاته ومشروعه المهني الشخصي، ويتوّجُ بما يأتي :

– شهادة الليسانس، بالنسبة للطور الأول،

– شهادة الماستر، بالنسبة للطور الثاني،

– شهادة الدكتوراه، بالنسبة للطور الثالث.

المادّة 4 : يمكن تنظيم التكوين في الطّورين الأول والثاني في مسار تكويني موحد ومتتابع في الهندسة والهندسة المعمارية قصد تلبية حاجات القطاع الاجتماعي والاقتصادي من قدرات أكاديمية وعلمية ومهنية، وذلك بغضّ النظر عن أحكام المادة 5 من هذا المرسوم.

تتوج الدراسات في الهندسة بشهادة مهندس دولة، وفي الهندسة المعمارية بشهادة مهندس معماري.

المادّة 5 : ينقسم مسار التكوين إلى نوعين :

– مسار التكوين النموذجي، ويحدّده فريق التكوين،

– مسار التكوين الشخصي، ويحدّده فريق التكوين، حسب الحالة.

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 6 : تُنشأ لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي لجنة وطنية لتأهيل عروض التكوين.

تحدد تشكيلة اللجنة وتنظيمها وسيرها بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 7 : تكلف اللجنة الوطنية للتأهيل بما يأتي :

بالنسبة لتأهيل عروض التكوين في الطورين الأول والثاني والتكوين في الهندسة والهندسة المعمارية :

– دراسة طلبات تأهيل وتجديد عروض التكوين التي خضعت مسبقا للخبرة من طرف اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين والشعب،

– التأكّد من احترام الانسجام الوطني لعروض التكوين طبقا للسياسة الوطنية للتعليم العالي،

– دراسة الحصيلة السّنويّة للتّكوين وتقديم أي اقتراح من شأنه تحسين مردوديته،

– المساهمة في تحسين خارطة التكوين الجامعي،

– إبداء الرأي في عروض التكوين من حيث تلبية احتياجات القطاع الاجتماعي والاقتصادي.

بالنسبة لتأهيل عرض التكوين في الطور الثالث :

– دراسة طلبات تأهيل عرض التكوين في الدكتوراه المقترحة من طرف مؤسسات التعليم العالي، عن طريق القيام خصوصا بتقييم قدراتها على تنظيم التكوين في الدكتوراه،

– المصادقة على عدد المقاعد البيداغوجية المراد فتحها في مختلف الشّعب والتخصصات، على أساس قدرات التأطير المتوفرة، وإمكانات البحث المتاحة، ومردودية عرض التكوين المؤهّل،

– تقييم الحصيلة السنوية للتكوين في الطور الثالث وتقديم أي اقتراح من شأنه تحسين مردوديته.

يحدّد قرار التأهيل المؤسسة المعنية وميدان وشعبة وتخصص التكوين.

المادّة 8 : تحدد شروط وكيفيات منح التأهيل أو تجديده أو تجميده، بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 9 : تحدد مدوّنة الميادين والشُّعب بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على اقتراح من اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين والشُّعب.

الفصل الثاني
نظام الدراسات في الطورين الأول والثاني

القسم الأول
تنظيم التكوين في الطورين الأول والثاني

المادّة 10 : ينظم التكوين في الطورين الأول والثاني للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر في سداسيات وفق نمط التكوين الحضوري.

وينقسم هذا التكوين إلى ميادين تضم شُعبًا تتفرع إلى تخصصات ذات بُعد أكاديمي أو مهني.

ويضم هذا التكوين الوحدات التعليمية الآتية :

– وحدات تعليمية أساسية،

– وحدات تعليمية منهجية،

– وحدات تعليمية أفقية،

– وحدات تعليمية استكشافية.

تتضمّن الوحدات التعليمية تعليما إجباريا، كما يمكن أن تتضمّن تعليما اختياريا.

المادّة 11 : تقيّم الوحدة التعليمية بنقطة، وتقاس بأرصدة قابلة للاكتساب والتحويل.

يُكتسب الرصيد عند الحصول على المعارف وتطوير الكفاءات عند بلوغ حجم ساعي إجمالي متبوع بتقييم تكويني عن طريق المراقبة المستمرّة طوال التكوين و/أو تقييم تحصيلي عن طريق امتحان نهائي عند نهاية التكوين.

يحدد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس العمل البيداغوجي الشامل والمطلوب للحصول على الوحدة المعنية.

بغضّ النظر عن أحكام المادتين 14 و19 من هذا المرسوم، يحدد فريق التكوين العمل البيداغوجي الشامل وكذا عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية في عرض التكوين حسب غاياته، وفي إطار النسب الموافقة للمعايير العالمية.

المادّة 12 : يسمح بالالتحاق بالتكوين العالي في الطور الأول للمترشحين الحائزين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

تحدّد مدة التكوين للحصول على شهادة الليسانس بثلاث (3) سنوات، أي ستة (6) سداسيات.

المادّة 13 : يجب أن تخصص، خلال السنة الأخيرة من الدراسة في الطور الأول، وحدة تعليمية لإعداد مذكرة نهاية الدراسة، أو تقديم تقرير عن تربص أو إنجاز عرض موضوعاتي ذي صلة بالتكوين.

المادّة 14 : يسلّم شهادة الليسانس الوزير المكلّف بالتّعليم العالي للطلبة الذين استوفوا مجموع شروط التمدرس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع وأثبتوا اكتساب المائة والثمانين (180) رصيدا المطلوبة، أي ثلاثين (30) رصيدا في كل سداسي.

تحدد الشهادة المسلّمة ميدان وشعبة وتخصص التكوين، وترفق بوثيقة وصفية تدعى "الملحق الوصفي" يبيّن مسار التكوين المتّبع، والمعارف والكفاءات المكتسبة، وترتيب الطالب في دفعته.

تحدد بيانات وخصائص الشهادات المتوّجة لهذا التكوين وكشوف النقاط والملاحق الوصفية بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 15 : يُسمح للمترشّحين الحائزين شهادة الليسانس أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها بالالتحاق بالتكوين العالي في الطّور الثاني.

يتمّ الالتحاق بالتكوين العالي في الطّور الثاني عن طريق مسابقة على أساس الشّهادة أو الاختبارات في حدود المقاعد البيداغوجية المتوفرة.

تحدّد مدة التكوين للحصول على شهادة الماستر بسنتين (2)، أي أربعة (4) سداسيات.

المادّة 16 : يُسمح بالالتحاق بالتكوين العالي في المدارس العليا التي لا تضمن التكوين في الهندسة والهندسة المعمارية للمترشحين الحائزين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

يتمّ التكوين في هذه المدارس العليا في شكل مسار موحّد ومتتابع يتضمّن تكوينا قاعديا وتكوينا متخصّصا، ويُتوّج بشهادة الماستر.

تحدّد مدّة التكوين للحصول على شهادة الماستر بخمس (5) سنوات، أي عشرة (10) سداسيات.

المادّة 17 : يُسمح للمترشحين الحائزين شهادات جامعية في التدرج بالالتحاق بالطور الثاني الذي تضمنه بعض المدارس العليا.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 18 : يجب أن تتضمّن الدراسة للحصول على شهادة الماستر خلال السنة الأخيرة من الدراسة تخصيص وحدة تعليمية، على الأقل، لإعداد مذكرة نهاية الدراسة أو لتقديم تقرير عن تربص ذي صلة بالتكوين.

المادّة 19 : يسلّم شهادة الماستر الوزير المكلف بالتعليم العالي للطلبة الذين استوفوا مجموع شروط التمدرس والتدرج البيداغوجيين في مسار التكوين المتّبع.

يجب أن يثبت طلبة مؤسسات التعليم العالي، دون المدارس العليا، اكتساب المائة والعشرين (120) رصيدا المطلوبة، أي ثلاثين (30) رصيدا في كل سداسي.

يجب أن يثبت طلبة المدارس العليا المذكورة في المادة 16 أعلاه، اكتساب المائة والثمانين (180) رصيدا المطلوبة خلال التكوين المتخصّص، أي ثلاثين (30) رصيدا في كل سداسي.

تحدد الشهادة المسلّمة ميدان وشعبة وتخصص التكوين. وترفق بوثيقة وصفية تدعى "الملحق الوصفي" تبين مسار التكوين المتبع وأنماط التكوين والمعارف والكفاءات المكتسبة وترتيب الطالب في دفعته.

تحدد بيانات وخصائص الشهادات المتوّجة لهذا التكوين وكشوف النقاط والملاحق الوصفية بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 20 : تحدد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل للتكوين المنصوص عليه في المواد من 10 إلى 19 أعلاه، وكذا كيفيات التنظيم والتقييم والتدرّج فيها، بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

القسم الثاني

تنظيم التكوين في الهندسة والهندسة المعمارية

المادّة 21 : يهدف التكوين الذي تضمنه مؤسّسات التعليم العالي في الهندسة إلى اكتساب قدرات أكاديمية وعلمية ومهنية تجعل حائز شهادة مهندس عمليا في القطاع الاجتماعي والاقتصادي.

المادّة 22 : يهدف التكوين الذي تضمنه مؤسّسات التعليم العالي في الهندسة المعمارية إلى اكتساب قدرات أكاديمية وعلمية ومهنية في التصميم والإنجاز، واعتماد المنشآت المعمارية في ميادين السكن والعمران ومهن المدينة وحماية التراث المعماري.

المادّة 23 : يسمح للمترشحين الحائزين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها، بالالتحاق بالتكوين في الهندسة والهندسة المعمارية.

تحدد مدة التكوين للحصول على شهادة مهندس دولة وشهادة مهندس معماري بخمس (5) سنوات، أي عشرة (10) سداسيات.

المادّة 24 : يجب أن تتضمّن الدراسة للحصول على شهادة مهندس دولة وشهادة مهندس معماري، ما يأتي :

– دروس في العلوم الأساسية،

– دروس في العلوم التطبيقية،

– دروس في العلوم الأخرى ذات الصّلة بالتكوين،

– تربصات عملية في وحدات الإنتاج أو البحث.

المادّة 25 : يجب أن تتضمن الدراسات للحصول على شهادة مهندس دولة وشهادة مهندس معماري خلال السنة الأخيرة من الدراسة، تخصيص مادة تعليمية، على الأقل، لإعداد مذكرة أو مشروع نهاية الدراسة أو لتقديم تقرير عن تربص ذي صلة بالتكوين.

المادّة 26 : يسلّم شهادة مهندس دولة وشهادة مهندس معماري الوزير المكلّف بالتّعليم العالي للطلبة الذين استوفوا جميع شروط التمدرس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع.

تحدد الشهادة المسلّمة ميدان وشعبة وتخصص التكوين. وترفق بوثيقة وصفية تدعى "الملحق الوصفي" تبيّن مسار التكوين المتبع وأنماط التكوين والمعارف والكفاءات المكتسبة وترتيب الطالب في دفعته.

تحدد بيانات وخصائص الشهادات المتوّجة لهذا التكوين وكشوف النقاط والملاحق الوصفية المحدّدة في هذه المادة، بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 27 : تحدد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل في التكوينات المنصوص عليها في المواد من 21 إلى 26 أعلاه، وكذا كيفيات التنظيم والتقييم والتدرّج فيها بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 28 : مع مراعاة أحكام المواد 12 و15 و16 و23 من هذا المرسوم، يمكن تثمين مكتسبات الخبرة لحاملي شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي، أوشهادة أجنبية معادلة، للالتحاق بالطور الأول من التكوين العالي، أو بالتكوين الذي تضمنه مؤسسات التعليم العالي في الهندسة والهندسة المعمارية وكذا في المدارس العليا.

كما يمكن أيضا تثمين مكتسبات الخبرة للمترشحين الحائزين شهادة ليسانس أو شهادة أجنبية معادلة للتسجيل في الطور الثاني.

يساعد تثمين مكتسبات الخبرة المترشحين في الالتحاق بأحد الفروع أو التخصصات التي يتطلب التسجيل فيها شروطا أخرى زيادة على الشهادات المطلوبة.

تُحدّد شروط وكيفيات تثمين مكتسبات الخبرة بموجب قرار من الوزير المكلّف بالتّعليم العالي.

القسم الثالث

التكوين عن بعد وفق النمط المختلط والتكوين الحركي والتكوين الموطّن والتكوين بالتناوب

المادّة 29 : زيادة على التكوين الحضوري، يمكن تنظيم التكوين في الطورين الأول والثاني والتكوين في الهندسة والهندسة المعمارية، عن طريق التكوين عن بعد وفق النمط المختلط والتكوين الحركي والتكوين الموطّن والتكوين التناوبي.

يخضع تأهيل عروض هذه التكوينات لنفس إجراءات التقييم والمصادقة من طرف الهيئات المعنية على غرار تلك المعتمدة في عروض التكوين الحضوري.

المادّة 30 : يكتسي التكوين عن بعد وفق النمط المختلط، طابعا وطنيا.

ويحدّد هذا التكوين الوزير المكلّف بالتعليم العالي بعد مصادقة الهيئات المؤهلة.

يمكن إعداد وبناء عروض التكوين عن بعد بالشراكة مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي.

تحدّد شروط الالتحاق والوثائق المكونة للملف وحقوق التسجيل وكيفيات تنظيم وتقييم الدراسة في التكوين عن بعد بموجب قرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 31 : تلزم مؤسسات التعليم والتكوين العاليين المؤهلة بضمان التكوين عن بعد عبر منصة رقمية.

المادّة 32 : تبرم مؤسسات التعليم والتكوين العاليين المؤهلة اتفاقيات مع الهيئة المكلفة بالمتابعة التقنية وتسيير المنصة الرقمية المخصصة لنمط التكوين عن بعد، وذلك لضمان التكوين عن بعد طوال مدة التكوين.

المادّة 33 : يمكن أن ينظم التكوين الحركي في إطار الشراكة بين مؤسسة أو عدة مؤسسات جزائرية أو أجنبية للتعليم العالي، ويتوّج بشهادة مشتركة بين المؤسستين أو شهادة مزدوجة لكل مؤسسة على حدة.

تحدّد كيفيات منح الشهادة في اتفاقية الشراكة بين المؤسسات المعنية، بعد أخذ رأي الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 34 : يمكن أن تبادر بعرض التكوين الموطّن مؤسسة التعليم العالي التي لا تتوفر لديها الموارد البشرية و/أو المادية الكافية، وتسمّى المؤسسة الأصلية. وفي هذه الحالة، تتولى مؤسسة أخرى مؤهلة للتعليم العالي ضمان التكوين الموطّن، وتسمّى المؤسسة المستقبلة.

يتم التكوين الموطّن كله أو جزء منه في المؤسسة المستقبلة للطالب أو في مؤسسته الأصلية. وتسلم الشهادة المتوجة لهذا التكوين من طرف المؤسسة المؤهلة.

المادّة 35 : يعتمد التكوين الموطّن على شراكة تجسد بموجب اتفاقية بين مؤسسة للتعليم العالي ومؤسسة أخرى للتعليم العالي، تسمّى المؤسسة المستقبلة التي يجرى فيها التكوين.

ترفق الاتفاقية بملفّ طلب تأهيل عروض التكوين الموطّن.

المادّة 36 : تضمن عروض التكوين بالتناوب إعداد برنامج تعليمي مرن يجمع بين الاحتياجات المهنية للطالب ومتطلّبات مؤسسة التعليم والتكوين العاليين، وذلك بموجب اتفاقية بين هذه الأخيرة والمؤسّسة الشّريكة.

القسم الرابع

تأهيل عروض التكوين في الطورين الأول والثاني والتكوين في الهندسة والهندسة المعمارية

المادّة 37 : تُنشأ لدى الوزير المكلّف بالتعليم العالي لجنة بيداغوجية وطنية لكل ميدان تكوين ولجنة بيداغوجية وطنية لكل شّعبة تكوين.

وتكلف اللجنة، أساسا، بما يأتي :

– ضمان يقظة بيداغوجية،

– إعداد نماذج عروض التكوين حسب خصوصيات كل ميدان تكوين،

– وضع لكل ميدان وشعبة وتخصص تكوين نظاما مرجعيا للوحدات التعليمية التي يجب أن يتضمنها عرض التكوين،

– إجراء الخبرة وإبداء الرأي في البرامج البيداغوجية وملاءمة وجودة برامج التعليم والتكوين في تخصصات ميدان التكوين المعني،

– التأكد من توافق عرض التكوين مع التأطير البيداغوجي والهياكل والتجهيزات المسخرة من طرف المؤسسة لضمان التكوين،

– السهر على ضمان الانسجام الوطني للتكوين طبقا للسياسة الوطنية للتعليم العالي.

يمكن الوزير المكلف بالتعليم العالي دعوة اللجنة لإبداء رأيها بخصوص كل مسألة أخرى ذات طابع بيداغوجي.

تحدّد مهام كل لجنة وتشكيلتها وسيرها بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 38 : يمنح التأهيل لمؤسسات التعليم العالي من أجل تنظيم التكوين في الطورين الأول والثاني والتكوين في الهندسة والهندسة المعمارية لمدة أربع (4) سنوات قابلة للتجديد، من طرف الوزير المكلف بالتعليم العالي.

يمنح التأهيل للتكوين في الطورين الأول والثاني والتكوين في الهندسة والهندسة المعمارية، بناء على طلب المؤسسة،

بعد إجراء خبرة من قبل اللجنة البيداغوجية الوطنية للميدان، واللجنة البيداغوجية الوطنية للشّعبة، ومصادقة اللجنة الوطنية للتأهيل.

المادّة 39 : يجب على المؤسسة المعنية، في حالة عدم تجديد التأهيل، ضمان استمرار تكوين الطلبة المسجلين بانتظام لتحضير الشهادة المتوّجة للتكوين.

الفصل الثالث

تنظيم التكوين في الطور الثالث

القسم الأول

كيفيات الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث

المادّة 40 : يتم الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث عن طريق مسابقة وطنية على أساس اختبارات كتابية للمترشّحين الحائزين، زيادة عن شهادة البكالوريا، شهادة الليسانس وشهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة المهندس المعماري أو شهادة الطبيب البيطري والشهادة المتوّجة لمسار التكوين المحدّدة مدّته بخمس (5) سنوات الذي تضمنه المدارس العليا للأساتذة، أو شهادات أجنبية معترف بمعادلتها.

تنظم المسابقة من قبل مؤسسة التعليم العالي المؤهلة.

تحدد كيفيات تنظيم مسابقة الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث بموجب قرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 41 : يخضع الطلبة الجزائريون الحائزون، زيادة على شهادة البكالوريا، شهادة الليسانس وشهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة مهندس معماري أو شهادة طبيب بيطري أو شهادات أجنبية معترف بمعادلتها، لنفس شروط المشاركة في المسابقة المنصوص عليها في المادة 40 أعلاه.

المادّة 42 : يخضع الطلبة الأجانب الحائزون، زيادة على شهادة البكالوريا، شهادة الليسانس وشهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة، أو شهادة مهندس معماري أو شهادة طبيب بيطري مسلّمة من مؤسسة التعليم العالي في الجزائر، لنفس شروط المشاركة في المسابقة المنصوص عليها في المادة 40 أعلاه.

يعفى الطلبة الأجانب المستفيدون من منحة دراسية في إطار برامج التعاون الدّولي والحائزون، زيادة على شهادة البكالوريا، شهادة الليسانس وشهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة مهندس معماري أو شهادة طبيب بيطري أجنبية معترف بمعادلتها، من مسابقة الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث. ويجب أن يتم تسجيلهم في إحدى الشُّعب المذكورة في عرض التكوين بناء على مقرر الاعتراف بالمعادلة.

تعدّ المقاعد البيداغوجية المخصّصة لهذه الفئة من الطلبة الأجانب المذكورين في الفقرة 2 أعلاه، خارج المقاعد البيداغوجية المحدّدة في عرض التكوين.

المادّة 43 : يمكن الطلبة الجزائريين الحائزين، زيادة على شهادة البكالوريا، شهادة الليسانس وشهادة الماجستير أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها بتقدير قريب من الحسن، على الأقل، التسجيل مباشرة في التكوين في الطور الثالث، ويعفون من مسابقة الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث.

تعدّ المقاعد البيداغوجية المخصصة لهذه الفئة من الطلبة خارج حصة المقاعد البيداغوجية المحدّدة في عرض التكوين.

القسم الثاني

تنظيم التكوين في الطور الثالث للحصول على شهادة الدكتوراه

المادّة 44 : يهدف التكوين في الطّور الثالث إلى التكوين في مهن التعليم والتكوين العاليين، والبحث التطويري والخبرة والتأطير على مستوى عالٍ في مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد.

تعالج الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه موضوع بحث أصلي، مع إدماج آخر الابتكارات العلمية والتكنولوجية بصفة مستمرة.

يوطّن التكوين في الطور الثالث في أحد الأقسام، ويرتكز على مشروع بحث وعلى مخبر أو عدة مخابر بحث.

يتوج التكوين في الطور الثالث بشهادة الدكتوراه يسلّمها الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 45 : يؤهل التكوين في الطور الثالث الذي تضمنه مؤسسات التعليم العالي المؤهلة لمدة ثلاث (3) سنوات، بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بعد مصادقة اللجنة الوطنية للتأهيل على عرض التكوين في الطور الثالث.

يوضّح قرار تأهيل عرض التكوين المؤسسة المعنية والميدان والشعبة وتخصص التكوين وعدد المقاعد البيداغوجية المخصّصة.

المادّة 46 : يجب أن يعدّ عرض التكوين في الطّور الثالث وفق مواضيع بحثٍ أصلية وحديثة، وأن يكون ذا صلة بما يأتي :

– برامج ومشاريع البحث المختلفة، الوطنية والدّولية،

– مشروع المؤسّسة.

المادّة 47 : تستفيد مخابر البحث التي يستند إليها التكوين في الطور الثالث من تمويل تدعيمي في إطار الميزانية المخصّصة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، مع ضرورة التكفل أيضا بهذا التكوين من طرف مؤسسة التسجيل.

يمكن أن يستفيد التكوين في الطور الثالث من الرعاية المالية أو من أشكال الدعم الأخرى من قبل الهيئات والمؤسسات العمومية أو الخاصة ومن الأشخاص المعنويين الخاضعين للقانون العام أو الخاص أو من الأشخاص الطبيعيين.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي.

المادّة 48 : تحدد مدة التكوين في الطّور الثالث بثلاث (3) سنوات متتالية.

يمكن أن يرخص بإضافة سنة واحدة (1)، قابلة للتجديد مرة واحدة، بناء على رأي معلل من طرف المشرف على الأطروحة ولجنة التكوين في الدكتوراه، وباقتراح من الهيئات العلمية المؤهلة للمؤسسة.

تعتبر السنتان الإضافيتان للتكوين جزءا من المدة القانونية للتكوين في الطور الثالث.

المادّة 49 : يعد دفترٌ لطالب الدكتوراه لضمان متابعة نشاطاته البيداغوجية والعلمية المنجزة خلال مدة التكوين، ويُرفق بميثاق للأطروحة يحدّد حقوق وواجبات مختلف المتدخّلين في التكوين في الطور الثالث.

يرفق دفتر طالب الدّكتوراه وجوبا بملف مناقشة الأطروحة المذكور في المادة 60 من هذا المرسوم.

يُحدّد الوزير المكلّف بالتعليم العالي نموذج دفتر طالب الدّكتوراه وميثاق الأطروحة.

المادّة 50 : الأطروحة هي وثيقة مكتوبة متبوعة بعرض شفوي لأعمال البحث التي تمّت للحصول على شهادة الدّكتوراه، وهي نتيجة عمل طالب واحد.

تهدف الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه إلى تكريس قدرات المترشح العلمية للقيام بأعمال بحث مبتكر، والمساهمة بصفة معتبرة في حل المشاكل العلمية والتكنولوجية و/أو الاجتماعية والاقتصادية.

يجب أن تقدم الأطروحة بالضرورة مساهمة في تطوير المعارف أو تؤدي إلى تطبيقات جديدة.

تسمح متطلبات التكوين في الطور الثالث بتقييم المعارف العلمية لطالب الدكتوراه وكذا مهاراته وقدراته للقيام، بشكل أفضل، بأعمال البحث بكل استقلالية، وبنشاطات الخبرة والتّطوير.

المادّة 51 : يمكن تقديم أطروحة الدكتوراه في شكل مجموعة أعمال منسجمة تتضمن نتائج علمية ذات صلة مع الموضوع المعالج.

تُحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب قرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

المادّة 52 : تنشأ بطاقية مركزية لمواضيع أطروحات الدكتوراه التي تمت مناقشتها والمواضيع الجاري إعدادها حسب الميدان والشعبة والتخصص، وتكون متاحة للجميع.

يقترح المشرف موضوع أطروحة الدكتوراه، ويعرضه للمصادقة على لجنة التكوين في الدكتوراه والهيئات العلمية المؤهلة، التي تقدّر مدى جودته ومطابقته مع محاور البحث ذات الأولوية، قبل أن يقترح على طلبة الدّكتوراه في السنة الأولى من التكوين.

يسجّل الموضوع في البطاقية المركزية لمواضيع الأطروحات.

المادّة 53 : تحرّر وثيقة الأطروحة باللغة الوطنية، ويمكن أن تحرر بلغة أخرى، بعد موافقة المشرف على الأطروحة والمجلس العلمي للمؤسسة المؤهلة.

المادّة 54 : يرفق ملف مناقشة الأطروحة عند تقديمه للتقييم بملخص عن الأطروحة، وبكلماتها المفتاحية، باللغة الوطنية وبلغتين أجنبيتين ذاتي سمعة علمية مؤكدة.

المادّة 55 : يجب على طالب الدكتوراه الذي تحصل، في إطار أعمال البحث، على معلومات خاصة أو سرّية أو ذات نشر محدود، الالتزام بعدم استعمال هذه المعلومات في أطروحته إلاّ بعد حصوله على ترخيص كتابي من المؤسسة المعنية قبل إيداع الأطروحة.

المادّة 56 : يمكن الترخيص لطالب الدكتوراه، لأسباب علمية وبحثية وفي إطار بروتوكول التبادل والتعاون، بمتابعة جزء من أعمال أطروحته لدى مؤسسة بحث أخرى غير تلك التي سجل بها.

المادّة 57 : يجب أن يكون المشرف على أطروحة الدكتوراه أستاذا باحثا أو باحثا دائما من ذوي مصفّ الأستاذية.

يتابع المشرف على الأطروحة، بانتظام، حالة تقدم أعمال بحث طالب الدكتوراه، ويحرر تقريرا بذلك كل سنة يعرضه على لجنة التكوين في الدّكتوراه المعنية بالمؤسّسة.

المادّة 58 : يمكن إعداد الأطروحة في إطار الإشراف الدولي المشترك.

يجسّد الإشراف الدولي المشترك على الأطروحة باتفاقية توقّع بين مؤسسة جزائرية للتعليم العالي ومؤسسة أجنبية للتعليم العالي طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

يتوّج الإشراف الدولي المشترك بمناقشة واحدة للأطروحة معترف بها من طرف المؤسستين المعنيتين.

المادّة 59 : يمكن طالب الدكتوراه المسجل في مؤسسة جزائرية للتعليم العالي وفي إطار الإشراف الدولي المشترك على الأطروحة، التسجيل لدى مؤسسة أجنبية شريكة للتعليم العالي ذات سمعة علمية مؤكّدة.

يمكن طالب الدكتوراه المسجل في مؤسسة أجنبية للتعليم العالي ذات سمعة علمية مؤكّدة، والذي يندرج موضوع أطروحته ضمن محاور البحث ذات الأولوية الوطنية، التسجيل في مؤسسة جزائرية شريكة للتعليم العالي، في إطار الإشراف الدولي المشترك على الأطروحة.

يجب أن يتمّ التسجيل في إطار الإشراف الدولي المشترك على الأطروحة خلال السداسيات الثلاثة الأولى من التكوين في الطور الثالث.

المادّة 60 : لا يمكن مناقشة أطروحة الدكتوراه إلاّ بعد نهاية السنة الثالثة من التسجيل.

يودع ملف المناقشة لدى المصالح الإدارية المعنية، التي تحيله للهيئات العلمية للتقييم.

يقبل طلب مناقشة الأطروحة على أساس ملف مناقشة وشبكة قابلية الأطروحة للمناقشة.

يحدد ملف المناقشة وشبكة قابلية الأطروحة للمناقشة بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 61 : تعدُّ المناقشة جزءا من تقييم الأطروحة، وهي تهدف إلى إثبات أصالة الأطروحة والتأكّد من القدرات المعرفية والعلمية للمترشح وقدرته على الدّفاع عنها.

يُعلن المترشح عقب المناقشة وتبعا لمداولات اللجنة، ناجحا أو مؤجّلا.

يخوّل النجاحُ للمترشّح الناجح تقدير "مشرّف" أو تقدير "مشرّف جدا"، ويُمنح له لقب دكتور.

المادّة 62 : تحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطّور الثالث وإعداد أطروحة الدّكتوراه ومناقشتها بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 63 : تنسب الأعمال العلمية التي أنجزها طالب الدكتوراه في إطار أطروحة الدكتوراه بقوة القانون إلى مؤسّسة التسجيل المؤهلة التي يمكنها التصرف فيها بكل حرية، إلاّ إذا تنازلت عنها صراحة لصالحه.

تؤول الابتكارات التي قد تنتج عن الأعمال المنجزة في إطار أطروحة الدكتوراه والتي تستوفي شروط قابلية البراءة في مفهوم المادتين 17 و18 من الأمر رقم 03-07 المؤرخ في 19 يوليو سنة 2003 والمذكور أعلاه، إلى المؤسسة المؤهلة التي سجل بها المترشّح واستغلّ وسائلها وقام بأعمال بحثه فيها.

المادّة 64 : كل انتحال أو تزوير في النتائج أو غش ذي صلة بالأعمال العلمية الواردة في الأطروحة تم معاينته أثناء المناقشة أو بعدها وتم إثباته من طرف الهيئات المؤهلة، يعرّض صاحبه إلى إلغاء المناقشة و/أو سحب لقب دكتور والشهادة المكتسبة، دون الإخلال بالعقوبات المنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادّة 65 : يمكن تنظيم التكوين في الطور الثالث في شكل"مدرسة الدكتوراه".

مدرسة الدكتوراه عبارة عن تجمّع لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي مرتبطة بأهداف مشتركة.

تحدد كيفيات تنظيم مدرسة الدكتوراه وسيرها بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

الفصل الرّابع
أحكام انتقالية وختامية

المادّة 66 : يمكن الطلبة المسجلين بانتظام في التكوين فيما بعد التدرج المتخصص عند تاريخ سريان هذا المرسوم، مواصلة تكوينهم، ويخضعون لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمذكور أعلاه. وتسلّم لهم عند انتهاء التكوين شهادة التكوين فيما بعد التدرج المتخصص.

المادّة 67 : يمكن الطلبة المسجلين بانتظام في التكوين فيما بعد التدرج الثاني عند تاريخ سريان هذا المرسوم، مواصلة تكوينهم في إطار أحكام المرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمذكور أعلاه، وتسلّم لهم عند انتهاء التكوين شهادة الدكتوراه في العلوم.

لا يمكن الطلبة المذكورين في الفقرة أعلاه، مناقشة أطروحة الدكتوراه إلاّ بعد أربعة (4) تسجيلات متتالية، على الأقل، ويمكن أن يرخص بإضافة تسجيل واحد.

كما يمكن أن يمنح المترشح، استثنائيا، تسجيلا سادسا (6) بناء على رأي معلل من المجلس العلمي أو البيداغوجي المعني.

ويمكن المترشح مناقشة أطروحته في أي وقت من آخر السنة من التسجيل.

المادّة 68 : يمكن الطلبة المسجلين بانتظام في التكوين فيما بعد التدرج الثاني عند تاريخ سريان هذا المرسوم، التسجيل في نفس الشّعب للحصول على شهادة الدكتوراه، في مفهوم هذا المرسوم، حسب الكيفيات التي يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 69 : يبقى التكوين في العلوم الطبية وعلوم البيطرة والشهادات المتوّجة له خاضعة للنصوص التنظيمية السارية المفعول.

يبقى التكوين الذي تضمنه المدارس العليا للأساتذة خاضعا للنصوص التنظيمية السارية المفعول.

المادّة 70 : يلغى كل من المرسوم رقم 71-219 المؤرخ في 4 رجب عام 1391 الموافق 25 غشت سنة 1971 والمتضمن تنظيم الدروس للحصول على شهادة مهندس، المعدّل والمتمّم، والمرسوم رقم 72-190 المؤرخ في 25 شعبان عام 1392 الموافق 3 أكتوبر سنة 1972 والمتضمن تنظيم الدروس للحصول على دبلوم المهندس المعماري، والمرسوم التنفيذي رقم 98-254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه ومابعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي، المعدّل والمتمّم، ما عدا الأحكام المتعلقة بالطلبة المذكورين في المواد 66 و67 و68 أعلاه، والمرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 17 شعبان عام 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه.

المادة 71 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022.

أيمن بن عبد الرحمان

★

مرسوم تنفيذي رقم 22-209 مؤرّخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022، يتضمن إلغاء تصنيف قطعة أرض تابعة لغابة الأملاك الوطنية بأوريعة، بلدية مزغران، ولاية مستغانم، من النظام الغابي الوطني لفائدة مركز الراحة للمجاهدين.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير الفلاحة والتنمية الريفية،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 112-5 و141 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 84-09 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1404 الموافق 4 فبراير سنة 1984 والمتعلق بالتنظيم الإقليمي للبلاد، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 84-12 المؤرخ في 23 رمضان عام 1404 الموافق 23 يونيو سنة 1984 والمتضمن النظام العام للغابات، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 90-30 المؤرخ في 14 جمادى الأولى عام 1411 الموافق أوّل ديسمبر سنة 1990 والمتضمن قانون الأملاك الوطنية، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 21-275 المؤرخ في 19 ذي القعدة عام 1442 الموافق 30 يونيو سنة 2021 والمتضمّن تعيين الوزير الأوّل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 21-281 المؤرخ في 26 ذي القعدة عام 1442 الموافق 7 يوليو سنة 2021 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة، المعدّل،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 91-455 المؤرخ في 16 جمادى الأولى عام 1412 الموافق 23 نوفمبر سنة 1991 والمتعلق بجرد الأملاك الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-427 المؤرخ في 2 صفر عام 1434 الموافق 16 ديسمبر سنة 2012 الذي يحدد شروط وكيفيات إدارة وتسيير الأملاك العمومية والخاصة التابعة للدولة،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 7 من القانون رقم 84-12 المؤرخ في 23 رمضان عام 1404 الموافق 23 يونيو سنة 1984، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يهدف هذا المرسوم إلى إلغاء تصنيف قطعة أرض تابعة لغابة الأملاك الوطنية بأوريعة، بلدية مزغران، ولاية مستغانم، من النظام الغابي الوطني لفائدة مركز الراحة للمجاهدين.

المادّة 2 : تدمج قطعة الأرض الغابية المعيّنة في المادة الأولى أعلاه، كما هي محددة في المخطط الملحق بأصل هذا المرسوم، التي تبلغ مساحتها هكتارين (2) وأربعة وستين (64) آرا وتسعة وتسعين (99) سنتيارا، ضمن الملكية الخاصة للدولة وتخصص لمركز الراحة للمجاهدين.

المادّة 3 : يجب الحفاظ على الفضاءات الغابية الموجودة ضمن قطعة الأرض الغابية، موضوع هذا المرسوم، وحمايتها.

المادّة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022.

أيمن بن عبد الرحمان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 1165. مؤرّخ في 04 أغسطس 2025

يحدّد كيفيات التّسجيل وإعادة التّسجيل في التّكوينات لنيل شهادتَيْ اللّيسانس والماستر، وكذا كيفيات التّنظيم والتّقييم والتدرُّج فيهما

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– بمقتضى القانون رقم 99–05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 ابريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 25–241 المؤرخ في 21 ربيع الأول عام 1447 الموافق 14 سبتمبر سنة 2025 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90–149 المؤرّخ في 2 ذي القعدة عام 1410 الموافق 26 مايو سنة 1990 والمتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل وتنظيمها وعملها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 95–84 المؤرخ في 21 شوال عام 1415 الموافق 22 مارس سنة 1995 والمتضمن إنشاء الديوان الوطني للخدمات الجامعية وتنظيمه وعمله، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 01–208 المؤرّخ في 2 جمادى الأولى عام 1422 الموافق 23 يوليو سنة 2001 الذي يحدد صلاحيات الهيئات الجهوية والندوة الوطنية للجامعات وتشكيلها وسيرها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05–299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005 الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص للأستاذ الباحث، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13–77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13–306 المؤرخ في 24 شوال عام 1434 الموافق 31 أوت سنة 2013 الذي يحدد تنظيم التربصات الميدانية وفي الوسط المهني لفائدة الطلبة، المعدل،

02

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16–176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 18–263 المؤرخ في 8 صفر عام 1440 الموافق 17 أكتوبر سنة 2018 والمتضمن شروط منح الوصاية البيداغوجية لمؤسسات التكوين العالي التابعة لدوائر وزارية أخرى وكيفيات ممارستها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22–208 المؤرخ في5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022 الذي يحدد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،

– وبموجب القرار رقم 711 المؤرخ في 3 نوفمبر سنة 2011 الذي يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر ،

– وبموجب القرار رقم 712 المؤرخ في 3 نوفمبر سنة 2011 الذي يحدد كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر ،

– وبموجب القرار رقم 714 مؤرخ في 03 نوفمبر سنة 2011 الذي يحدد كيفيات ترتيب الطلبة،

– وبموجب القرار رقم 371 المؤرخ في 11 جوان سنة 2014 والمتضمن إحداث المجالس التأديبية في مؤسسات التعليم العالي ويحدد تشكيلها وسيرها،

– وبموجب القرار المؤرخ في 30 أكتوبر سنة 2016 الذي يحدد دفتر شروط تسليم رخصة إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي،

– وبموجب القرار رقم 12 المؤرخ في 8 جانفي سنة 2017 الذي يحدد تنظيم التكوين ونظام التقييم والانتقال في المدرسة العليا،

– وبموجب القرار رقم 13 المؤرخ في 8 جانفي سنة 2017 الذي يحدد كيفيات الالتحاق والتسجيل وإعادة التسجيل والتوجيه وإعادة التوجيه في المدرسة العليا،

– وبموجب القرار رقم 993 المؤرخ في 02 أوت سنة 2022 الذي يحدد تشكيلة اللجنة الوطنية للتأهيل وتنظيمها وسيرها،

– وبموجب القرار رقم 1275 مؤرخ في 27 سبتمبر سنة 2022 الذي يحدد كيفيات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية – مؤسسة ناشئة من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبموجب القرار رقم 171 المؤرخ في 8 فيفري سنة 2023 الذي يحدد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل في التكوينات لنيل شهادات الليسانس والماستر ومهندس دولة ومهندس معماري، وكذا كيفيات التنظيم والتقييم والتدرج فيها، المعدل والمتمم،

– وبموجب القرار رقم 205 المؤرخ في 23 أكتوبر سنة 2023 الذي يحدد مفهوم ومستويات تصنيف الطالب الرياضي الجامعي وحقوقه وواجباته،

– وبموجب القرار رقم 207 المؤرخ في أول نوفمبر سنة 2023 الذي يحدد الدليل المرجعي للحركية الأكاديمية داخل التراب الوطني،

يقرّر ما يأتي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل في التكوينات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، وكذا كيفيات التنظيم والتقييم والتدرّج فيهما.

الفصل الأول
أحكام عامة

المادة 2: الميدان هو مجموعة منسجمة من الشعب والتخصصات، تتضمن معارف نظرية وتطبيقية تعكس ميادين كفاءات مؤسسة التعليم العالي.

المادة 3: الشعبة هي تقسيم فرعي لميدان من ميادين التكوين. تحدد داخل الميدان خصوصية التعليم. يمكن أن تكون الشعبة أحادية التخصص أو متعددة التخصصات.

المادة 4: التخصص هو تقسيم فرعي للشعبة، يوضح مسار التكوين والكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطالب.

المادة 5: يتشكل مسار التكوين من مجموعة منسجمة لوحدات التعليم.

المادة 6: تحتوي وحدة التعليم على مادة واحدة أو مواد عدّة، يتم ضمانها وفق كل شكل من أشكال التعليم (محاضرات، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، ورشات، ملتقيات، مشاريع، تربصات...).

يمكن أن تحتوي وحدة التعليم على مواد اختيارية لمساعدة الطالب على تحديد مساره المستقبلي.

المادة 7: يُسند لوحدة التعليم معاملٌ هو مجموع معاملات المواد المشكلة لهذه الوحدة وتُقيَّم بمعدل.

المادة 8: تُقاس وحدة التعليم والمواد المشكلة لها بأرصدة مقارنة بالحجم الساعي للسداسي الضروري لاكتساب المعارف وتطوير الكفاءات.

يعادل الرصيد حجمًا ساعيًا يتراوح من 20 إلى 25 ساعة في السداسي، ويشمل الساعات التعليمية التي تُقدَّم للطالب، وساعات العمل الشخصي للطالب. يحدد مجموع الأرصدة المخصصة لوحدات التعليم التي تشكل سداسيا بثلاثين (30) رصيدا.

المادة 9: يُحدّد عدد أسابيع التدريس في السداسي من 13 إلى 16 أسبوع من بينها أسبوعين (02) مخصّصين لإستدراك المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية غير المنجزة، خارج دورات الامتحانات.

المادة 10: تهدف المحاضرة إلى تعليم المادة المراد تدريسها وفقا لبرنامجها البيداغوجي الوارد في عرض التكوين.

المادة 11: تهدف الأعمال الموجهة إلى مساعدة الطالب على استيعاب المعارف المقدمة خلال الدروس وتعميقها من خلال تمارين تطبيقية، أو أي نشاط بيداغوجي آخر يترك لتقدير الفريق البيداغوجي.

المادة 12: تهدف الأعمال التطبيقية إلى مساعدة الطالب على تطبيق جزء من المعارف المدرسّة في المحاضرات أو كلها والتي تم تعميقها في الأعمال الموجهة. يمكن أن تستخدم أيضاً كوسيلة توضيحية أو كدعامة للمحاضرة.

المادة 13: يتشكل فريق التكوين من الأساتذة الباحثين الذين اقترحوا عرض تكوين لمسار معين وصمّموه ومن الأساتذة الباحثين المشاركين في تدريس مواد هذا المسار خلال العام الدراسي المعني (المحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية، الورشات، ...).

المادة 14: يجب أن ينتمي كل عرض تكوين إلى ميدان، وشعبة وتخصص.

لا يمكن تأهيل عرض تكوين ما إلا بعد تقييمه من الهيئات العلمية والبيداغوجية المخولة ممثلة في المجالس العلمية، الندوات الجهوية للجامعات، اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين أو اللجان البيداغوجية الوطنية للمدارس، واللجنة الوطنية للتأهيل.

تُؤهل مؤسسة التعليم العالي لضمان عروض التكوين المقبولة، من اللجان المذكورة أعلاه، بموجب قرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 15: يتمّ إعداد عروض التكوين الممهننة، وجوبا، بالتشارك مع الشريك الاجتماعي والاقتصادي.

الفصل الثاني

1- كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل

المادة 16: يُسمَح التسجيل في التكوين لنيل شهادة الليسانس للمترشحين الحائزين على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها، والتسجيل في التكوين لنيل شهادة الماستر للمترشحين الحائزين على شهادة الليسانس، باحترام الشروط البيداغوجية التي يحدّدها، سنويًا، وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 17: تتم عملية التسجيل النهائي لحاملي شهادة البكالوريا الجدد أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها، حصريا، عبر الخط من خلال منصة قطاع التعليم العالي.

المادة 18: يُعدّ كشف نقاط البكالوريا أو الشهادة الأجنبية المعترف بمعادلتها، وثيقة إجبارية في ملف التسجيل، ويتمّ حفظه في الملف البيداغوجي الرقمي للطالب طيلة مساره الجامعي.

المادة 19: تتم عملية التسجيل أو إعادة التسجيل في بداية كل سنة جامعية. يجب على الطالب دفع حقوق التسجيل الإداري عبر الخط بعنوان كل عام دراسي.

تمنح للطالب عند تسجيله النهائي أو إعادة تسجيله شهادة تسجيل، بناءً على طلبه، وبطاقة طالب متعددة الخدمات.

2- وضعيات إدارية محتملة أثناء التكوين

-أ- العطلة الأكاديمية

المادة 20: يمكن الطالب الاستفادة من عطلة أكاديمية لأسباب استثنائية، مثل:

- مرض مزمن معيق،
- عطلة أمومة،
- الخدمة الوطنية،
- حالة قوة قاهرة.

تُمنح العطلة الأكاديمية لسنة جامعية واحدة خلال مسار التكوين. لا تُحتسب مدّة العطلة الأكاديمية كتأخر بيداغوجي.

يجب أن يكون طلب العطلة الأكاديمية مرفقا بمبررات تمنحها المصالح المخولة.

المادة 21: يجب إيداع طلب تبرير العطلة الأكاديمية لدى المصالح البيداغوجية المعنية للمؤسسة قبل بداية امتحانات السداسيات الفردية.

تُدرس طلبات العطلة الأكاديمية قبل بداية امتحانات السداسيات الفردية من لجنة تتشكل من نائب مدير الجامعة / المدير المساعد المكلف بالبيداغوجيا أو ممثل عنه (رئيسا) ونائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة ورئيس القسم التابعين للكلية المعنية أو المعهد المعني، حسب الحالة.

تُترك الحالات الأخرى غير المذكورة في المادة 20 أعلاه بما فيها طلبات العطلة الأكاديمية في السداسيات الزوجية لتقدير اللجنة.

تُبلّغ المؤسسة عبر منصة قطاع التعليم العالي عن كل طالب مسجل حصريًا عبر الخط ومستفيد من عطلة أكاديمية. في هذه الحالة لا تُفعّل بطاقة الطالب، وتعلق استفادته من الخدمات الجامعية.

المادة 22: يُقدّر الحد الأقصى لمدة العطلة الأكاديمية بسنة واحدة قابلة للتجديد مرة واحدة فقط خلال مسار تكوين الطالب، إلا في حالات القوة القاهرة التي تقدرها اللجنة المذكورة في المادة 21 المذكورة أعلاه مثل استشفاء طويل المدة، وضع عائلي اجتماعي استثنائي، ...

في حالة ما إذا قرّر الطالب تمديد العطلة الأكاديمية، يقوم بإيداع طلب التمديد لدى المصالح البيداغوجية مرفقا بالمبررات اللازمة وذلك قبل استيفاء مدة العطلة الأكاديمية، دون طلب إعادة الإدماج.

المادة 23: يمكن الطالب، بعد انتهاء مدة العطلة الأكاديمية، طلب إعادة الإدماج لدى المصالح البيداغوجية لمؤسسته.

لا يمكن إيداع طلب إعادة الادماج إلا في بداية السنة الجامعية.

- ب- التخلي عن التكوين

المادة 24: يعلن رئيس القسم بأن طالبا في وضعية تخلّ عن التكوين بعنوان السنة الجامعية إذا لم يحضر أي تعليم منظم على شكل محاضرات، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، ورشات أو تربص، خلال سداسي من السنة الجامعية، بناءً على تقرير تعده اللجنة البيداغوجية قبل امتحانات الدورة العادية للسداسي.

تتكفل المؤسسة بالتبليغ عبر منصة قطاع التعليم العالي عن كل طالب مسجل حصريًا عبر الخط ومتخلّ عن التكوين. في هذه الحالة، لا تُفعّل بطاقة الطالب.

المادة 25: يجب على مدير المؤسسة إرسال قائمة الطلبة الذين تخلوا عن تكوينهم إلى مديرية الخدمات الجامعية المعنية. في هذه الحالة، تلغى استفادة الطالب من الخدمات الجامعية.

المادة 26: يمكن السماح للطالب، في حالة التخلي عن التكوين، تقديم طلب لإعادة الادماج لدى المصالح البيداغوجية لمؤسسته، مصحوباً بالتبريرات الضرورية.

لا يمكن أن يتجاوز طلب إعادة الادماج السنتين المواليتين لإعلان تخلي الطالب عن التكوين، إلا في حالة قوة قاهرة.

تُمنح رخصة واحدة فقط لإعادة الادماج خلال المسار، وذلك بعد دراسة الملف من قبل اللجنة المذكورة في المادة 21 أعلاه وبناءً على المقاعد البيداغوجية المتاحة. لا يمكن تقديم طلب إعادة الادماج إلا عند بداية السنة الجامعية.

تُحتسب مدة التخلي عن التكوين كتأخر بيداغوجي.

الفصل الثالث

تنظيم التكوين للحصول على شهادتَيْ الليسانس والماستر

المادة 27: تسمح مسارات الليسانس والماستر للطالب باكتساب معارف وكفاءات أكاديمية و بحثية إضافة إلى قدرات مقاولاتية لضمان تحقيق مشروعه المهني الشخصي.

المادة 28: ينظم التكوين للحصول على شهادتي الليسانس والماستر في سداسيات.

ينظم التكوين لنيل شهادة الليسانس في ثلاث (3) سنوات أي ست (6) سداسيات على مستوى الجامعات والمراكز الجامعية ومؤسسات التكوين العالي تحت الوصاية البيداغوجية وكذا مؤسسات التكوين العالي الخاصة المعتمدة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ينظم التكوين لنيل شهادة الماستر في سنتين (2) أي أربع (4) سداسيات على مستوى الجامعات والمراكز الجامعية ومؤسسات التكوين العالي تحت الوصاية البيداغوجية وكذا مؤسسات التكوين العالي الخاصة المعتمدة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ينظم التكوين لنيل شهادة الماستر على مستوى المدارس العليا، التي لا تضمن التكوين في الهندسة والهندسة المعمارية في شكل مسار موحّد ومتتابع يتضمن تكوينا قاعديا في سنتين (2) أي أربع (4) سداسيات، وتكوينا متخصّصا في ثلاث (3) سنوات أي ستّ (6) سداسيات.

المادة 29: تشمل الدراسات للحصول على شهادتي الليسانس والماستر ما يلي:

- وحدات تعليم أساسية،
- وحدات تعليم منهجية،
- وحدات تعليم استكشافية،
- وحدات تعليم أفقية،

يتم تنظيم تكوينات الليسانس والماستر ضمن مجموعة من المواد، يتم ضمانها على شكل محاضرات، وأعمال موجهة، وأعمال تطبيقية، وأعمال ورشات، وتربصات ميدانية وفي الوسط المهني، ... الخ.

المادة 30: يتم ضمان نشاطات التكوين من محاضرات وأعمال موجهة وأعمال تطبيقية، وأعمال ورشات، وتربصات ميدانية وفي الوسط المهني، ... الخ حضوريا. كما يمكن ضمان تدريس وحدات التعليم الاستكشافية أو الأفقية حضوريا أو عن بُعد بناءً على رأي فريق التكوين.

المادة 31: يعد ارتداء المئزر إجباريا في المخابر، مع احترام شروط الأمن والنظافة.

المادة 32: تُحضَّرُ الأعمال التطبيقية ويُشرِفُ على إعدادها أستاذٌ باحث مكلف بالأعمال التطبيقية يساعده مهندسون وتقنيون مخبريون.

الفصل الرابع

التقييم في التكوينات للحصول على شهادتي الليسانس والماستر

1- المواظبة خلال التكوين

المادة 33: يعد حضور الطالب في المحاضرات ضروريا وتترك إجبارية الحضور لتقدير الفرقة البيداغوجية.
يتم التنسيق مع رئيس القسم لإعلام الطلبة، قبل بداية السداسي، بإجبارية الحضور.

المادة 34: يعدّ حضور الطلبة في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية وأعمال الورشات والتربصات الميدانية وفي الوسط المهني إجباريا على مدار السداسي.
يجب على الأساتذة الباحثين المكلفين بالأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية وأعمال الورشات والتربصات الميدانية وفي الوسط المهني القيام بمراقبة الحضور في كل حصة، قصد حساب الغيابات التي تؤخذ بعين الاعتبار أثناء عملية التقييم.

المادة 35: يضع رئيس القسم، بالتّنسيق مع اللّجنة البيداغوجيّة، نظامَ مواظبة مكيّف لفائدة الطلبة المعنيّين بالمراقبة الطبية المستمرة أو العلاج، على غرار تصفية الكلى، العلاج الكيميائي، إعادة التأهيل، ... والطلبة المنتمين لرياضيّي النخبة، والطلبة حاملي مشاريع ابتكارية طبقا للقرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدل والمتمم، والمذكور أعلاه، وذلك وفقًا لمتطلبات التزاماتهم، بناءً على وثائق ثبوتية صادرة عن المصالح الرسمية المختصة.

المادة 36: تؤدي خمس (05) غيابات مبررة أو غير مبررة في حصص الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية أو أعمال الورشات أو التربصات الميدانية وفي الوسط المهني في السداسي إلى إقصاء الطالب من المادة بعنوان السداسي المعني.

يفقد الطالب المُقصى حقه في الاستفادة من أي امتحان تعويضي للمراقبة المستمرة في الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية أو أعمال الورشات أو التربصات الميدانية وفي الوسط المهني للمادة المعنية. لا يسمح الإقصاء من مادة معينة الإستفادة من التعويض بين المواد المشكلة للوحدة التعليمية، كما لا يسمح الإقصاء من مادة، الاستفادة من التعويض بين الوحدات التعليمية المشكلة للسداسي، كما لا يسمح الاقصاء من مادة الاستفادة من التعويض بين السداسيين المشكلين للسنة.

يتم إعداد تقارير الغيابات في الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية أو أعمال الورشات أو التربصات الميدانية وفي الوسط المهني من الأساتذة الباحثين المكلفين بهذه الدروس وإرسالها إلى إدارة القسم قبل تنظيم امتحانات نهاية السداسي.

يتكفل رئيس القسم بإدراج غيابات الطالب عبر منصة قطاع التعليم العالي وإعداد قائمة الطلبة المقصيّين بالتشاور مع مسؤولي المواد التعليمية المعنية.

المادة 37: تُعدّ غيابات مبرّرة في الحالات التالية:

1- وفاة في الأصول، الفروع أو الأقارب،

2- زواج المعني،

3- عطلة الأبوّة أو الأمومة للمعني،

4- التكليف أو الاستدعاء الرسمي،

5- مرض المعني.

تبرّر حالات الغياب من 1 إلى 4 بوثائق ثبوتية صادرة عن المصالح المخولة، وتُبرّر حالة الغياب رقم 5 بشهادة مرضية ممنوحة أو مصادق عليها من طرف طبيب المؤسسة الجامعية أو المؤسسة الاستشفائية المتعاقدة معها.

تترك الحالات الأخرى، غير المذكورة، لتقدير اللجنة البيداغوجية بالتنسيق مع رئيس القسم وفقا لخصوصية كل حالة.

المادة 38: في حالة الغياب المبرر للطالب في امتحان المراقبة المستمرة، يحق له الاستفادة من امتحان تعويضي قبل فترة الامتحانات الجزئية للسداسي.

يُؤدي غياب الطالب عن الحصة التعويضية إلى فقدان الحق في حصة تعويضية أخرى، وفي هذه الحالة، تمنح له علامة صفر من عشرين (00 /20) في امتحان المراقبة المستمرة.

تمنح العلامة صفر من عشرين (00 /20) في امتحان المراقبة المستمرة مهما كانت طبيعتها، للغيابات غير المبررة.

2- أشكال التقييم

المادة 39: يتمّ تقييم الطالب سداسيا ويكون الانتقال سنويا.

يمكن أن يتم التقييم على شكل مراقبة مستمرة أو امتحان جزئي أو بكليهما، ويُحدّدُ هذا التقييم في عرض التكوين.

يتم تنظيم امتحانين في إطار المراقبة المستمرة في كل سداسي، مدة كل واحد منهما ساعة ونصف (1سا 30د).

بالإضافة إلى امتحان جزئي مدته من ساعتين (02) إلى ثلاث (03) ساعات حسب أهمية المادة التعليمية.

المادة 40: يقوم رئيس القسم، بالتشاور مع فريق التكوين، في بداية كل سداسي، بإبلاغ الطلبة والأساتذة الباحثين من خلال الوسائط الرقمية بجدول التوقيت ونمط التدريس وأشكال التقييم، والموازنة المطبقة.

يجب على الأساتذة الباحثين الالتزام بجدول التوقيت الزمني والحجم الساعي المخصص لكل مادة تعليمية، ويجب تبليغ إدارة القسم والطلبة في الحالات القاهرة بأي تغيير لجدول التوقيت قبل أربع وعشرين (24) ساعة من يوم تنفيذه.

المادة 41: يشمل تقييم الطالب مختلف أشكال التعليم من دروس، وأعمال موجهة، وأعمال تطبيقية، وأعمال الورشات، وخرجات ميدانية، وتربصات تطبيقية وفي الوسط المهني.

يجب أن يتضمن موضوع الامتحان الجزئي جزءا من محتوى المحاضرات والجزء الآخر من الأعمال الموجهة حسب طبيعة المادة.

المادة 42: يتم حساب معدل علامة أعمال الورشات، الأعمال التطبيقية، الأعمال الموجهة، الخرجات الميدانية، التربصات التطبيقية وفي الوسط المهني، والعمل الشخصي على أساس العلامات المحصل عليها في مختلف أشكال التعليم المذكورة في المادة 41 أعلاه، وفق موازنة محددة في عرض التكوين. تعد هذه العلامة معدل المراقبة المستمرة.

المادة 43: تنظم دورتان للامتحان الجزئي بعنوان كل سداسي كما يلي:

- دورة أولى تسمّى دورة "عادية"،
- دورة ثانية تسمى دورة "استدراكية".

تنظم الدورة الاستدراكية بعد إجراء المداولات السنوية للدورات العادية.

يمكن تنظيم الدورة الإستدراكية في التكوين في السنة الثانية ماستر بعد امتحانات السداسي الثالث.

المادة 44: يتم حساب معدل المادة على أساس علامة الامتحان الجزئي ومعدل المراقبة المستمرة طبقا للموازنة المحددة في عرض التكوين.

المادة 45: يتم حساب معدل الوحدة التعليمية على أساس معدلات المواد المشكلة لها والموزونة بمعاملاتها والمحددة في عرض التكوين.

المادة 46: يتم حساب معدل السداسي على أساس معدلات الوحدات التعليمية المشكلة له والموزونة بمعاملاتها والمحددة في عرض التكوين.

المادة 47: يتم حساب المعدل السنوي على أساس معدلات الوحدات التعليمية التي تشكل السنة البيداغوجية والموزونة بمعاملاتها المحددة في عرض التكوين.

المادة 48: يُطبق التعويض:

- على الوحدات التعليمية من خلال حساب معدل المواد المشكلة لها والموزونة بمعاملاتها والمحددة في عرض التكوين، حيث تحتفظ الوحدة التعليمية المكتسبة عن طريق التعويض برصيدها.
- على السداسي من خلال حساب معدل الوحدات التعليمية المشكلة له والموزونة بمعاملاتها والمحددة في عرض التكوين، حيث يحتفظ السداسي المكتسب عن طريق التعويض بثلاثين (30) رصيدا المسندة له.

- على السنة من خلال حساب معدلات الوحدات التعليمية التي تشكل السنة البيداغوجية والموزونة بمعاملاتها المحددة في عرض التكوين، حيث تحتفظ السنة المكتسبة عن طريق التعويض بستين (60) رصيدا المسندة لها.

3- سير الامتحانات

المادة 49: تُحدَّد رزنامة الامتحانات الجزئية من حيث مدتُها، تاريخُها، مكانُ إجرائها وتنظيمُ حراستها من إدارة القسم بناءً على اقتراحات اللجان البيداغوجية، مع الأخذ بعين الاعتبار حالات الطلبة المنتقلين بديون في برمجة الامتحانات. يجب إعلام الأساتذة الباحثين والطلبة بهذه الرزنامة خلال سبعة (07) أيام قبل تاريخ أوّل امتحان من خلال كلّ وسائط الاتصال الرقمية المتاحة.

المادة 50: يخضع سير كلّ امتحان للقواعد التالية:

- عدم السماح للطالب، المتأخّر بثلاثين (30) دقيقة بعد توزيع مواضيع الامتحان، باجتياز الامتحان،
- يجب على الطالب إظهار بطاقته متعددة الخدمات قبل انطلاق كل امتحان،
- لا يسمح لأي طالب بمغادرة قاعة الامتحان خلال الثلاثين (30) دقيقة الموالية لتوزيع مواضيع الامتحان،
- لا يسمح للطالب بالعودة من جديد إلى قاعة الامتحان بعد تسليمه ورقة الإجابة.

يمكن الطالب عند الاضطرار، ولسبب قاهر، الخروج مؤقّتًا من قاعة الامتحان بمرافقة أستاذ باحث مراقب،

- تزوُّد الطالب بالأدوات المطلوبة ذات الصّلة بالامتحان،
- منع استعمال الهاتف النقال وأيّ وسيلة اتصال أخرى من الطالب، طيلة مدّة الامتحان،
- وجوب إمضاء الأساتذة الباحثين المراقبين محضر سير الامتحان، وإمضاء الطلبة قائمة الحضور،
- وجوب تسليم الطالب ورقته إلى الأساتذة الباحثين المراقبين حتّى ولو لم تتضمّن أيّ إجابة عن أسئلة الامتحان،
- وجوب احترام الطالب جميع التوجيهات الصادرة عن الأساتذة الباحثين المراقبين.

يعرّض كل إخلال بالقواعد المذكورة، أعلاه، الطالب المعني للمثول أمام المجلس التأديبي.

تتكفل المؤسسة بالتبليغ عبر منصة قطاع التعليم العالي عن كل طالب، مسجل حصريًا عبر الخط، والمعاقب بسبب تأديبي.

المادة 51: يتعيّن على مدير مؤسسة التعليم العالي تسخير كلّ الامكانيات البشرية والمادية اللازمة للسير الحسن للامتحانات، بما في ذلك:

- عدد كاف من الأساتذة الباحثين المراقبين والقاعات المخصصة للامتحان،
- محاضر سير الامتحانات،
- القوائم الاسمية للأساتذة الباحثين المراقبين والطلبة المعنيين بالامتحان.

عند نهاية الامتحان، يقيّد الأساتذة الباحثون المراقبون، مع إمضاءاتهم، مجريات الامتحان في المحضر المعد سلفًا، ويسلّم إلى رئيس القسم. يجب أن يتضمن هذا المحضر ما يلي:

- اسم المادة وطبيعة الامتحان،
- مكان إجراء الامتحان وتاريخه وتوقيته ومدة سريانه،
- اسم كل أستاذ باحث مراقب ولقبه وإمضاءَه،
- عدد الطلبة الممتحنين وعدد أوراق الامتحان المسلّمة عند نهاية الامتحان،
- الحوادث والملاحظات المحتملة ذات الصلة بالامتحان.

المادة 52: يمنح الغياب المبرر في امتحان جزئي بمفهوم المادة 37 المذكورة أعلاه، الحق للطالب في امتحان تعويضي، يتم تنظيمه مباشرة بعد نهاية امتحانات الدورة العادية، في أجل لا يتعدى سبعة (07) أيام، وفق رزنامة تعدّها إدارة القسم مع إعلام جميع الأطراف المعنية من أستاذ المادة والطلبة المعنيين.

في حالة الغياب غير المبرّر في امتحان جزئي، تُمنح العلامة صفر من عشرين (20/00) في الامتحان المعني ولا يستفيد الطالب من امتحان تعويضي.

في حالة الإخفاق أو الغياب المبرر أو غير المبرر عن هذا الامتحان، يُسمح للطالب اجتياز امتحان الدّورة الاستدراكية.

المادة 53: يجب إرسال مبرر الغياب رقميا عبر العنوان الإلكتروني المؤسساتي لرئيس القسم خلال اثنين وسبعين (72) ساعة الموالية لتاريخ الامتحان كحد أقصى. يُعدّ تاريخ الإرسال دليل تبليغ.

يجب على مصالح القسم تحويل هذا المبرر إلى أستاذ المادة المعنية عبر بريده الإلكتروني المهني، وإدراجه في الملف البيداغوجي الرقمي للطالب.

المادة 54: لا يحق للطالب المقصى من مادة، الحصول فيها على علامة، كما لا يحقّ له، أيضا، المشاركة في الدورة الاستدراكية لها.

في هذه الحالة، لا يتمّ حساب معدل السداسي ولا معدل الوحدة التعليمية التي تحتوي على المادة. ويحتفظ الطالب على معدلات وأرصدة المواد والوحدات المكتسَبة.

تحال حالة الطالب المقصى، بسبب الغياب، في مادة واحدة والمتحصل على معدل سنوي يساوي أو يفوق عشرة من عشرين (20/10) إلى لجنة المداولات للفصل فيها. في حالة ما تقرر إلغاء الإقصاء تمنح علامة صفر من عشرين (20/00) في المادة المعنية ويعاد حساب معدلات الوحدة والسداسي والسنة.

المادة 55: لا يحق للطالب الموجود في وضعية التخلي عن التكوين، بمفهوم المادة 24 أعلاه، المشاركة في امتحانات الدورة العادية والدورة الاستدراكية كذلك.

4- تصحيح أوراق الامتحان والاطلاع عليها

المادة 56: بعد كل امتحان، يتوجّب على الأستاذ الباحث المسؤول عن امتحان المادة صبّ علامات الطلبة على أرضية بروغرس، مع نشر التصحيح النموذجي لموضوع الامتحان مرفقا بسُلّم التنقيط على وسائط الاتصال الرقمية.

المادة 57: يتوجّب على كلّ أستاذ باحث، بالتنسيق مع مصالح القسم، تنظيم حصّة من أجل تمكين الطلبة من الاطّلاع على أوراق الامتحان.

يجب أن تتم هذه الحصة قبل تسليم العلامات النهائية إلى رئيس القسم تمهيدا لتنظيم المداولات.

يعدّ الاطّلاع على أوراق الامتحانات حقا مكفولا للطالب بالنسبة للدّورة العادية فقط، دون الدّورة الاستدراكية.

المادة 58: بعد اطّلاع الطالب على ورقة إجابته وفقا للمادة 57 المذكورة أعلاه، يمكنه، في حالة عدم رضاه عن العلامة المتحصَّل عليها، تقديم طلب تصحيح ثان عبر المنصة الرقمية المخصصة خلال اثنين وسبعين (72) ساعة الموالية لتاريخ الاطّلاع. لا يُقبل أيّ طعن يودع بعد تجاوز هذه المدّة وهذا قبل إدراج العلامات النهائية في المنصّة الرقمية للقطاع.

المادة 59: بناء على الطعن المقدم حسب المادة 58، المذكورة أعلاه، يتخذ رئيس القسم التدابير اللازمة لتعيين، تحت الإغفال، أستاذ باحث من التخصص نفسه والرتبة نفسها أو رتبة أعلى من رتبة أستاذ المادة، لإجراء تصحيح ثان طبقا للتصحيح النموذجي وسلم التنقيط لأستاذ المادة.

يمكن أن يكون الأستاذ الباحث المكلف بالتصحيح الثاني تابعا لمؤسسة تعليم عال أخرى وأن يكون من نفس التخصص.

المادة 60: عند نهاية التصحيح الثاني، تُجرى مقارنة بين العلامتين المتحصّل عليهما في التصحيحين الأوّل والثاني، حسب الحالة:

- إذا كان الفارق بين علامة التصحيح الثاني وعلامة التصحيح الأول يساوي أو أقل من ثلاث (03) نقاط، يتم احتساب معدل العلامتين،
- إذا كانت علامة التصحيح الثاني أكبر من علامة التصحيح الأول بثلاث (03) نقاط أو أكثر يتم الاحتفاظ بأعلى علامة،
- إذا كانت علامة التصحيح الثاني أقل من علامة التصحيح الأول بأكثر من ثلاث (03) نقاط تمنح علامة صفر من عشرين (20/00) في المادة.

بعد التصحيح الثاني ومنح العلامة النهائية حسب الحالات المذكورة أعلاه، لا يحقّ للطالب الاستفادة من الاطلاع على ورقة امتحانه ومن إيداع طعن من جديد.

المادة 61: بعد إجراء كل العمليات المنصوص عليها في المواد من 56 إلى 60 المذكورة أعلاه من هذا القرار، يتوجّب على الأساتذة الباحثين المتدخلين في المواد المعنية صبّ العلامات النهائية للطلبة في المنصّة الرقمية للقطاع، والتي تتمُّ من خلالها المداولات النهائية حصريّا.

تودع أوراق الأجوبة لدى مصالح القسم لأرشفتها لمدة سنة واحدة، ولا يتمّ فتحها أو الاطّلاع عليها تحت أيّ طارئ إلاّ بحضور أستاذ المادة المعنية.

5-لجنة المداولة

المادة 62: تُعدُّ المشاركة في المداولات نشاطا بيداغوجيا يتوّج جميع الواجبات البيداغوجية للأستاذ الباحث. تتشكل لجنة المداولات من الأساتذة الباحثين المسؤولين عن مواد الوحدات التعليمية المدرّسة في المسار، ويعدّ حضورهم في المداولات إجباريا. لا تصح المداولات إلا بحضور ثلثي (3/2) مسؤولي مواد الوحدات التعليمية المدرّسة.

كما يمكن رئيس لجنة المداولات، عند الاقتضاء، استدعاء أي أستاذ باحث مكلف بالأعمال الموجهة و/أو الأعمال التطبيقية و/أو أعمال الورشات و/أو التربصات الميدانية وفي الوسط المهني، ... الخ لمواد معنية، لحضور لجنة مداولات نهاية السنة.

تكتسي المداولات طابعا سريا، ويعرّض عدم التقيد بهذا الإجراء صاحبه للإجراءات التّأديبية.

تُنظم المداولات في آخر السنة الجامعية في طور الليسانس وفي آخر السنة الأولى من طور الماستر وفي آخر كل سداسي في السنة الثانية منه.

تتّخذ اللجنة، السيّدة في مداولاتها، قراراتها بالأغلبية البسيطة لأعضائها، وفي حالة تساوي الأصوات يكون صوت الرئيس مرجّحًا.

المادة 63: يعين رئيس لجنة المداولات للمصادقة على النتائج من بين الأساتذة الباحثين ذوي أعلى رتبة بين أعضائها من رئيس القسم.

تُتوّج المداولات بمحضر وملخص مؤرخين وخاليين من الخدش والشطب، يحملان اسم كل عضو من أعضاء اللجنة ولقبه وتوقيعه.

يتضمن محضر النتائج المعلومات التالية: عدد الطلبة المسجلين بانتظام، عدد الناجحين في الدورتين الأولى والثانية، عدد الناجحين بديون، عدد الراسبين، عدد المقصيّين وعدد المعفيين من الاقصاء حسب الفقرة الأخيرة من المادة 54 أعلاه، عدد المتخلّين عن التكوين، ونسبة النجاح ونسبة الرسوب. دون الأخذ في الحسبان عدد المتخلّين عن التكوين عند حساب النسب.

يتضمن ملخّص محضر المداولات المعلومات التالية: عدد الطلبة المسجلين، عدد الناجحين وعدد الراسبين، نسبة النجاح ونسبة الرسوب.

يرفق محضر المداولات النهائية للسنة بتقرير حول عملية الإنقاذ، إن وجدت، والمعايير المعتمدة في ذلك، لاسيما منها البيداغوجية، والمواظبة، وحسن السيرة والسلوك. كما يجب أن يتضمن هذا التقرير قائمة الطلبة المعفيين من الإقصاء حسب الفقرة الأخيرة من المادة 54 اعلاه.

يرفق محضر المداولات النهائية للسنة بمحاضر كل مادة على حدة ويُوقّع من كل أساتذة المواد.

يرفق محضر المداولات النهائية للسنة بتقرير عن كل وحدة تعليمية على حدة، ويُوقّع من مسؤولي مواد الوحدة التعليمية.

يرفق محضر المداولات النهائية للسنة بتقرير عن كل سداسي على حدة، ويُوقّع من مسؤولي مواد الوحدة التعليمية التابعة للسداسي.

المادة 64: تجرى المداولات حصريا عبر الأرضية الرقمية التابعة لقطاع التعليم العالي.

المادة 65: يتم إبلاغ الطلبة بالنتائج النهائية للمداولات المصادق عليها، عن طريق فضائهم الرقمي وعن طريق النشر الرقمي.

المادة 66: يمكن الطالب في حالة خطأ ناتج عن ضبط العلامات، إيداع طعن على الأرضية الرقمية في أجل أقصاه 48 ساعة الموالية للنشر الرقمي لنتائج المداولات. لا يؤخذ بعين الاعتبار كلّ طعن يقدّم بعد هذا الأجل.

المادة 67: تستدعى اللجنة نفسها من رئيسها لمعالجة الطعون المقدّمة من الطلبة للقيام بتصحيح الأخطاء المحتملة في أجل لا يتعدّى إثنين وسبعين (72) ساعة بعد انتهاء مدة إيداع الطعون المحددة في المادة 66 أعلاه بالتنسيق مع مصالح القسم.

عند نهاية هذه المداولات، يتم إعداد محضر بنفس الشروط والعناصر المحدّدة في المادة 63 من هذا القرار، والذي يجب أن يعنون " محضر إضافي تصحيحي للمحضر الأول".

6- ترتيب الطلبة وتوجيههم

المادة 68: يجب أن تتم عملية الترتيب، طبقا للقرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 والمذكور أعلاه، عند نهاية المداولات السنوية النهائية.

يجب أن تتم عملية التوجيه على المنصة الرقمية لقطاع التعليم العالي، على أساس النتائج المتحصّل عليها من الطّالب وبطاقة رغباته الرقمية وقدرات الاستقبال بالنسبة لكل مسار تكوين المحدد من فريق التكوين.

يترأس لجنة المصادقة على نتائج الترتيب والتوجيه نائب مدير المؤسسة المكلف بالبيداغوجيا أو ممثله، وتتشكل من رؤساء الأقسام، مسؤولي الميادين، مسؤولي الشعب، ومسؤولي التخصصات.

المادة 69: يُدوّن ترتيب الطلبة وتوجيههم في محضر مُمضى من أعضاء اللجنة ويبلغ للطلبة عبر كل الوسائط الرقمية المتاحة.

يمكن الطالب إيداع طعن في نتائج الترتيب و/أو التوجيه، عبر المنصة الرقمية المخصصة، مُوجّه لرئيس لجنة الترتيب والتوجيه في أجل أقصاه ثمان وأربعون (48) ساعة الموالية لنشر المحضر.

يتم تبليغ نتائج دراسة الطعون للطلبة من اللجنة ذاتها عبر كل الوسائط الرقمية في أجل لا يتعدى اثنين وسبعين (72) ساعة بعد انتهاء مدة إيداع الطعون.

الفصل الخامس

التدرّج في التّكوينات لنيل شهادتي اللّيسانس والماستر

المادة 70: تكتسب الوحدة التعليمية من الطالب الذي تحصل على كل المواد المشكلة لها، مما يسمح له باكتساب كل الأرصدة المسندة لها.

تكتسب الوحدة التعليمية، أيضا، عن طريق التعويض إذا كان معدل مجموع العلامات المتحصّل عليها في المواد المكونة لها، موزونة بمعاملاتها، يساوي أو يفوق عشرة من عشرين (20/10).

في هذه الحالة، تعدُّ الأرصدة المحصل عليها مكتسبة ضمن مسار التكوين نفسه وقابلة للتحويل في أيّ مسار تكوين آخر يتضمّن هذه الوحدة بما في ذلك حالة الحركية الأكاديمية للطالب داخل التراب الوطني.

تحتفظ الوحدة غير المكتسبة بأرصدة موادها المكتسبة. تُكتسب الأرصدة الجزئية المحفوظة، في هذه الحالة، وتُحوَّل في أي مسار تكوين يتضمن هذه الوحدة التعليمية، بما في ذلك حالة الحركية الأكاديمية للطالب داخل التراب الوطني.

المادة 71: يتم اكتساب السداسي نهائيا لكل طالب نجح في كل الوحدات المشكلة له وتحصل على معدل سداسي يساوي أو يفوق عشرة من عشرين (20/10).

يُكتسب السداسي أيضا عن طريق التعويض، إذا كان معدل مُجمل الوحدات المشكلة له والموزونة بمعاملاتها يساوي أو يفوق عشرة من عشرين (20/10).

يحتفظ السداسي المكتسب عن طريق التعويض بثلاثين (30) رصيدا المسندة له.

المادة 72: لا يسمح بحساب معدل الوحدة التعليمية للطالب المقصى من إحدى المواد المكوّنة لها، إلاّ أنها تحتفظ بأرصدة موادها المكتسبة الأخرى.

المادة 73: لا يسمح بحساب معدل السداسي للطالب المقصى من إحدى المواد المكوّنة للوحدة التعليمية الذي تنتمي إليه هذه المادة، إلاّ أنه يحتفظ السداسي المعني باكتساب أرصدة المواد الأخرى المكتسبة بالتعويض أو دون تعويض.

لا يسمح للطالب المقصى من مادة معينة المشاركة في امتحان الدورتين العادية والاستدراكية لهذه المادة.

1- التدرج في التكوين لنيل شهادة الليسانس

المادة 74: يسمح التدرج في مسار الليسانس اكتساب السنة عن طريق حساب معدلات الوحدات التعليمية المشكلة للسنة المسندة بمعاملاتها. تحتفظ السنة المكتسبة بتعويض أو دون تعويض بستين (60) رصيدا المسندة إليها.

المادة 75: تتم المصادقة على الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس إذا اكتسب الطالب:

- إما السداسيين الأولين من مسار التكوين "ستون (60) رصيدا" بتعويض أو دون تعويض،
- إما ثلاثين (30) رصيدا أو أكثر موزعا بين السداسيين، مع عشرة (10) أرصدة كحد أدنى في كل سداسي، إذ ينتقل الطالب في هذه الحالة بديون.

في حالة انتقال الطالب بديون، تتوقف متابعة الدروس وإجراء المراقبة المستمرة وامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة، على رأي فرقة البيداغوجية للسنة المعنية بالديون.

المادة 76: يتم الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس إذا تحصل الطالب على:

- إما السنتين الأوليتين من مسار التكوين "مائة وعشرون (120) رصيدا" بتعويض أو دون تعويض بين سداسيات كل سنة،
- إما تسعين (90) رصيدا على الأقل، منها ستّون (60) رصيدا في إحدى السنتين، واكتساب وحدات التعليم الأساسية في السنة الأخرى، إذ ينتقل الطالب في هذه الحالة بديون.

المادة 77: في حالة الانتقال بديون، يؤخذ بعين الاعتبار المعدل الجديد المحصل عليه في امتحان المادة المعنية بالدّين إذا كان المعدل أعلى من المعدل المتحصّل عليه خلال السنة الجامعية السابقة.

المادة 78: يجب على الطالب، في حالة الإخفاق في الدورة العادية، المشاركة في الدورة الاستدراكية لامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات التعليمية غير المكتسبة.

العلامة النهائية للمادة هي حصيلة المعدّل ما بين المراقبة المستمرة، إن وجدت، وأفضل علامة ما بين امتحاني الدورتين العادية والاستدراكية.

المادة 79: عقب الدورة الاستدراكية، تكتسب الوحدة التعليمية والسداسي وفق نفس أحكام المادتين 70 و71.

إذا لم يتم اكتساب الوحدة التعليمية، يتم الاحتفاظ بالأرصدة المسندة للمواد المكتسبة المشكلة لها.

المادة 80: يحتفظ الطالب المسموح له بالانتقال بديون في مساره التكويني، وفقا لشروط الانتقال المنصوص عليها في المادتين 75 و76 أعلاه، بالوحدات المكتسبة. كما يتوجب عليه اجتياز امتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات التعليمية غير المكتسبة.

المادة 81: يمكن الطالب الذي لم ينتقل إلى السنة الثانية أو السنة الثالثة ليسانس، حسب الحالة:

- إعادة التسجيل في مسار التكوين نفسه. في هذه الحالة، يعيد الطالب امتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة للسداسي غير المكتسب، ويتم الاحتفاظ بأحسن معدل للمادة ما بين معدل السنة الحالية والمعدل المحصل عليه سابقا،

في حالة انتقال الطالب بديون، تتوقف متابعة الدروس واجراء المراقبة المستمرة وامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة، على رأي الفرقة البيداغوجية للسنة المعنية بالديون.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
02

– يمكن فريق التكوين أن يقترح على الطالب إعادة توجيهه نحو ميدان تكوين آخر بالمؤسسة نفسها إن أمكن ذلك. ويقوم فريق التكوين للمسار الجديد، في هذه الحالة، بمنحه معادلةً جزئية للمواد والوحدات المكتسبة والمواد الواجب اتباعها في المسار الجديد، تُحدد بموجب محضر بيداغوجي وتُحفظ في ملفه البيداغوجي.

المادة 82: تخضع عملية إعادة التوجيه إلى:

- شروط الالتحاق بالميادين والشعب التي يحددها التنظيم المعمول به لسنة الحصول على شهادة البكالوريا،
- المستوى الدراسي للطالب المقدر بالمواد التعليمية المكتسبة،
- بطاقة رغبات يقدمها الطالب يعبر من خلالها على ثلاثة اختيارات لشعب مرتبة حسب الأولوية.

المادة 83: لا يمكن الطالب البقاء أكثر من خمس (5) سنوات في التكوين لنيل شهادة الليسانس، حتى في حالة إعادة التوجيه، إلا أنه يسمح للطالب الذي اكتسب مائة وعشرين (120) رصيدا أو أكثر بإعادة التسجيل لسنة واحدة إضافية.

يستفيد الطالب الذي اكتسب على الأقل مائة وخمسين (150) رصيدا بعد التسجيل السادس وفي حالة إخفاق، من تسجيلٍ واحد استثنائيٍ يسمح له من خلاله فقط باجتياز امتحانات المواد غير المكتسبة و/أو انهاء مشروع نهاية دراسته إن وجد.

لا يستفيد الطالب في هذه الحالة من الخدمات الجامعية لا سيما الإيواء والمنحة.

لا تؤخذ في الحسبان سنوات العطلة الأكاديمية كما هي محددة في المادة 20 المذكورة أعلاه.

تؤخذ في الحسبان سنوات التخلي عن التكوين كما هي محددة في المادة 24 المذكورة أعلاه.

المادة 84: يُقصى من التكوين لنيل شهادة الليسانس كلّ طالبٍ:

- لم يكتسب مائة وعشرين (120) رصيدا خلال خمس (5) سنوات من التكوين،
- لم يكتسب مائة وخمسين (150) رصيدا خلال ست (6) سنوات من التكوين،
- لم يكتسب مائة وثمانين (180) رصيدا خلال سبع (7) سنوات من التكوين المسموح بها.

لا تؤخذ في الحسبان سنوات العطلة الأكاديمية كما هي محددة في المادة 20 المذكورة أعلاه.

تؤخذ في الحسبان سنوات التخلي عن التكوين كما هي محددة في المادة 24 المذكورة أعلاه.

المادة 85: تسلم شهادة الليسانس للطلبة الذين استوفوا مجمل شروط التّمدرس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع، واكتسبوا مائة وثمانين (180) رصيدا المطلوبة، أي ثلاثين (30) رصيدا في كل سداسي مرفقة بملحق وصفي لها.

2- التدرّج في التكوين لنيل شهادة الماستر في الجامعات والمراكز الجامعية

المادة 86: يسمح التدرج في مسار الماستر باكتساب السنة من خلال حساب معدلات الوحدات التعليمية المشكلة له والمسندة بمعاملاتها.

المادة 87: يعد الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر حقا للطالب الذي اكتسب ستين (60) رصيدا، سواء عن طريق التعويض أو دون تعويض طبقا للمادة 71 أعلاه.

كما يسمح بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية بديون لكل طالب تحصل على خمس وأربعين (45) رصيدا على الأقل واكتسب وحدات التعليم الأساسية.

لا يطبق التعويض في السنة الثانية ماستر بين السداسي الثالث والسداسي الرابع.

المادة 88: في حالة الإخفاق في الدورة العادية، يجب على الطالب المشاركة في الدورة الاستدراكية لامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات التعليمية غير المكتسبة.

العلامة النهائية للمادة هي حصيلة المعدّل ما بين المراقبة المستمرة، إن وجدت، وأفضل علامة ما بين امتحاني الدورتين العادية والاستدراكية.

المادة 89: عقب الدورة الاستدراكية، تُكتسب الوحدة التعليمية والسداسي وفق أحكام المادتين 70 و71.

إذا لم يتم اكتساب الوحدة التعليمية، يتم الاحتفاظ بالأرصدة المسندة للمواد المكتسبة المشكلة لها.

المادة 90: يحتفظ الطالب المسموح له بالانتقال بديون في مساره التكويني، وفقا لشروط الانتقال المنصوص عليها في المادة 87 أعلاه، بالوحدات المكتسبة. كما يتوجب عليه اجتياز امتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات التعليمية غير المكتسبة.

في حالة انتقال الطالب بديون، تتوقف متابعة الدروس واجراء المراقبة المستمرة وامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة، على رأي الفرقة البيداغوجية للسنة المعنية بالديون.

المادة 91: في حالة الانتقال بديون، يؤخذ بعين الاعتبار المعدل الجديد المحصل عليه في امتحان المادة المعنية بالدين إذا كان المعدل أعلى من المعدل المتحصل عليه خلال السنة الجامعية السابقة.

المادة 92: يمكن الطالب الذي لم ينتقل إلى السنة الثانية ماستر، حسب الحالة:

– إعادة التسجيل في مسار التكوين نفسه. يعيد الطالب في هذه الحالة امتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة للسداسي غير المكتسب.

يتم الاحتفاظ بأحسن معدل للمادة ما بين معدل السنة الحالية والمعدل المحصل عليه سابقا،

في حالة انتقال الطالب بديون، تتوقف متابعة الدروس واجراء المراقبة المستمرة وامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة، على رأي فرقة البيداغوجية للسنة المعنية بالديون.

– يمكن فريق التكوين أن يقترح على الطالب إعادة توجيهه نحو تخصص آخر في المؤسسة نفسها إن أمكن ذلك. يقوم فريق التكوين للمسار الجديد في هذه الحالة بمنحه معادلة جزئية للمواد والوحدات المكتسبة والمواد الواجب اتباعها في المسار الجديد.

المادة 93: تخضع عملية إعادة التوجيه إلى:

- شروط الالتحاق بالشُعب، التي يحددها التنظيم المعمول به، لاسيما في مجال شعبة الليسانس أو الشهادة الأجنبية المعترف بمعادلتها،
- المستوى الدراسي للطالب المقدر بالمواد التعليمية المكتسبة،
- بطاقة رغبات يقدمها الطالب يعبّر من خلالها على ثلاثة اختيارات لشعب مرتبة حسب الأولوية.

المادة 94: لا يمكن للطالب البقاء أكثر من ثلاث (3) سنوات في التكوين لنيل شهادة الماستر، حتى في حالة إعادة التوجيه.

إذا لم يكتسب الطالب مائة وعشرين (120) رصيدا خلال ثلاث سنوات من التكوين في الماستر، فإنه يستفيد من تسجيل استثنائي واحد، شرط حصوله على تسعين (90) رصيدا على الأقل، يسمح له من خلاله المشاركة فقط في امتحانات المواد غير المكتسبة أو مناقشة مذكرة نهاية الدراسة.

في هذه الحالة، لا يستفيد الطالب من الخدمات الجامعية لا سيما الإيواء والمنحة.

لا تؤخذ في الحسبان سنوات العطلة الأكاديمية كما هي محددة في المادة 20 المذكورة أعلاه.

تؤخذ في الحسبان سنوات التخلي عن التكوين كما هي محددة في المادة 24 المذكورة أعلاه.

المادة 95: يُقصى من مسار التكوين في الماستر كلّ طالبٍ:

– لم يكتسب تسعين (90) رصيدا خلال ثلاث (03) سنوات من التكوين،

– لم يكتسب مائة وعشرين (120) رصيدا خلال أربع (04) سنوات من التكوين.

لا تؤخذ في الحسبان سنوات العطلة الأكاديمية كما هي محددة في المادة 20 المذكورة أعلاه.
تؤخذ في الحسبان سنوات التخلي عن التكوين كما هي محددة في المادة 24 المذكورة أعلاه.

المادة 96: تسلم شهادة الماستر لطلبة الجامعات والمراكز الجامعية الذين استوفوا مجمل شروط التمدرس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع واكتسبوا مائة وعشرين (120) رصيدا المطلوبة، أي ثلاثون (30) رصيدا في كل سداسي، مرفقة بملحق وصفي لها.

3- التدرج في التكوين لنيل شهادة ماستر في المدارس العليا

المادة 97: يشترط التدرج من التكوين القاعدي إلى الطور الثاني في المدارس العليا اكتساب السنتين الأولى والثانية.

المادة 98: تُقيّم المواد بعلامات وتُسند لها معاملات محددة في عرض التكوين.
يُحسب معدل المادة على أساس علامات المراقبة المستمرة و/أو الامتحان الجزئي للسداسي كما هو محدد في عرض التكوين.

المادة 99: تُكتسب المادة إذا كانت العلامة المحصل عليها تساوي أو تفوق عشرة من عشرين (20/10).
يُبلّغ الطلبة، وجوبا، في بداية كل سداسي بالعلامة الاقصائية في عرض التكوين إن وجدت.

المادة 100: تُقيَّم التربصات المقررة في التكوين وفقا للتنظيم المعمول به.

المادة 101: يسمح بالانتقال إلى السنة الموالية كل طالب تحصل على معدل عام سنوي يساوي أو يفوق عشرة من عشرين (20/10) بالتعويض أو دون تعويض، ودون أيّ علامة إقصائية، إن وجدت.

المادة 102: يحقّ للطالب الذي تحصّل على معدّل سنوي يقلّ عن عشرة من عشرين (20/10)، أو علامة إقصائية في مادة، المشاركة في امتحانات الدّورة الاستدراكية للمواد غير المكتسبة.
لا يسمح للطالب المشاركة في امتحانات الدورة الاستدراكية بالنسبة للمواد المكتسبة في امتحانات الدورة العادية.

المادة 103: يتم حساب معدّل السداسي شريطة عدم حصول الطالب على نقطة إقصائية.
يسمح بالتعويض لاكتساب السنة من خلال حساب معدل المواد المكونة لها، الموزونة بالمعاملات الخاصة بها، شريطة عدم حصول الطالب على نقطة إقصائية.
تكتسب السنة الثالثة من الطور الثاني دون تعويض بين السداسيين التاسع (9) والعاشر (10).

يُعيد الطالب الراسب كل المواد غير المكتسبة للوحدة غير المكتسبة للسداسي غير المكتسب، إلا أنه يتم الاحتفاظ بأحسن معدل تم الحصول عليه ما بين معدل السنة الحالية ومعدل السنة الماضية، كمعدل جديد للمادة غير المكتسبة.

في حالة انتقال الطالب بديون، تتوقف متابعة الدروس واجراء المراقبة المستمرة وامتحانات المواد غير المكتسبة للوحدات غير المكتسبة، على رأي فرقة البيداغوجية للسنة المعنية بالديون.

المادة 104: لا يحقّ للطالب الرسوب خلال السنتين المخصصتين للتكوين القاعدي (الجذع المشترك) سوى مرّة واحدة (1) فقط.

يُعاد توجيه الطالب، في حالة رسوبه أكثر من مرة خلال سنتي التكوين القاعدي، من الندوة الجهوية للجامعات التي تنتمي إليها المدرسة العليا، نحو مسار تكوين في الليسانس في الجامعة أو المركز الجامعي لدائرته الجغرافية، وفقا لأحكام المادة 106 أدناه.

لا تؤخذ في الحسبان سنوات العطلة الأكاديمية كما هي محددة في المادة 20 المذكورة أعلاه.

تؤخذ في الحسبان سنوات التخلي عن التكوين كما هي محددة في المادة 24 المذكورة أعلاه.

المادة 105: يمكن الطالب، بناءً على طلبه، إعادة توجيهه نحو مسار تكوين آخر في الليسانس في جامعة أو مركز جامعي حسب دائرته الجغرافية. تدرس الندوة الجهوية للجامعات المعنية الطلبَ وتصادقُ على مسار الطالب وتُعيد توجيهَه.

يُعادُ التّوجيهُ وفقا لأحكام المادة 106 أدناه.

المادة 106: تخضع عملية إعادة التوجيه إلى:

- شروط الالتحاق بالميادين والشعب التي يحددها التنظيم المعمول به لسنة الحصول على شهادة البكالوريا،
- المستوى الدراسي للطالب المقدّر بالمواد التعليمية المكتسبة،
- بطاقة رغبات يقدمها الطالب يعبر من خلالها على ثلاثة اختيارات لشعب مرتبة حسب الأولوية.

المادة 107: لا يحق للطالب إعادة السنة إلا مرة واحدة خلال الطور الثاني.

يُعاد توجيه الطالب، في حالة رسوبه أكثر من مرة خلال الطور الثاني، من الندوة الجهوية للجامعات التي تنتمي إليها المدرسة العليا نحو مسار تكوين آخر في الليسانس في جامعة أو مركز جامعي لدائرته الجغرافية، وفقا لأحكام المادة 106 أعلاه.

لا تؤخذ في الحسبان سنوات العطلة الأكاديمية كما هي محددة في المادة 20 المذكورة أعلاه.

تؤخذ في الحسبان سنوات التخلي عن التكوين كما هي محددة في المادة 24 المذكورة أعلاه.

المادة 108: مع مراعاة أحكام المادة 107 من هذا القرار، يمكن الطالب المسجل في السنة الأخيرة من الطور الثاني إعادة السنة، استثنائيا، لمرة ثانية وأخيرة، بترخيص من مدير المؤسسة بناء على اقتراح من لجنة المداولات.

المادة 109: تُسلم شهادة الماستر لطلبة المدارس العليا الذين استوفوا مجمل شروط التمدرس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع واكتسبوا عشرة (10) سداسيات وتتبع بملحق وصفي لها.

الفصل السادس
مشروع نهاية الدراسة

المادة 110: طبقا لأحكام المادة 25 من المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 جوان 2022، والمذكور أعلاه، تُخصّص في السنة الأخيرة من الدراسة مادة تعليمية لإعداد مذكّرة أو مشروع نهاية الدّراسة ذات صلة بالتكوين.

يُقترح موضوع المذكرة أو مشروع نهاية الدراسة من أحد الأساتذة الباحثين للمؤسسة الجامعية، أو من الطلبة المعنيين بتحضير مذكرة أو مشروع نهاية الدراسة. يدرس فريق التكوين هذه الاقتراحات قبل المصادقة عليها من الهيئات العلمية المختصة.

المادة 111: تلتزم مؤسسات التعليم العالي بتجسيد آلية الحصول على وسم " شهادة جامعية – مشروع مؤسسة اقتصادية"، طبقا لأحكام القرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم، والمذكور أعلاه.

يُقترح موضوع المذكرة أو مشروع نهاية الدراسة من أحد الأساتذة الباحثين للمؤسسة الجامعية، أو من الطلبة المعنيين بتحضير مذكرة أو مشروع نهاية الدراسة في إطار أحكام القرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه، أو بالتعاون مع أحد المهنيّين من القطاع الاقتصادي والاجتماعي.

يمكن مذكرة التخرج أو مشروع نهاية الدراسة أن يضمّ ست (06) طلبة على الأكثر من التخصصات المختلفة، طبقا لأحكام المادة 7 من القرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه.

في إطار التحضير لمذكرة "شهادة جامعية – مشروع مؤسسة اقتصادية"، تتم المصادقة على الموضوع من فرق التكوين والهيئات المرافقة، على غرار حاضنات، ومراكز تطوير المقاولاتية، طبقا لأحكام القرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه.

في حالة تعدد التخصصات لمذكرة "شهادة جامعية – مشروع مؤسسة اقتصادية"، يحدّد عدد المؤطرين طبقا لأحكام القرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه، لاسيما في المادة السادسة (6) منه.

المادة 112: لا يمكن مناقشة المذكرة أو مشروع نهاية الدراسة إلا بعد المصادقة عليه من المشرف أو المشرفين، حسب الحالة.

تتشكّل لجنة المناقشة من المشرف وأستاذين باحثين بالمؤسّسة. يمكن أن يشارك ممثل عن القطاع الاقتصادي والاجتماعي في اللجنة بصوتٍ استشاري.

تتشكل لجان المناقشة للطلبة الذين يُحضِّرون مشروع نهاية الدراسة في إطار "شهادة جامعية – مشروع مؤسسة اقتصادية" طبقا لأحكام المادة 9 من القرار رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم، والمذكور أعلاه.

المادة 113: تعد مذكرة نهاية الدراسة وحدة تعليمية ضرورية، ويمكن تنظيم دورتين للمناقشة هما الدورة العادية والدورة الاستدراكية.

المادة 114: يُعلَنُ الطالب ناجحًا بعد مناقشة المذكرة أو مشروع نهاية الدراسة، ويُمنح له أحد التقديرات التالية:

- متوسط 20/10 ≤ العلامة< 20/12،
- قريب من الجيد 20/12 ≤ العلامة <20/14،
- جيد 20/14 ≤ العلامة < 20/16،
- جيد جدا 20/16 ≤ العلامة< 20/18،
- ممتاز 20/18≤ العلامة< 20/20.

تأخذ العلامةُ النهائية للمناقشة بعين الاعتبار القيمةَ العلميةَ للنتائج وتفسيرها وتحليلها، وجودةَ المذكرة والعرض، وإجابات الطالب على الأسئلة، إضافةً إلى تقدير المشرف.

تُمنَحُ علامةُ المناقشة للطلبة المعنيّين بمناقشة مذكرات تخرجهم في إطار أحكام القرار الوزاري رقم 1275 المؤرخ في 27 سبتمبر 2022، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه، وفق الموازنة الآتية:

- وجاهة الموضوع: 20% من العلامة النهائية،
- الجوانب الابتكارية للمشروع: 25% من العلامة النهائية،
- صحة نموذج العمل التجاري (BMC): 30% من العلامة النهائية،
- إعداد النموذج الأوّلي: 25% من العلامة النهائية.

لا تُحتسب علامة مناقشة المذكرة أو مشروع نهاية الدراسة في التعويض بين السداسيين من السنة الجامعية نفسها كما هو موضح في المادتين 87 و103 المذكورتين أعلاه.

المادة 115: تعد قرارات لجنة مناقشة المذكرة أو مشروع نهاية الدراسة سيّدة لا يمكن الطّعن فيها، باستثناء أخطاء شكلية أو مادية محتملة ملاحظة من رئيس القسم الذي يمكنه أن يطلب من اللجنة تصحيح هذه الأخطاء.

المادة 116: إضافة إلى تسليم شهادة التخرج للطلبة كما هو موضّح في أحكام المواد 85 و96 و109 المذكورة أعلاه، يمكن أن تمنح لهم كذلك شهادة تقديرية "طالب متخرج 5 نجوم" حسب انخراطهم في النشاطات المختلفة على غرار التفوق الأكاديمي، التقرب من المؤسسة، تطوير الكفاءات المهنية والأفقية، متابعة تكوين عن بعد أو في إطار الحركية بديون، الانخراط والانشغالات الاجتماعية.

لهذا الغرض، تُقيّمُ الطلبةَ لجنةٌ مختلطة، تحت مسؤولية مدير المؤسسة، وتتشكل من أساتذة مؤسّسة التعليم العالي وأعضاء من المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

الفصل السابع
أحكام مختلفة

المادة 117: تُلزم كل مؤسسة بإعداد نظام داخلي يتضمّن ما يلي:

- القانون الأساسي للمؤسسة وتنظيمها،
- القرار الحالي المتمم بأحكام خاصة لكل مؤسسة ومطابقة للتنظيم،
- حقوق وواجبات الطلبة، الأساتذة الباحثين وكل عضو من الأسرة الجامعية،
- ميثاق الآداب والأخلاقيات الجامعية.

المادة 118: يكلّف مدير المؤسسة بإعلام الطلبة والأساتذة الباحثين وكلّ عضو من أعضاء الأسرة الجامعية بالنظام الداخلي أو عند تحيينه، عن طريق الوسائط الرقمية المختلفة وعبر الموقع الرسمي للمؤسسة، لا سيما أثناء التوظيف أو أثناء أول تسجيل للطلبة.

الفصل الثامن
أحكام انتقالية وختامية

المادة 119: تسري أحكام هذا القرار بداية من السنة الجامعية 2025-2026 على جميع الطلبة المسجلين لنيل شهادة الليسانس والماستر.

المادة 120: يخضع الطلبة المستفيدون من الحركية الأكاديمية داخل التراب الوطني لأحكام هذا القرار.

المادة 121: تلغى أحكام القرارين رقم 711 و712 المؤرخين في 03 نوفمبر 2011، والقرارين رقم 12 و13 المؤرخين في 08 جانفي 2017 والقرار رقم 171 المؤرخ في 8 فيفري 2023، المعدل والمتمم، والمذكورة أعلاه.

المادة 122: يكلّف المدير العام للتعليم والتكوين ورؤساء الندوات الجهوية للجامعات ومديرو مؤسسات التعليم العالي والمدير العام للديوان الوطني للخدمات الجامعية، كل فيما يخصه، بتطبيق أحكام هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرّر بالجزائر، في 04 أكتوبر 2025 .....

ع/ وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأمين العام
الأستاذ: توفيق قندوزي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
02