

متخصصة بالبحوث

العلمية المحكمة

مجلة فصلية مؤقتاً،

متخصصة بالأدب والعلوم

الإنسانية والاجتماعية

ISSN 2959-9423

ترخيص رقم 2022/244



العلم صدي

العدد

12

20 | السنة الثالثة
26 | نيسان

دار بيروت الدولية



للطباعة والنشر والتوزيع

بيروت - لبنان



009613973983

العلوم

متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة



ترخيص رقم 2022/244

مجلة فصلية مؤقتاً، متخصصة بالأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

الرقم التسلسلي المعياري لتعريف المطبوعات: ISSN 2959-9423

رئيس التحرير والمدير المسؤول

د. حسن محمد إبراهيم

00961 3 973983

موقع المجلة الإلكتروني: www.sadaloulum.com

البريد الإلكتروني: sadaloulum@gmail.com

الرقم التسلسلي المعياري الدولي لتعريف الدوريات لإلكترونية: ISSN 2959-9431

الاشتراكات: للأفراد داخل لبنان \$ 80 أو ما يعادلها
للمؤسسات \$ 125 أو ما يعادلها
مع رسوم البريد ضمناً

تصدر عن:

دار بيروت الدولية

للطباعة والنشر والتوزيع
بيروت - لبنان

009613973983



Website Designed & Developed by
Eng. Ahmad Ali Raychouni
Software Engineer

تصميم شعار المجلة:
حسين جفال

إخراج في

Majed Mostafa
+961 70 743 117

إنّ الآراء والأفكار الواردة في الأبحاث لا تعبر بالضرورة عن رأي إدارة المجلة وفكرها



المحتويات

11 لبنان أكبر وأعظم من العدوان ... مجدّدًا د. حسن محمد إبراهيم

15 ظاهرة الفومو أ.د. سحر حجازي

53 الصحة النفسية في زمن الذكاء الاصطناعي أ.م. د. فاطمة مصطفى دقماق

107 Lived Theodicy: A Hermeneutic-Phenomenological Study Dr. Zeinab Mehanna

134 L'innovation pédagogique à l'épreuve du terrain Dr. Souheir El Hajj

L'innovation pédagogique à l'épreuve du terrain

une étude des pratiques enseignantes en français à la Faculté de Pédagogie I de l'Université libanaise

Dr. Souheir El Hajj⁽¹⁾

Résumé

Cette étude examine les pratiques pédagogiques innovantes des enseignants de français à la Faculté de Pédagogie I de l'Université libanaise. Malgré d'importantes contraintes matérielles (coupures d'électricité, connexion instable), tous les enseignants adoptent ces pratiques. L'innovation repose sur une reconfiguration des interactions et des rôles en classe, plutôt que sur des outils technologiques. La classe inversée, l'apprentissage collaboratif et la gamification dominant. Les enseignants perçoivent ces pratiques comme des leviers d'engagement étudiant, non comme des moyens d'améliorer les résultats académiques. Les résultats suggèrent que les contraintes matérielles ne bloquent pas l'innovation mais la réorientent vers sa dimension pédagogique fondamentale : les interactions, la collaboration et la production collective.

Mots-clés: innovation pédagogique, enseignement du français, classe inversée, gamification, engagement étudiant, contexte contraint, Liban

Abstract

This study examines innovative teaching practices of French instructors at the Faculty of Education I of the Lebanese University. Despite significant

(1) Docteur en didactique du français langue étrangère, Faculté de Pédagogie – Section 1



material constraints (power outages, unreliable internet), all teachers adopt these practices. Innovation relies on reconfiguring interactions and roles in class, rather than on technological tools. The flipped classroom, collaborative learning, and gamification prevail. Teachers perceive these practices as drivers of student engagement, not as means of improving academic outcomes. Findings suggest that material constraints do not hinder innovation but redirect it toward its core pedagogical dimension: interactions, collaboration, and collective production.

Keywords: pedagogical innovation, French language teaching, flipped classroom, gamification, student engagement, constrained context, Lebanon

1. Introduction

Les pratiques d'enseignement du français au Liban évoluent dans un contexte marqué par le numérique. Les étudiants, habitués à l'interactivité des smartphones et des réseaux sociaux, réclament des cours plus dynamiques. Innover pédagogiquement est devenu une condition pour maintenir leur engagement.

À la Faculté de Pédagogie I, les enseignants le constatent : les cours magistraux traditionnels peinent à capter l'attention d'apprenants habitués à l'immédiateté. Le défi ne se limite pas à introduire des outils numériques, mais à repenser la manière d'enseigner et d'apprendre.

Cette dynamique se heurte toutefois au contexte libanais difficile. Depuis 2019, la crise économique frappe les infrastructures éducatives : coupures d'électricité, connexion Internet instable, matériel limité. Comment innover quand les conditions matérielles sont aussi précaires ?

Pourtant, c'est dans ce contexte contraint que des pratiques innovantes émergent à la Faculté de Pédagogie I (classe inversée, travail collaboratif, gamification), portées par des enseignants qui forment de futurs enseignants. Ce que ces étudiants expérimentent façonne leur vision du métier.

C'est dans ce double contexte — nécessité de renouveler les pratiques et contraintes matérielles fortes — que s'inscrit la présente recherche. Son objectif : analyser les pratiques pédagogiques innovantes mises en œuvre

en enseignement du français à la Faculté de Pédagogie I, identifier ce qui les favorise ou les freine, et examiner leurs effets sur l'engagement et les apprentissages des étudiants.

2. Problématique

La question centrale qui guide cette recherche peut se formuler ainsi : dans quelle mesure les pratiques pédagogiques innovantes transformatives l'enseignement du français à la Faculté de Pédagogie I, et quels sont les leviers et les freins à leur mise en œuvre effective dans le contexte académique libanais?

Cette interrogation en appelle d'autres. Comment les enseignants parviennent-ils à s'approprier ces pratiques malgré des contraintes matérielles importantes? Quels types de dispositifs privilégient-ils, et pourquoi ? Quel impact ces innovations ont-elles sur la motivation et l'engagement des étudiants ? Quels obstacles rencontrent-ils concrètement, et comment ces obstacles influencent-ils leurs choix pédagogiques?

3. Hypothèses

Le contexte libanais, où les conditions d'exercice restent précaires, invite à interroger les formes que prend l'innovation pédagogique et les effets que les enseignants lui attribuent. Deux hypothèses principales structurent cette recherche:

- **Hypothèse 1:** Dans le contexte de contraintes matérielles fortes du Liban, les enseignants s'engagent dans l'innovation pédagogique en privilégiant des transformations centrées sur les interactions et l'organisation du travail collaboratif, plutôt que sur des dispositifs fortement dépendants de la technologie.
- **Hypothèse 2:** Les enseignants perçoivent les pratiques pédagogiques innovantes avant tout comme des moyens de favoriser l'engagement, la participation et le travail collaboratif des étudiants, davantage que comme des leviers d'amélioration immédiate des résultats académiques.



4. Revue de littérature et cadre théorique

Analyser les pratiques innovantes de la Faculté de Pédagogie I suppose de clarifier ce que recouvre l'innovation pédagogique, et en particulier ce qui la distingue de la simple modernisation technologique. Le cadre théorique mobilisé ici s'organise autour de trois questions : quand peut-on parler d'innovation pédagogique ? À quelles conditions le numérique contribue-t-il réellement à cette innovation ? Et par quels mécanismes les dispositifs pédagogiques agissent-ils sur l'engagement des étudiants ? Ces questions sont ensuite mises à l'épreuve du contexte libanais, où la littérature reste lacunaire.

4.1. L'innovation pédagogique: une évolution progressive des pratiques

L'innovation pédagogique ne constitue pas une rupture radicale, mais une évolution progressive marquée par des ajustements successifs. Comme le rappellent Cros et Broussal, «l'apparition de la nouveauté recouvre un empan large: de la plus modeste modification [...] à la plus impliquante» (Cros & Broussal, 2020, para. 27). Rossi nuance cette perspective en soulignant que «la rupture et la continuité sont les deux faces d'une même réalité» (Rossi, 2021, p 8), ce qui invite à ne pas les opposer, mais à les penser ensemble. C'est cette conception graduelle et non binaire qui sera retenue ici.

Il faut aussi distinguer innovation pédagogique et modernisation technologique: la simple digitalisation peut reproduire des pratiques transmissives sans transformation réelle de l'apprentissage. Lebrun observait que «les nouveaux outils technologiques ne font souvent qu'automatiser les anciennes pratiques» (Lebrun, 2000, p 45). Les seuls dispositifs techniques ne suffisent pas à innover pédagogiquement: Averseng souligne que le principal écueil réside précisément dans « les outils eux-mêmes» (Averseng, 2019, p 8), lorsque leur maîtrise technique prend le pas sur les finalités pédagogiques. Ainsi définie, l'innovation pédagogique correspond moins à l'introduction d'outils qu'à une transformation des pratiques centrée sur l'apprentissage. Cette distinction posée, reste à examiner comment le contexte universitaire actuel pèse sur les formes que prend l'innovation.

4.2. Numérique et innovation pédagogique: entre injonction institutionnelle et conditions d'efficacité

Le contexte universitaire est marqué par une « injonction à l'innovation pédagogique » (Averseng, 2019, p 8) et une pression croissante à numériser les pratiques, souvent sans moyens suffisants. L'innovation risque alors de devenir une valeur en soi, déconnectée de ses effets réels, où « les exigences techniques prennent régulièrement le pas sur le souci des finalités » (Albero, 2010, p 11). Paquelin (2020, p 11) prolonge ce constat en soulignant que la transformation des pratiques pédagogiques suppose de « penser au-delà d'un outillage technologique » pour engager un changement plus profond des conceptions et des modes d'enseignement.

Mais au-delà de cette pression institutionnelle, que sait-on des effets réels du numérique lorsqu'il est effectivement intégré aux pratiques d'enseignement ? Lebrun rappelle qu'« il n'y a pas de principe à l'apprentissage avec l'ordinateur qui ne soit pas déjà un principe d'apprentissage » (Lebrun, 2000, p 45), soulignant que les processus cognitifs fondamentaux demeurent centraux, indépendamment des outils. Tricot confirme que les effets positifs du numérique sur les apprentissages restent « modérés, variables et dépendants des usages pédagogiques » (Tricot, 2024, p 5). Le numérique est donc un levier conditionnel: son efficacité dépend de la manière dont il soutient les interactions entre l'apprenant et le contenu.

Si le numérique n'est qu'un levier conditionnel, que se passe-t-il lorsqu'il fait défaut ? La question est particulièrement pertinente dans les contextes à ressources limitées, où les contraintes matérielles empêchent le recours systématique aux outils numériques. L'innovation pédagogique ne disparaît pas pour autant, elle se déplace. Classe inversée avec photocopies, apprentissage collaboratif sans ordinateurs, gamification avec supports papier, autant de dispositifs qui reposent sur la reconfiguration des interactions et des rôles plutôt que sur l'équipement. C'est cette innovation, pédagogique avant d'être technologique, que privilégie la présente recherche, en cohérence avec le contexte contraint de la Faculté de Pédagogie I.



4.3. Engagement, interactions et expérience d'apprentissage

Motivation et engagement, bien que souvent confondus, ne désignent pas le même phénomène. Comme le souligne Parent, « la motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, [...] l'engagement est [celle] qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2014, p. 14). L'engagement suppose un investissement effectif qui se manifeste sur trois plans : affectif, comportemental et cognitif. Mais ces dimensions ne s'activent pas d'elles-mêmes : « tenir compte du contexte, des interactions et des activités qu'on propose aux étudiants afin de susciter leur engagement affectif, comportemental et cognitif semble un incontournable pour miser sur la réussite éducative» (Parent, 2014, p 15).

Les travaux de Lebrun, Gilson et Goffinet (2017) sur la classe inversée le confirment: lorsque les étudiants participent activement (recherche d'informations, exposés, débats en classe) les enseignants rapportent une motivation significativement plus élevée (supérieure à 85 %) et une augmentation des interactions (supérieure à 93 %). Ces effets sont nettement moins marqués lorsque l'inversion se limite à déplacer la transmission hors de la classe (Lebrun et al., 2017, p 140).

L'engagement ne dépend donc pas des outils, mais de la transformation des interactions et des rôles. Classe inversée, apprentissage collaboratif ou pédagogie de projet peuvent le susciter avec des moyens limités, dès lors qu'ils placent l'étudiant en position active. Cette logique se retrouve également dans des approches comme le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), où l'enseignement du français est ancré dans des besoins professionnels précis: l'engagement y procède de la pertinence du contenu pour l'apprenant plutôt que de l'introduction de technologies.

4.4. L'enseignement supérieur au Liban: un champ peu documenté

L'enseignement supérieur au Liban n'a longtemps accordé que peu de place à la dimension pédagogique du métier d'enseignant. La loi de 2014 qui régit le secteur, comme le note Moghaizel-Nasr, reste «plus normative que visionnaire» (Moghaizel-Nasr , 2019, para 9) : elle se concentre sur

des exigences administratives et disciplinaires, sans jamais mentionner les compétences pédagogiques parmi les critères de recrutement ou de promotion. De fait, parmi les onze universités les plus avancées en matière d'assurance qualité, seules quatre tiennent compte des prestations pédagogiques pour le renouvellement de contrat et la promotion (Moghaizel-Nasr, 2019, para. 22), un constat décrit comme «l'obstacle majeur au développement des pratiques pédagogiques». Cette absence institutionnelle s'ancre dans des représentations encore dominantes : celle de l'enseignant comme appartenant «essentiellement à un champ disciplinaire » et comme «maître qui transmet un savoir dans une liberté absolue » (Moghaizel-Nasr, 2019, para. 31). Les rares initiatives de formation pédagogique qui existent restent isolées et sans capitalisation nationale: «juxtaposées, sans synergie ni capitalisation» (Moghaizel-Nasr, 2019, para.15). C'est dans ce cadre que s'inscrit toute démarche pédagogique dans l'enseignement supérieur libanais — un cadre qui ne forme pas à l'enseignement, ne l'encadre pas, et ne le valorise pas.

À l'Université Libanaise, les données révèlent un paradoxe: le problème n'est pas tant l'absence d'outils que la difficulté à transformer les pratiques. Zeitoun et Ghosn documentent qu'au Centre des Sciences du Langage et de la Communication, alors que la grande majorité des professeurs approuvent l'ensemble des indicateurs de compétence, seuls 50 à 70 % des étudiants partagent cette appréciation (Zeitoun et Ghosn, 2019, p 28), un écart qui suggère que la maîtrise déclarée ne se traduit pas nécessairement en pratiques effectives. C'est ce que confirment Messai-Farkh, Badr et Calargé (2022): une fois les outils numériques déployés, ce qui pose problème n'est pas la logistique mais «la transposition en ligne de l'activité d'enseignement, à savoir l'interaction virtuelle» (Messai-Farkh et al., 2022, p 68).

Les crises successives -effondrement économique, pandémie- n'ont pas créé ces fragilités: elles les ont rendues visibles. La moitié des enseignants de français n'avaient jamais utilisé les TIC avant mars 2020 (Messai-Farkh et al., 2022, p 72), et le passage au distanciel s'est heurté à des obstacles qui préexistaient: coupures de courant, débit insuffisant, absence de formation. Comme le soulignent les auteurs, les facteurs institutionnels et



organisationnels sont «aussi importants que les facteurs classiques tels que le temps et l'argent (ressources matérielles)» (Messai-Farkh et al, 2022, p 73), ce qui, à notre sens, appelle une transformation des pratiques qui dépasse les seuls investissements matériels.

Dans ce contexte, les études documentant des pratiques pédagogiques innovantes à l'Université Libanaise restent rares. Makki (2020) rend compte d'une expérience de pédagogie de projet mobilisant le numérique en classe de FLE à la Faculté de Tourisme, auprès d'un public débutant. Danoun constitue l'un des rares travaux à avoir analysé un dispositif innovant conduit à la Faculté de Pédagogie elle-même, auprès de futurs enseignants en Arts plastiques: articulante pédagogie de projet, outils numériques avancés et approche actionnelle, cette recherche-action documente des effets motivationnels significatifs — la motivation intrinsèque des étudiants passant de $M=2,8$ à $M=6,1$ (Danoun, 2026, p 327) — chez un public initialement démotivé. L'auteure reconnaît elle-même que cette étude comble un « angle mort » (Danoun, 2026, p 338): aucune recherche n'avait jusqu'ici mobilisé de manière intégrative ces cadres théoriques dans le contexte universitaire libanais. C'est précisément dans cet espace peu documenté que s'inscrit le présent article : en examinant les pratiques pédagogiques innovantes des enseignants de français à la Faculté de Pédagogie I, il entend contribuer à une connaissance encore lacunaire des dynamiques d'innovation dans l'enseignement supérieur public libanais.

5. Synthèse du cadre théorique

La littérature converge sur un point: ce qui fait l'innovation pédagogique, ce n'est ni la technologie ni les outils, mais la transformation des interactions entre l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Le numérique peut y contribuer, mais ses effets restent conditionnels, et c'est la qualité du dispositif pédagogique, non le support technique, qui détermine l'engagement des étudiants. Si ces principes tiennent, alors ils devraient tenir aussi là où la technologie fait défaut. Le contexte libanais — coupures d'électricité, connexions instables, absence de cadre institutionnel — offre précisément les conditions pour vérifier si l'innovation pédagogique peut se construire indépendamment des moyens technologiques. C'est sur cette base que reposent les deux hypothèses de la recherche.



6. Méthodologie

Cette section présente les choix méthodologiques retenus pour analyser les pratiques pédagogiques innovantes des enseignants de français de la Faculté de Pédagogie I, ainsi que le profil des participants à l'enquête.

6.1. Le dispositif: l'enquête par questionnaire

Pour étudier comment les enseignants de français de la Faculté de Pédagogie I conçoivent et vivent l'innovation pédagogique, nous avons opté pour une enquête par questionnaire. Ce choix permet de recueillir à la fois des données quantitatives (fréquences d'utilisation, types d'approches, obstacles) et qualitatives (perceptions des impacts, exemples de pratiques), tout en interrogeant l'ensemble des enseignants dans un temps raisonnable. L'objectif était d'obtenir une photographie collective des pratiques et d'identifier s'il existe une culture pédagogique partagée autour de l'innovation.

Le questionnaire s'articule autour de cinq axes : les représentations de l'innovation pédagogique, les pratiques effectivement mises en œuvre, la place du numérique, les effets perçus sur l'engagement des étudiants, et les contraintes rencontrées.

6.2. L'échantillon

Le questionnaire a été administré à l'ensemble des enseignants et tuteurs de français de la Faculté de Pédagogie I. Cet échantillon offre une vision exhaustive des pratiques sur ce terrain et cible des formateurs d'enseignants, dont les pratiques ont une portée démultipliée: ce qu'ils font en classe influence directement la manière dont leurs étudiants enseigneront demain.

7. Présentation et analyse des résultats:

L'analyse des réponses au questionnaire révèle cinq dimensions structurantes: l'adoption de l'innovation, les pratiques privilégiées, les effets perçus, les obstacles et les facteurs de réussite.



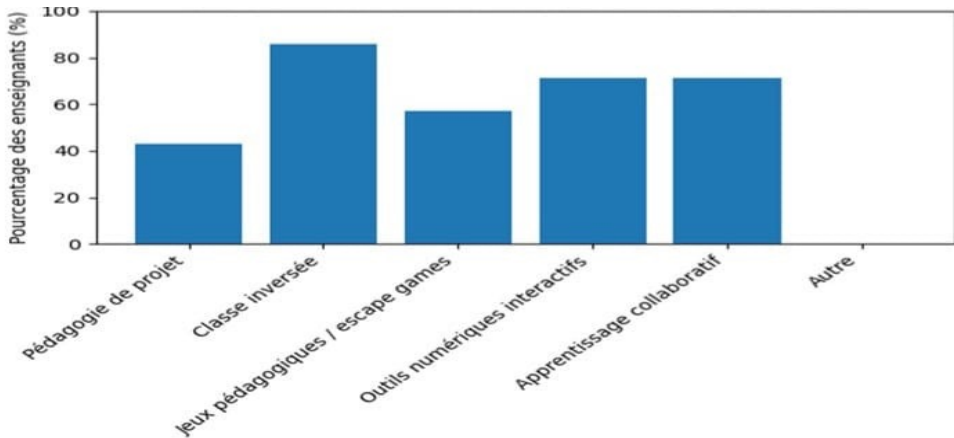
7.1. Une adoption unanime des approches innovantes

Premier constat: tous les enseignants interrogés (100%) déclarent utiliser des approches innovantes dans leurs cours de français. Cette unanimité, dans un contexte marqué par d'importantes contraintes techniques, témoigne d'un engagement collectif en faveur de l'innovation pédagogique.

7.2. Les méthodes privilégiées

La répartition des pratiques montre des préférences nettes pour certaines approches innovantes.

Tableau 1
Méthodes pédagogiques innovantes mises en œuvre

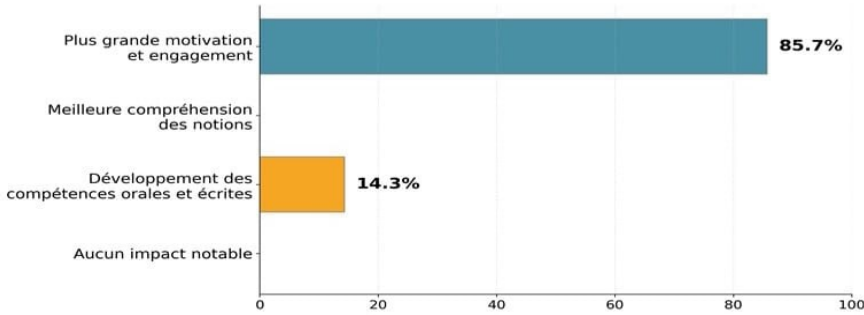


Ce que ces chiffres révèlent, c'est que les enseignants privilégient avant tout ce qui transforme la dynamique de la classe — la façon dont les étudiants interagissent et travaillent ensemble — plutôt que les outils technologiques.

7.3. Un impact principalement motivationnel

Les enseignants ont été interrogés sur les effets qu'ils attribuent aux pratiques innovantes.

Tableau 2
Impact principal des pratiques innovantes sur les étudiants

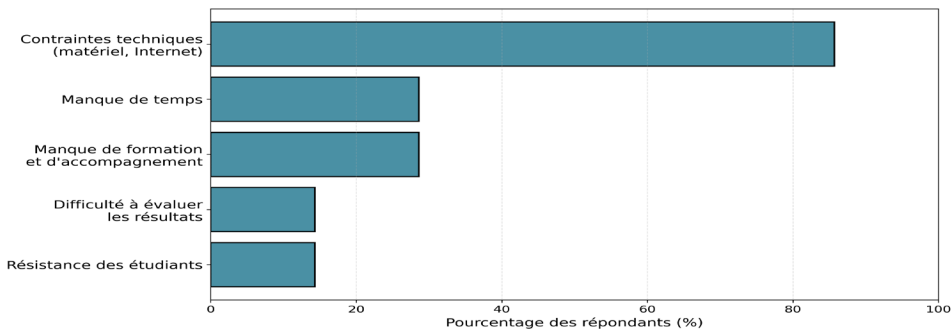


Ce qui ressort nettement, c'est que les enseignants perçoivent l'innovation à travers ses effets sur l'engagement — pas sur la progression des compétences linguistiques. Ce décalage s'explique : la participation et le dynamisme sont observables en temps réel, tandis que la progression des apprentissages supposerait des dispositifs d'évaluation qui ne sont pas en place.

7.4. Des freins essentiellement techniques

L'identification des obstacles rencontrés fait apparaître une problématique récurrente.

Tableau 3
Principaux obstacles à la mise en œuvre des pratiques innovantes



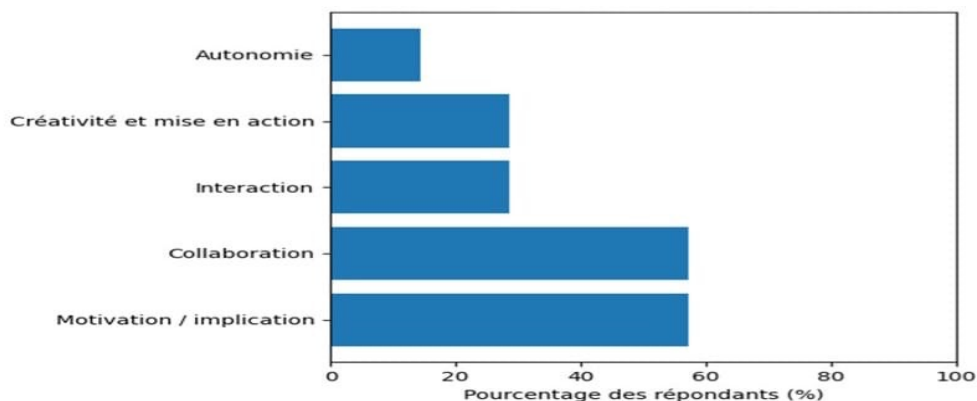
Ce qui frappe, c'est que le principal frein n'est ni un manque de volonté, ni un déficit de compétences pédagogiques — c'est l'infrastructure qui fait défaut.



7.5. La collaboration comme facteur clé de réussite

Au-delà des freins, les enseignants identifient les conditions de réussite de leurs dispositifs innovants.

Tableau 4
Facteurs du succès des activités innovantes



Ce classement reflète une réalité pratique : dans un contexte contraint, ce sont les dynamiques humaines — l'envie, le travail en groupe — qui semblent soutenir les dispositifs innovants. L'autonomie, souvent présentée comme une finalité de l'innovation, reste ici secondaire.

8. Synthèse des résultats quantitatifs

Les résultats convergent. Les enseignants de la Faculté de Pédagogie I innove, et ils le font dans des conditions difficiles, sans toujours le matériel nécessaire, sans connexion fiable. Pourtant, c'est précisément **là où les moyens manquent que l'innovation a changé de nature** : elle ne porte plus sur les outils, mais sur les personnes, c'est-à-dire la manière dont les étudiants travaillent ensemble, s'impliquent, interagissent. Les effets que les enseignants observent sont à l'image de cette innovation : ce qu'ils voient changer, c'est l'engagement, pas les notes. Et ce qui fait tenir ces dispositifs, c'est la collaboration et la motivation, pas l'équipement.

Ces données chiffrées dessinent des tendances, mais ne rendent pas compte de la manière dont les pratiques se déploient concrètement. Le panorama qualitatif qui suit vise à combler cet écart.

9. Panorama des pratiques innovantes

La présentation des pratiques pédagogiques innovantes mises en œuvre à la Faculté de Pédagogie I vise à décrire des dispositifs expérimentés par les enseignants dans leur contexte d'exercice. Il ne s'agit pas d'en évaluer l'efficacité en termes d'apprentissages mesurables, mais de rendre compte de pratiques déclarées, des intentions pédagogiques qui les sous-tendent et des effets perçus sur l'engagement des étudiants. À cette fin, les dispositifs présentés ci-après ont été sélectionnés parmi l'ensemble des pratiques déclarées en raison de leur caractère représentatif et détaillé, permettant d'illustrer concrètement chaque type d'approche innovante recensée.

9.1. La classe inversée: réinventer le temps d'apprentissage

Avec 85,7 % d'adoption, la classe inversée est la pratique innovante la plus répandue. Selon Oussikoum, Jama et El Biad (2024, p. 5), la classe inversée est « fondée sur une redistribution concise et intelligible des activités entre l'espace classe et l'espace hors classe ». Les étudiants découvrent les notions en amont ; le temps de classe est libéré pour les échanges, analyses et productions collectives. L'enseignant passe du rôle de transmetteur à celui d'accompagnateur.

9.1.1. L'album documentaire jeunesse

Cette séquence de sept heures, destinée aux futurs enseignants du primaire, dans le cadre du cours de littérature de jeunesse, suit trois phases:

- **Avant:** visionnage de vidéos pédagogiques à distance, exploration de sites d'éditeurs, choix d'un album et conception d'une activité pédagogique (productions déposées sur Padlet).
- **Pendant:** zéro exposé magistral. Quatre groupes travaillent à partir des productions déposées (synthèse du genre, présentation des pratiques de

lecture, compilation des albums, analyse des activités). Présentations orales et évaluation par les pairs.

- **Après:** création collective d'un album documentaire numérique sur Book Creator. La séquence se clôt par une auto-évaluation et un temps de réflexion sur les apprentissages réalisés.

À l'issue de cette séquence, les étudiants ont produit un album documentaire numérique sur les papillons, dont la figure ci-dessous (figure 1) présente un exemple de double page réalisée dans Book Creator.

Figure 1

Production étudiante: album documentaire numérique sur les papillons



La double page créée par un groupe d'étudiantes sur le thème des papillons illustre une appropriation du genre. Le vocabulaire est adapté au jeune public, la mise en page articule textes, schémas et illustrations, l'organisation suit une logique de rubriques («Où vivent-ils?», «Que mange le papillon?», «Cycle de vie?»), et les phrases restent courtes et accessibles. Les productions réalisées mobilisent plusieurs codes du genre, tant dans l'organisation des contenus que dans les choix de mise en forme et de visuels.



9.1.2. *Éléments perçus comme innovants par les enseignants*

L'innovation, ici, ne tient pas aux outils numériques. Elle repose sur une reconfiguration du temps et des rôles. Le présentiel n'est plus consacré à la transmission, mais à l'appropriation active des contenus : activités collaboratives, analytiques, créatives.

Ce qui change fondamentalement, c'est l'usage du temps collectif. Les étudiants arrivent préparés. Le cours peut alors se consacrer à ce qui a le plus de valeur : l'interaction, la mise en pratique, la création. Le travail individuel réalisé en amont alimente le travail collectif et prend sens. L'apprentissage par les pairs joue un rôle central: on apprend en produisant ensemble, en confrontant ses idées, en évaluant le travail des autres.

Cette approche a aussi une forte dimension professionnalisante. Les futurs enseignants conçoivent des activités, produisent des ressources réutilisables, expérimentent des dispositifs transposables dans leur propre pratique.

Enfin, dans un environnement où l'infrastructure fait régulièrement défaut, cette classe inversée témoigne d'une créativité adaptative. L'innovation ne dépend pas de l'abondance technologique mais de la capacité à transformer les interactions avec les moyens du bord.

9.2. La gamification: transformer des moments clés du cours

À la Faculté de Pédagogie I, 57,1 % des enseignants de français mobilisent des dispositifs de gamification, ce qui en fait la deuxième pratique innovante après la classe inversée. Quiz interactifs, jeux de mémorisation ou défis collectifs sont utilisés comme supports d'activité en classe.

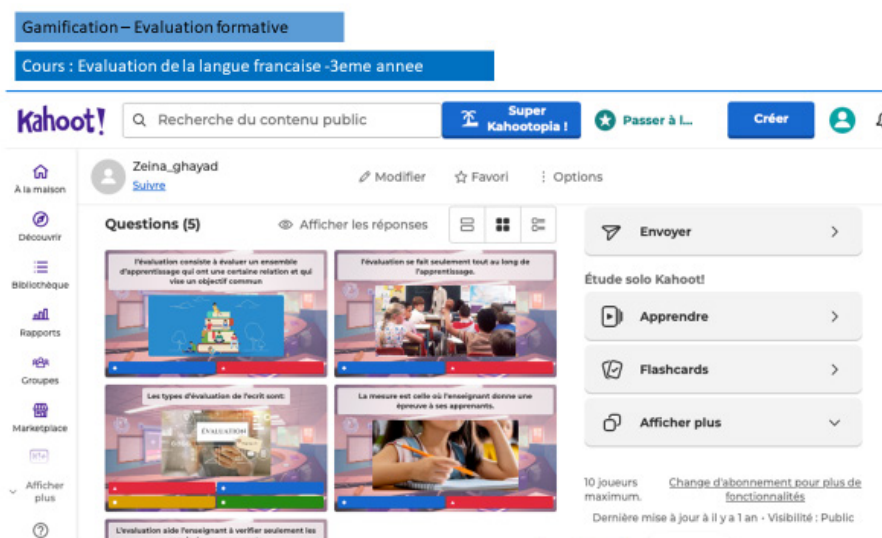
Définie comme «une technique qui permet de transférer des mécanismes propres au jeu (récompense, surprise, compétition, personnalisation, collection, renforcement, etc.) à des situations non-ludiques afin de rendre plus efficaces les conduites et les apprentissages» (Malek, 2024, p 586), la gamification vise à soutenir l'attention des étudiants et à favoriser leur participation. Trois usages illustrent cette diversité.



9.2.1. La gamification au service de l'évaluation formative

Dans le cours *Évaluation de la langue française* (3^e année), la gamification intervient lors des séances d'évaluation formative. Après l'étude de notions théoriques, l'enseignant conçoit un quiz interactif sur Kahoot!, comme l'illustre la **Figure 2** ci-dessous, et le projette en classe. Tous les étudiants participent simultanément, smartphone en main. Les questions défilent, un temps limité est accordé pour répondre, puis la bonne réponse s'affiche avec les résultats collectifs. Le classement apparaît à l'écran. L'activité est conçue comme un jeu collectif plutôt qu'une évaluation formelle. La rétroaction immédiate permet à l'enseignant de repérer les incompréhensions et d'y revenir sans attendre, et aux étudiants de se situer par rapport aux réponses attendues.

Figure 2
Interface Kahoot! — évaluation formative



9.2.2. La gamification comme outil d'évaluation diagnostique

Dans le cours *Techniques de l'expression et de la réception*, destiné aux étudiants des spécialités Sport et Musique, la gamification est mobilisée dès le début du semestre pour réaliser une évaluation diagnostique. Ces étudiants,

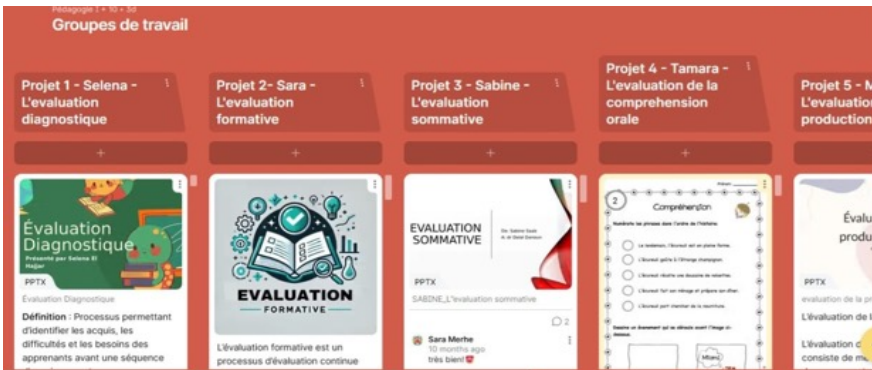
pour qui le français n'est pas la discipline principale, arrivent avec des niveaux hétérogènes et souvent une certaine appréhension.

Plutôt qu'un test écrit classique, l'enseignant propose une série de jeux interactifs : quiz, memory grammatical, mots croisés numériques. Les activités sont collectives, non notées, vécues dans une atmosphère ludique. Les résultats, affichés collectivement, permettent aux étudiants de relativiser leurs difficultés, tandis que l'enseignant dispose d'indications précieuses pour adapter la suite du cours.

9.2.3. La gamification comme support du travail collaboratif

La gamification ne se limite pas aux quiz ; elle structure également l'organisation du travail collaboratif, notamment via Padlet. Comme l'illustre la **Figure 3** ci-dessous, un espace partagé intitulé « Groupes de travail » permet de visualiser la répartition des projets et les productions de chaque groupe. Chaque groupe y dépose ses recherches, présentations et synthèses, accessibles à l'ensemble de la classe. Les productions individuelles ou collectives se transforment en ressources communes, inscrites dans une logique de mutualisation plutôt que de productions parallèles.

Figure 3
Espace Padlet «Groupes de travail»



L'outil numérique joue ici un rôle de support organisationnel. Il facilite la coordination et constitue une base de connaissances mobilisable tout au long



du cours. Cette organisation vise à soutenir une dynamique de groupe et de collaboration entre les étudiants.

9.2.4. Éléments perçus comme innovants

La gamification modifie la manière dont les situations d'évaluation sont abordées: des moments habituellement source de tension sont proposés dans un cadre ludique où l'erreur devient une étape d'apprentissage. Elle sert également d'outil de régulation pédagogique grâce aux retours immédiats qui permettent à l'enseignant d'identifier les points de difficulté et d'ajuster le déroulement du cours en fonction des besoins repérés. Les enseignants décrivent une participation plus large, y compris des étudiants habituellement discrets.

Ces effets positifs n'occultent pas pour autant les limites de l'approche: la gamification n'est pas une recette miracle et perd de son efficacité lorsqu'elle est utilisée à l'excès ou de façon superficielle. Les enseignants de la faculté en ont conscience : ils l'articulent à des activités plus approfondies et prévoient toujours des alternatives, adaptées aux contraintes techniques du contexte libanais.

9.3. La pédagogie de projet: créer pour apprendre

Adoptée par 42,9 % des enseignants de français de la Faculté de Pédagogie I, la pédagogie de projet ne constitue pas une rupture avec les pratiques existantes. Elle s'inscrit dans une logique de transformation progressive de ces pratiques. Les enseignants décrivent une évolution du rapport des étudiants à leurs productions, l'écriture étant mobilisée dans le cadre de réalisations destinées à être partagées au-delà de la classe. Dans les cours de langue française, cette approche est utilisée pour travailler les compétences orales et écrites dans le cadre de projets collaboratifs, dont la création d'ebooks constitue un exemple représentatif.

9.3.1. La création d'ebooks : écrire pour publier

Concrètement, les étudiants créent ensemble des livres numériques (albums documentaires, récits narratifs) sur des sujets variés. Le travail suit une progression claire: recherche et planification, production collaborative des pages, révision collective, puis publication en ligne. Ce cadre structuré permet d'articuler

écriture, réécriture et réflexion sur la langue. La Figure 4, qui présente la page de couverture de l'ebook *La sorcière de l'école* réalisé par une étudiante, illustre ce type de production. Le conte présente une structure clairement identifiable, avec des personnages explicitement définis et une articulation entre le texte et les illustrations. Il s'agit d'une production susceptible d'être utilisée comme support pédagogique, mobilisable dans un contexte scolaire.

Figure 4
Page de couverture de l'ebook *La sorcière de l'école*



9.3.2. Éléments perçus comme innovants par les enseignants

Dans le cadre de la pédagogie de projet, le rapport à la langue se transforme : écrire n'est plus un exercice scolaire mais un acte de création adressé à un lecteur. Cette démarche est associée à un engagement accru des étudiants dans les activités proposées.

Les erreurs sont abordées comme des éléments du processus de réécriture et d'amélioration des productions, en lien avec les objectifs du projet. La dynamique collective et l'autonomie laissée aux étudiants sont mobilisées dans l'objectif de soutenir leur motivation tout au long du projet.

Avec la classe inversée, la gamification et la pédagogie de projet, on s'est intéressé à des pratiques qui transforment surtout la *manière* d'enseigner et de



faire participer les étudiants. L'approche Français sur Objectifs Spécifiques s'inscrit dans une logique différente: ce qui change, ce n'est plus le «comment», mais le «quoi» et le «pourquoi»: on repense les contenus eux-mêmes et les objectifs de l'apprentissage, en les ancrant dans des besoins professionnels bien précis.

9.4. L'approche Français sur Objectifs Spécifiques (FOS): articuler langue et profession

Dans le module de Master 2 «Conception d'unités didactiques», l'approche FOS s'inscrit dans un registre différent des pratiques précédentes. Elle ne porte pas uniquement sur les modalités pédagogiques, mais sur l'articulation entre l'enseignement du français et des compétences professionnelles spécifiques.

L'approche FOS n'est certes pas nouvelle en didactique du français, mais elle prend une dimension innovante dans ce contexte par la transformation qu'elle opère du rôle de l'étudiant. Plutôt que de recevoir passivement des contenus prédéfinis, les étudiants conçoivent des unités didactiques adaptées à des besoins professionnels identifiés. L'innovation se situe précisément dans cette reconfiguration : analyser des besoins, sélectionner des contenus pertinents, concevoir des tâches professionnalisantes, autant d'activités qui font de l'apprentissage un processus actif de construction de compétences d'enseignement.

Le FOS se distingue du français général sur trois points : un public ciblé (professionnels ayant des besoins langagiers précis : médecins, juristes, psychologues), des objectifs définis en termes de tâches professionnelles (rédiger un rapport médical, mener une thérapie), et des contenus linguistiques déterminés par les besoins communicatifs du domaine professionnel plutôt que par une progression grammaticale académique.

9.4.1. Le conte thérapeutique : un exemple emblématique

L'unité didactique conçue par une étudiante s'adresse à des psychothérapeutes ou étudiants en psychologie de niveau B2. Le conte thérapeutique, outil fondé sur la narration d'une histoire métaphorique, permet d'aborder une

problématique psychologique de façon indirecte. Le travailler en français correspond à une compétence mobilisable dans la pratique professionnelle.

L'unité articule compétences linguistiques et professionnelles : compréhension d'un conte de Jacques Salomé, conceptualisation des outils linguistiques (imparfait pour les états émotionnels, hypothèse pour suggérer sans imposer), systématisation par exercices progressifs, puis production finale. Cette dernière phase, illustrée par la consigne suivante, place l'apprenant en situation professionnelle authentique :

Vous êtes psychothérapeute et vous décidez d'utiliser le conte thérapeutique pour un patient. Votre tâche se compose en deux étapes :

- **1re étape: rédaction:** Vous rédigez un conte adapté à votre patient pour l'aider à guérir d'un mal-être psychique que vous préciserez. Votre conte doit traiter un problème unique (ex: le complexe d'Œdipe) et doit être rédigé au passé. Veillez à ce que votre patient puisse s'identifier au personnage principal en évoquant plus qu'un trait commun.
- **2e étape: narration:** Une fois le conte rédigé et corrigé, vous racontez le conte à votre patient lors d'une séance de psychothérapie. Attention à votre élocution.

Cette consigne illustre le FOS: l'apprenant est placé en situation professionnelle authentique, mobilisant des compétences linguistiques en articulation avec des usages professionnels ciblés.

9.4.2. Éléments perçus comme innovants par les enseignants

Les enseignants associent le FOS à un ancrage dans des situations professionnelles identifiées: la langue devient un outil au service d'actions professionnelles, ce qui donne du sens aux apprentissages. Les contenus linguistiques sont sélectionnés selon les besoins communicatifs du domaine, non selon une progression grammaticale standard. Cette approche favorise une posture réflexive chez les futurs enseignants: analyser des besoins, concevoir des unités adaptées, penser l'enseignement du français en fonction de contextes précis plutôt que comme l'application d'un programme prédéfini.



10. Synthèse de l'analyse qualitative

Le panorama révèle quatre dimensions majeures. Premièrement, la transformation porte sur le rôle de l'étudiant (producteur, concepteur) plutôt que sur les outils. Deuxièmement, face aux contraintes techniques, les enseignants privilégient des dispositifs à faible dépendance technologique : les activités sont pensées pour fonctionner avec ou sans connexion, assurant la continuité pédagogique malgré les problèmes techniques. Troisièmement, ces pratiques s'inscrivent dans un contexte de formation professionnelle où les étudiants expérimentent en tant qu'apprenants des approches transposables dans leurs futures classes. Quatrièmement, avec le FOS, l'innovation ne porte plus seulement sur les modalités pédagogiques mais sur le contenu même de l'enseignement, ancré dans des besoins professionnels identifiés.

11. Discussion des résultats

La mise en dialogue des résultats quantitatifs et qualitatifs permet de valider les deux hypothèses et d'en dégager les implications théoriques.

11.1. Une innovation par les interactions (l'hypothèse 1)

Les résultats confirment que les enseignants privilégient la transformation des interactions plutôt que les outils technologiques. Les contraintes matérielles ne freinent pas l'innovation mais la recentrent sur l'activité étudiante, rejoignant Paquelin (2020) sur la nécessité de «penser au-delà d'un outillage technologique». L'approche FOS en offre une illustration particulièrement nette: l'innovation y porte sur ce qui est enseigné et pourquoi, sans aucune dépendance technologique.

L'unanimité déclarée (100 %) mérite cependant un examen critique. Elle peut refléter un engagement collectif réel, mais aussi un effet de désirabilité sociale lié à «l'injonction à l'innovation» décrite par Averseng (2019). Seule une recherche par observation permettrait de trancher.

11.2. L'engagement plutôt que la performance (hypothèse 2)

Les données confirment que les enseignants perçoivent les effets principalement en termes d'engagement, non de résultats académiques. Ce constat s'explique en grande partie par la nature même de ce qui est observable:



la participation, le dynamisme, l'implication des étudiants sont perceptibles en temps réel, tandis que la progression des compétences linguistiques nécessite des dispositifs d'évaluation spécifiques qui n'ont pas été mis en place dans le cadre des pratiques décrites. Ce résultat rejoint Tricot (2024) pour qui les effets du numérique restent «modérés, variables et dépendants des usages», et leur efficacité tributaire de la manière dont ils soutiennent l'interaction entre l'étudiant et le contenu. Nos données confirment cette dépendance: les enseignants décrivent bien une transformation des interactions, sans pouvoir établir si elle se traduit en gains d'apprentissage.

11.3. Apport principal: le lien entre contraintes et innovation

Ce qui ressort le plus de cette recherche, c'est le lien entre les contraintes matérielles et la forme que prend l'innovation. Averseng (2019) observe que, dans les contextes universitaires, les exigences techniques finissent souvent par prendre «le pas sur le souci des finalités». Or, ici, c'est l'inverse qui se produit: c'est justement parce que les moyens techniques manquent que les enseignants se sont tournés vers l'essentiel — les interactions, la collaboration, la production collective — c'est-à-dire vers ce que Lebrun (2000) considère comme les principes fondamentaux de l'apprentissage, qui ne dépendent d'aucun outil.

Autrement dit, les enseignants n'innovent pas *malgré* les contraintes, ils innovent *grâce* à elles : la rareté des moyens ramène l'innovation à ce qui relève du pédagogique plutôt que du technologique.

Cette dynamique prend une dimension supplémentaire quand on la rapporte au cadre institutionnel décrit par Moghaizel-Nasr (2019): la loi libanaise de 2014 ne mentionne aucune compétence pédagogique parmi les critères de recrutement ou de promotion des enseignants du supérieur. Autrement dit, les enseignants de la Faculté de Pédagogie I qui inversent leur classe, gamifient leurs évaluations ou conduisent des projets FOS le font sans cadre de référence institutionnel, et sans que ces choix soient reconnus ou valorisés par l'institution. Que l'innovation émerge malgré tout — et qu'elle soit unanimement déclarée — rend ce résultat d'autant plus significatif : il témoigne



d'un engagement professionnel qui repose entièrement sur la conviction personnelle des enseignants, en l'absence de tout levier institutionnel.

11.4. Limites et perspectives

Cette recherche a permis de mettre en lumière un phénomène encore peu documenté, à savoir la manière dont l'innovation pédagogique se construit dans un contexte de fortes contraintes. Mais comme toute étude exploratoire, elle ouvre davantage de questions qu'elle n'en résout. Ses limites, loin d'invalider les résultats, en délimitent la portée et tracent des directions pour la suite.

La première concerne la nature des données. Le questionnaire, soumis à l'ensemble des enseignants de français de la Faculté, couvre un échantillon exhaustif mais de petite taille: les résultats dessinent des tendances, pas des généralisations. Et puisque les données reposent sur du déclaratif, seules des observations en classe et des entretiens approfondis permettraient de vérifier ce qui se passe réellement derrière les portes des salles de cours.

La deuxième touche la temporalité. Cette enquête offre une photographie à un instant T. Les dynamiques observées se maintiennent-elles dans la durée, ou finissent-elles par s'essouffler face aux contraintes persistantes du contexte libanais? Seule une étude longitudinale pourrait y répondre.

La troisième porte sur les effets. Sans dispositif d'évaluation des apprentissages, l'impact sur les résultats académiques reste une question ouverte. Le regard des étudiants eux-mêmes manque également. Enfin, le lien entre contraintes et réorientation de l'innovation, construit ici à partir d'un seul terrain, demande à être mis à l'épreuve d'autres contextes à ressources limitées.

12. Conclusion et recommandations

Cette recherche s'est intéressée à la manière dont les enseignants de français de la Faculté de Pédagogie I innovent dans des conditions matérielles particulièrement difficiles. Les deux hypothèses sont confirmées et la discussion a mis en évidence un lien étroit entre la rareté des moyens et la nature de l'innovation adoptée. Le constat central est que les contraintes

ne bloquent pas l'innovation mais elles la réorientent vers sa dimension pédagogique fondamentale.

Trois recommandations découlent de ces constats. Les pratiques décrites montrent qu'il est possible d'innover sans infrastructure lourde, avec des photocopies, des supports papier, des projets réalisables hors connexion. L'institution gagnerait à reconnaître ces pratiques pour ce qu'elles sont : de véritables innovations pédagogiques, qui n'ont pas à se justifier par rapport à un idéal technologique.

Par ailleurs, les enseignants de cette faculté forment de futurs enseignants. Ce que leurs étudiants vivent en classe — classe inversée, travail collaboratif, gamification — façonne leur vision du métier. Intégrer un temps de réflexion explicite sur ces expériences renforcerait une dimension professionnalisante déjà présente mais rarement formalisée.

Enfin, des recherches complémentaires intégrant des observations de classe et des mesures d'apprentissage permettraient de dépasser le déclaratif et d'évaluer les effets réels de ces pratiques sur les compétences des étudiants. Un élargissement à d'autres facultés de l'Université libanaise contribuerait également à déterminer si la dynamique observée ici est spécifique à ce contexte ou si elle se retrouve dans d'autres disciplines et d'autres sites.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

1. Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation: rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
2. Averseng, C. (2019). Innovation pédagogique et digitalisation: quels outils? In *Actes du 30e congrès de l'AGRH* (Bordeaux, France).
3. Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. *Recherche & Formation*, (60), 107-122.
4. Brassier, P., & Ralet, P. (2021). La gamification pour apprendre : perceptions des acteurs et pistes de développement. *@GRH*, (39), 1-22.
5. Calistri, C., & Lapique, V. (2018). Classe inversée: quels obstacles en formation des enseignants dans le contexte français? *Médiations et médiatisations*, 1(1), 6-18.
6. Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation: deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, (55). Consulté le 14/03/2026. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>.
7. Danoun, D. (2026). Quand la technologie rencontre l'art: une expérience pédagogique innovante dans l'enseignement universitaire. *Sada Al-Oulum*, (11), 310-340.
8. Lebrun, M. (2000). Pédagogie et technologie: en marche vers «l'autrement». *Pédagogie médicale*, 1(1), 45-53.
9. Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Éducation & Formation*, (e-306), 125-146.
10. Makki, Z. (2020). Comment le numérique favorise l'apprentissage de la langue française : l'exemple d'une pratique de classe à la Faculté de Tourisme – Université libanaise. In S. Nicolaïdès-Salloum & I. Slim-Hoteit (Éds.), *Le numérique dans les modèles éducatifs: réalités, défis et perspectives* (pp. 82-89). Dar Annahda Alarabyya.
11. Malek, L. (2024). La gamification pédagogique en classe de FLE : une voie vers l'optimisation de l'expression orale de l'apprenant. *IJAFAME*, 5(4), 583-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077346>
12. Messai-Farkh, S., Badr, M., & Calargé, F. (2022). Développements et transformations digitales de l'enseignement supérieur au Liban : défis

- et perspectives. *European Scientific Journal*, 18(6), 58-86. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p58>
13. Moghaizel-Nasr, N. (2019). La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 83-92. Consulté le 14/03/2026. <https://doi.org/10.4000/ries.8222>.
 14. Oudmine, S., & Ajerame, M. (2025). Transformation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'ère du numérique : effets sur la motivation des apprenants. *Revue française d'économie et de gestion*, 6(7), 468-483.
 15. Oussikoum, N., Jama, R., & El Biad, B. (2024). La classe inversée : de quelques implications didactiques en classe de français langue étrangère. *Revue Didactica*, 1(2). <https://doi.org/10.34874/PRSM.didactica-volliss2.48828>
 16. Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur: des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41.
 17. Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement: un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 13-16.
 18. Rahem, S. (2025). Didactique et pédagogie: clés de l'innovation dans l'enseignement universitaire. *Ziglôbitha: Revue des arts, linguistique, littérature & civilisations*, 5(13), 139-146.
 19. Rossi, E. R. (2021). Les innovations éducatives du temps présent et les ruptures dans le paradigme moderne: une analyse de la recherche en éducation de l'Université de Genève. *Educar em Revista*, 37, Article e78885. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78885>
 20. Tricot, A. (2016). Apprentissages scolaires et non scolaires avec le numérique. *Administration & Éducation*, (152), 33-39.
 21. Tricot, A. (2024). Apprendre à l'heure du numérique. *Administration & Éducation*, (183), 45-53.
 22. Zeitoun, S., & Ghosn, R. (2019). Compétences des enseignants universitaires: étude de cas du CSLC à l'Université libanaise. *Al Jinan*, (11), 131.

صدر عن

دار بيروت الدولية



د. فاطمة مصطفى دقماق



الذكاء العاطفي

سرُّ نجاحك في الحياة



تقديم البروفسور فوزي أيوب

الفصل الأول: مفهوم الذكاء العاطفي ونشأته

الفصل الثاني: الذكاء العاطفي على المستوى الشخصي

الفصل الثالث: كيف نُنمّي الذكاء العاطفي

الفصل الرابع: أهمية الذكاء العاطفي في مجالات الحياة

تجدونه لدى:

- دار بيروت الدولية، حارة حريك، 03/973983.

- الدكتورة فاطمة مصطفى دقماق 03/788626 / الجنوب.

- مكتبة السيد محمد حسين فضل الله العامة، حارة حريك، جانب مستشفى بهمن.

- مكتبة فيلوسوفيا، حارة حريك، شارع الشيخ راغب حرب، 71/548418.

- مكتبة أفكار، حارة حريك، 03/007768.



دار بيروت الدولية
للطباعة والنشر والتوزيع



EUROPUB Publishing Company LTD, UK



Check & Certificate



CERTIFICATE OF ACHIEVEMENT

THIS CERTIFICATE IS PROUDLY PRESENTED TO

Seda Al-Oulum

(2959-9423),

indexed in the Europub database, recognizing an Europub Impact Factor of 0.54 (A3)
(EPIF: 0.54 (A3)) for the year 2024.

This certificate is issued under the cover of EuroPub Publishing Company, Ltd., UK.

Euro Code: 1236060306 Issue on: 2026-02-09

Journal link: <https://sadaloulum.com/>

Please check it as online with Euro Code: https://cms.europub.co.uk/gr_check


SIGNATURE

Database: <http://europub.co.uk/>



 **INTERNATIONAL**
Scientific Indexing

Certificate

Fresh Ideas for Growing your Citations

This is to certify that **Sada Al-Oulum** is indexed in International Scientific Indexing (ISI).

The Journal has Impact Factor Value of **1.198** for the year **2025-2026**.

URL: <https://isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23574>



Editor ICR Team
(ISI)



International Scientific Indexing
(ISI)

موقع المجلة الإلكتروني: www.sadaloulum.com

البريد الإلكتروني: sadaloulum@gmail.com

الرقم التسلسلي المعياري الدولي لتعريف الدوريات الإلكترونية: ISSN 9431-2959