



معهد الآداب واللغات
مختبر الأبحاث
هندسة التكوين وتطوير المشاريع

المجلة الأكاديمية للغات والعلوم الإنسانية

منشور علمي متخصص في مجال اللغات و الثقافات والعلوم الإنسانية



عدد نمونجي
أكتوبر 2025

كلمة العدد التجريبي الأول

بسم الله الرحمن الرحيم،

الحمد لله معلم الإنسان ما لم يعلم، واهب العقل والفكر، ومنير دروب المعرفة، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، منارة العلم وملهم الحضارات، وعلى آله وصحبه ومن سار على دربه إلى يوم الدين.

أيها القراء الكرام، أيها الباحثون المتميزون...

في لحظة تاريخية مفعمة بالأمل والطموح، يشرفنا أن نضع بين أيديكم باكورة إنتاجنا العلمي - العدد التجريبي الأول من "المجلة الأكاديمية للآداب والعلوم الإنسانية" التي تزدهر بإصدارها المركز الجامعي بالنعامة، لتكون نافذة مشرقة تطل منها عقول مفكرة على آفاق المعرفة الرحبة.

لقد انبثقت هذه المجلة من رؤية طموحة وإرادة صادقة لإثراء المشهد الأكاديمي العربي بمنبر علمي رصين، يحتضن الأفكار المبدعة، ويحتفي بالبحث العلمي الجاد، ويجسر الفجوة بين التراث والمعاصرة، بين الأصالة والحداثة.

إن رسالتنا تتجاوز مجرد نشر الأبحاث والدراسات، إلى تأسيس فضاء معرفي تفاعلي يجمع نخبة من المفكرين والباحثين، ليتبادلوا الرؤى، ويتحاوروا بموضوعية، ويؤسسوا لحراك ثقافي وفكري يليق بأمة "أقرأ".

نتطلع من خلال هذا المنبر العلمي إلى:

- *تقديم محتوى علمي أصيل ومبتكر يسهم في تطوير المعرفة الإنسانية وتحقيق التنمية المستدامة.
- *بناء جسور التواصل بين الباحثين في مختلف التخصصات وتشجيع الدراسات البينية.
- *مواكبة التطورات المعرفية والمنهجية في ميادين الآداب والعلوم الإنسانية.
- *تحفيز الباحثين الشباب وصقل مواهبهم البحثية وفق المعايير العلمية العالمية.
- *المساهمة في حل الإشكالات المعرفية والمجتمعية من خلال البحث العلمي الهادف.

إن هذا العدد التجريبي ما هو إلا خطوة أولى في مسيرة علمية واعدة، نسعى من خلالها إلى ترسيخ ثقافة البحث العلمي الرصين، وتأسيس منهجية التفكير النقدي، واستشراف آفاق معرفية جديدة.

نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النور، من هيئة تحرير وباحثين ومحكمين وإداريين، كما نخص بالشكر السادة المسؤولين بالمركز الجامعي بالنعامة على دعمهم اللامحدود لهذا المشروع العلمي الطموح.

وندعو الباحثين والأكاديميين من مختلف المؤسسات العلمية إلى إثراء هذا المنبر بإسهاماتهم القيمة، والمشاركة في تشكيل ملامح المستقبل المعرفي للأمة.

وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

مدير النشر

د. دردور سمير نور الدين

تقديم

تُعَدُّ المجلة الأكاديمية للغات والعلوم الإنسانية منشورًا علميًا نصف سنوي مجاني يخضع للتحكيم العلمي. تضم هيئة تحرير وتقييم متوافقة مع المعايير الدولية. تلتزم المجلة بالقواعد الأخلاقية المتعلقة بالنشر العلمي وتطبق السرية على إجراءات التقييم (انظر تعليمات المؤلفين، دليل المؤلفين). إن رسالتها متعددة التخصصات (تعليمية، علوم اللغة والنصوص الأدبية، الفنون والآداب، التربية، الدراسات الثقافية والتاريخ، الترجمة والترجمة الفورية) تمنحها توجهًا نحو جمهور واسع من الباحثين المتخصصين، والباحثين الشباب، ومحترفي التعليم والتكوين، والطلاب.

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة. وتسعى لأن تكون منبرًا للتفاعل متعدد التخصصات والنقاشات النظرية التي تهدف إلى تعزيز المعرفة في شموليتها، وتمتين التجديد النظري للمحتويات العلمية والابتكار التربوي، ونشر المعارف بأسلوب مبسط وضمان تواصل أمثل بين الباحثين.

هيئة التحرير

مدير النشر
الدكتور دردور سمير نور الدين
مدير معهد الآداب واللغات
المركز الجامعي صالحى أحمد بالنعامة

رئيس التحرير
سعدان برايك
braik@cuniv-naama.dz

المحررون المشاركون من المؤسسة

- عبد الغني رميتة
remita@cuniv-naama.dz
- أنيسة مباتة
mbata@cuniv-naama.dz
- بغداد رماس
remmas@cuniv-naama.dz
- وحيدة ياعيش
yaiche@cuniv-naama.dz
- بوضواية مبخوت
mebkhout@cuniv-naama.dz
- عبد الوهاب حجازي
a.hadjazi@cuniv-naama.dz
- أحمد قيطون
guitoun@cuniv-naama.dz
- بغداد بلية
bellia@cuniv-naama.dz
- ميلود بوخال
boukhal.miloud@cuniv-naama.dz

المحررون المشاركون خارج المؤسسة

- سميرة بوباكور
samira.boubakour@yahoo.fr
جامعة باتنة 2
- نوال بودشيش
boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz
جامعة الطارف
- لعجال عدالة
laadjal.adala@ufc.dz
جامعة التكوين المتواصل، الجزائر
- حنفي بن ناصر
pr.bennaceur@gmail.com
جامعة مستغانم
- امينة مختاري
amina.mokhtari27@gmail.com
جامعة مستغانم
- عبد الوهاب دخية
a.dakhia@univ-biskra.dz
جامعة بسكرة

المحررون المشاركون من خارج الوطن

- حفيان ونّاس
ouannes@yandex.ru
معهد اللغات بتونس، جامعة قرطاج
- منجية خمّاسي عرفة منسية
mongiaarfa@yahoo.fr
معهد اللغات بتونس، جامعة قرطاج
- سندس كرونة
sondos.k76@gmail.com
معهد اللغات بتونس، جامعة قرطاج
- كريستيان بوران
christian.puren@gmail.com
جامعة سانت إتيان، فرنسا
- غولنارا ساديخوفا
gulnarasadiq.70@mail.ru
جامعة اللغات بأذربيجان
- وفاء سيدونا
vafaseidova@mail.ru
جامعة اللغات بأذربيجان
- ألامان أوجينيا
ga55la@yahoo.com
جامعة دونارا دي جوس جالاتي، رومانيا

دليل المؤلفين

1. قواعد أخلاقيات النشر

- تتبع المجلة الأكاديمية للغات والعلوم الإنسانية القواعد الأخلاقية المتعلقة بالنشر العلمي. وبهذه الصفة، يشهد المؤلفون بأن:
- المقال المقدم أصلي وغير منشور سابقاً (لم يتم تقديمه أو نشره في أي وسيلة نشر أخرى (كتاب، فصل، موقع إلكتروني...))؛
 - البحث تم إجراؤه باحترام أخلاقيات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية؛
 - جميع الرسوم التوضيحية المدرجة في المقال تبقى تحت الإشارة القانونية الأصلية لها.

2. تقديم المقال

- يُدعى المؤلفون إلى تقديم مقترحات مقالاتهم بصيغة **ورد (Word)** تم وضع نموذج (قالب) تحت تصرف المؤلفين في قسم "تعليمات المؤلفين" لإدراج مقالاتهم.

3. قبول المقال

- في المرحلة الأولى، يُفحص المقال بطريقة مجهولة الهوية من قبل لجنة القراءة في المجلة التي تُعطي موافقتها على القبول قبل البدء في إجراءات التحكيم. سيتم مراعاة الشروط المذكورة أدناه لإعطاء رأي إيجابي بالقبول:
- ملاءمة المقترح مع موضوعات وأهداف المجلة،
 - الدقة العلمية للمقترح،
 - جودة التحرير،
 - الامتثال لمعايير العرض والجدول الزمني،
 - وجود جميع العناصر المطلوبة (الملخصات، الكلمات المفتاحية...).

لن يتم قبول أي مقترح لا يتوافق مع المتطلبات العلمية ومعايير المجلة.

4. إجراءات تقييم المقال

بالنسبة للمقترحات المقبولة، يتم تنظيم تحكيم مزدوج مجهول الهوية من قبل رئيس التحرير. يُعهد التحكيم إلى خبيرين مختارين يتلقيان النص بطريقة مجهولة الهوية وفقاً للوائح المعمول بها. يتم التقييم حول أربعة معايير للتقدير:

- الأهمية العلمية للمقال؛
- الأهمية المنهجية؛
- مستوى الإشكالية؛
- جودة التحرير.

يُدلي كل خبير برأيه وفقاً للآراء الأربعة التالية:

- رأي إيجابي لنشر المقال كما هو.
- تعديلات طفيفة يجب النظر فيها.
- تعديلات جوهرية يجب النظر فيها.
- اقتراح رفض المقال.

في حالة حصول المقال على رأي إيجابي ورأي سلبي، يتم تنظيم تحكيم ثالث. ستحدد نتيجة هذا التحكيم قرار القبول أو الرفض الذي سيعتبر نهائياً.

5. المقال المقبول للنشر

عندما يُقبل المقال، يجب على المؤلف-المراسل إدراج المراجع الببليوغرافية لمقاله وفقاً لأسلوب APA على المنصة (يتم إرسال التعليمات إليه في حسابه).

6. حقوق التأليف والنشر

المجلة الأكاديمية للغات والعلوم الإنسانية هي المالك القانوني للمواد العلمية المنشورة. تحتفظ بجميع حقوق التأليف والنشر للأبحاث التي تقبلها وتنشرها.

7. ملاحظات مهمة

- يُدعى المؤلفون إلى قراءة واتباع التعليمات والدليل المخصص لهم بعناية.
- يحق لرئيس التحرير إعادة المخطوطات التي لا يتم تقديمها وفقاً للتعليمات.



Presentation

The *Academic Journal of Languages and Human Sciences* is a free, biannual scientific publication with a peer-review process. It includes an editorial and evaluation board that adheres to international standards. The journal follows ethical guidelines related to scientific publishing and ensures confidentiality in the evaluation procedures (see *Instructions for Authors*, guide for authors). With its multidisciplinary scope (didactics, linguistics and literary studies, arts and literature, education, cultural studies and history, translation and interpretation), the journal is directed towards a wide readership, including specialized researchers, young scholars, educational and training professionals, and students.

The primary goal of the journal is to publish original scientific research. It aims at being a forum for multidisciplinary meetings and theoretical debates, designed to enhance overall knowledge, promote the theoretical renewal of scientific content, and foster pedagogical innovation. Additionally, it seeks to facilitate the widespread dissemination of knowledge and ensure optimal communication among researchers.

Editorial Board

**Publication specializing
in the field of
languages, cultures and
human sciences**

**Publication director
Dr. Derdour Samir Nouredine
Director of the Institute of Letters and Languages
Nâama University Center**

**Editor-in-Chief
Sâadane Braik
braik@cuniv-naama.dz**

Associate Editors of the Institution (internal)

- **Abdelghani Remita**
remita@cuniv-naama.dz
- **Anissa Mbata**
mbata@cuniv-naama.dz
- **Baghdad Remmas**
remmas@cuniv-naama.dz
- **Wahida Yaiche**
yaiche@cuniv-naama.dz
- **Boudouaya Mebkhout**
mebkhout@cuniv-naama.dz
- **Abdelwahab Hadjazi**
a.hadjazi@cuniv-naama.dz
- **Ahmed Guitoun**
guitoun@cuniv-naama.dz
- **Baghdad Bellia**
Bellia.baghdad@cuniv-naama.dz
- **Miloud Boukhal**
boukhal.miloud@cuniv-naama.dz

Associate Editors (External)

- **Samira Boubakour**
samira.boubakour@yahoo.fr
Batna 2 University
- **Nawal Boudechiche**
boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz
El- Tarf University
- **Lâadjal Adala**
laadjal.adala@univ-mosta.dz
Mostaganem University
- **Hanifi Bennaceur**
pr.bennaceur@gmail.com
Mostaganem University
- **Karima Mokhtari**
karima.mokhtari27@gmail.com
Mostaganem University
- **Abdelouahab Dakhia**
a.dakhia@univ-biskra.dz
Biskra University

Associate Editors (International)

- **Hafiane Ouannès**
ouannes@yandex.ru
Institute of Languages of Tunisia, Carthage University
- **Mongia Khamassi Arfa**
mongiaarfa@yahoo.fr
Institute of Languages of Tunisia, Carthage University
- **Sondos Krouna**
sondos.k76@gmail.com
Institute of Languages of Tunisia, Carthage University
- **Christian Puren**
christian.puren@gmail.com
Saint- Etienne University, France
- **Gulnara Sadikhova**
gulnarasadiq.70@mail.ru
Azerbaïdjan University of Languages
- **Vafa Seidona**
vafaseidova@mail.ru
Azerbaïdjan University of Languages
- **Alaman Eugenia**
ga55la@yahoo.com
Dunarea de Jos University Galati, Roumania

Author's Guide

1. Ethical Guidelines

The journal *Academic Journal of Languages and Human Sciences* adheres to the ethical standards related to scientific publishing.

In this regard, authors affirm that:

- The submitted article is original and unpublished (has not been submitted or published in any other publication platform, such as books, chapters, websites, etc.);
- The research was conducted in compliance with the ethical guidelines for research in the human and social sciences.
- All illustrations included in the article remain under their original legal attribution.

2. Article Submission

Authors are invited to submit their articles in Word format. A style sheet (template) is available for authors in the "Instructions for Authors" section to assist in formatting their submission.

3. Article Eligibility

Initially, the article is reviewed anonymously by the editorial board to evaluate its eligibility before beginning the review process. The following criteria are considered when determining eligibility:

- Relevance of the proposal in relation to the journal themes and objectives,

- Scientific rigor of the proposal,
- Quality of writing,
- Compliance with format and timeline requirements,
- Inclusion of all required elements (abstract, keywords, etc.).

Any submission which does not meet the standards and scientific requirements of the journal will not be considered.

4. Article Evaluation Procedure

For eligible proposals, a double-blind peer review is organized by the editor-in-chief. The article is sent anonymously to two chosen experts according to current regulations. The evaluation is based on four assessment criteria:

- Scientific significance of the article,
- Methodological rigor,
- Depth of problematization,
- Quality of writing.

Each expert evaluates the article with one of the following four recommendations:

- Favorable opinion for publication as it is,
- Minor revisions required,
- Major revisions required,
- Recommendation for rejection.

If an article receives from the first expert a favorable review and from the second unfavorable review, a third expert's evaluation will be arranged. The conclusion of this arbitration will determine the final decision of acceptance or rejection, which will be considered definitive.

5. Accepted Article

Once an article is accepted, the corresponding author must insert the bibliographic references of the article in APA style on the platform (instructions will be transmitted to the author's account).

6. Copyright

Academic Journal of Languages and Human Sciences is the legal owner of the published scientific material. The journal reserves all copyright on the research it accepts and publishes.

7. Important Notes

- Authors are encouraged to carefully read and follow the provided instructions and guidelines.
- The editor-in-chief has the right to return manuscripts that do not comply with the submission guidelines.

الفهرس Summary

عبد الكريم مباتة أنيسة مباتة المركز الجامعي صالحى أحمد، النعامة الجزائر	إشكالية مصطلح العلمانية في الخطاب العربي المعاصر. بين الضبابية المفاهيمية وهلامية التلقي	28 -19
حنيفي بناصر جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر	الهوية والمقاومة في الأدب المغربي المعاصر. دراسة في التحولات الثقافية والاجتماعية	38 -29
Asma Merine Salhi Ahmed University Center in Nâama, Algeria	Embracing Multiculturalism: The Power of Effective Intercultural Communication and Overcoming Barriers	39- 49
Djamila Kadiri University of Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem Algérie	Artificiel Intelligence and the Transformation of University Teaching Methods	50- 66
Sâadane Braïk Centre universitaire Salhi Ahmed, Nâama Algérie Gulnara Sadikhova Université des Langues d'Azerbaïdjan	Mondialisation, enseignement et restructuration des langues Exemple du français langue étrangère	67- 76
Fatima Zohra Brahim Centre universitaire Salhi Ahmed, Nâama Algérie	L'expérience de la classe inversée en milieu universitaire algérien	77- 89
Kamel Brahmi Centre universitaire Salhi Ahmed, Nâama Algérie	Instrumentaliser l'évaluation au service de la recherche scientifique	90- 105
Vafa Seyid Mirahmad Université des Langues d'Azerbaïdjan	Caractéristiques fonctionnelles des unités onomastiques empruntées en français	106- 118

إشكالية مصطلح العلمانية في الخطاب العربي المعاصر
بين الضبابية المفاهيمية وهلامية التلقي

The Problematic Concept of Secularism in Contemporary
Arab Discourse: Between Conceptual Ambiguity and Fluid
Reception

الصفحات: 19-28

تاريخ النشر: 30/10/2025

تاريخ القبول: 05/07/2025

تاريخ الإرسال: 10/05/2025

عبد الكريم مباتة
المركز الجامعي صالحى أحمد، النعامة،
أنيسة مباتة
المركز الجامعي صالحى أحمد، النعامة،
mbata.ak@cuniv-naama.dz
mbata@cuniv-naama.dz

المخلص : تتناول هذه الدراسة إشكالية مصطلح "العلمانية" في العالم العربي، وتبحث في تباين معانيه عبر الخطاب المعرفي العربي كما يتجلى في كتابات المفكرين والأكاديميين. تسلط الضوء على كيفية مساهمة هذا التباين في خلق ارتباك معرفي وضبابية سيميائية حول مفهوم العلمانية في الخطاب النقدي العربي..
الكلمات المفتاحية : علمانية، إبستمولوجيا، موروث ثقافة، خطاب.

Abstract: This study addresses the problematic concept of "secularism" in the Arab world, examining the variation in its meanings throughout Arab epistemological discourse as manifested in the writings of intellectuals and academics. It highlights how this variation contributes to creating epistemological confusion and semiotic ambiguity around the concept of secularism in Arab critical discourse.

Keywords: Secularism, Epistemology, Cultural Heritage, Discourse.

المؤلف المقابل: عبد الكريم مباتة، المركز الجامعي بالنعامة

مقدمة

على الرغم من غنى اللغة العربية وعراقتها، إلا أنها تواجه تحديات جسيمة في مواكبة التحولات الفكرية والمصطلحية التي أفرزتها الحداثة. بدأت هذه التحديات تتجلى مع احتكاك اللغة العربية بلغات الغرب في فترة ما بعد الحملة الفرنسية، وما نتج عنه من تدفق مصطلحات جديدة إلى القاموس العربي، عبر محاولات ترجمة مفاهيم ناشئة عن تجارب ثقافية وفكرية مختلفة.

أدت هذه المرحلة من التثاقف اللغوي إلى ولادة منظومة مصطلحية ما زالت تشكل منبعاً للاختلاف، حيث ظلت مفاهيمها خاضعة للتصورات المجتمعية المتباينة، سواء من التيارات الإسلامية السياسية أو التيارات الحداثية أو من يقع بينهما في طيف الفكر النقدي العربي المعتدل.

من بين هذه المصطلحات الإشكالية يبرز مصطلح "العلمانية" الذي يعد من أكثر المصطلحات استخداماً وإثارة للجدل، ليس فقط بين المتخصصين، بل حتى في الأوساط الشعبية. ويعكس الخلاف حول هذا المصطلح أزمة مفاهيمية في العقل العربي المعاصر، تتداخل فيها عوامل لغوية وإيديولوجية وثقافية.

تركز هذه الدراسة على تفكيك الإشكالية الأساسية المرتبطة بمصطلح "العلمانية"، وتحاول الإجابة عن تساؤلين رئيسيين: كيف ساهمت تباينات المعاني لمصطلح "العلمانية" في نصوص المفكرين العرب في خلق ارتباك معرفي وتأسيس لضبابية حول هذا المفهوم في المجتمعات العربية؟ وما هي الآثار المترتبة عن هذه المفارقات الإستمولوجية في النقاشات الفكرية والسياسية على المستوى النخبوي والشعبي؟

تنتقل الدراسة من فرضية أن المصطلحات المستوردة، ومنها "العلمانية"، لم تخضع لعملية تقييم لغوية تجعلها مفاهيم محددة وثابتة قابلة للتداول دون لبس. وأن أسباب هذه الإشكالية تنتوع بين عوامل لغوية إيتيمولوجية وأخرى خارجية مرتبطة بالإيديولوجيا والأطر الفكرية المختلفة.

تعتمد الدراسة على منهج تحليل المعاني كما وردت في كتابات مختارة لبعض المفكرين العرب، ومقارنة تلك المعاني لاستكشاف أوجه التباين والاتفاق بينها، مع الاستعانة بالتحليل التاريخي لتتبع تطور المصطلح عبر سياقات زمنية متعاقبة.

تهدف الدراسة إلى استقصاء معاني "العلمانية" في كتابات المفكرين العرب، وتوضيح أسباب التباينات في تفسير المصطلح، والنظر في تأثير هذه التباينات على تلقي المصطلح في المجتمعات العربية.

1. الاهتزاز الإيتيمولوجي

يُعد الخلاف حول نطق كلمة "العلمانية" - بفتح العين أو بكسرهما - المستوى الأول من مستويات الإشكالية المحيطة بهذا المصطلح. ففي حين تحدد المعاجم العربية، كالمعجم الوسيط، نطق الكلمة بفتح العين ونسبتها "للعلم بمعنى العالم وهو خلاف الديني أو الكهنوتي" (المعجم الوسيط، 2008)، إلا أن هذا التحديد لم يحل دون استمرار الخلاف حول النطق الصحيح للكلمة.

ويمكن ملاحظة أن النطق بفتح العين (العلمانية) يميل إليه من يُعرفون بالتنويريين، مثل زكي نجيب محمود الذي صرح في مقال بجريدة الأهرام بأن "حقيقتها هي العين المفتوحة نسبة الى العالم" (محمود،

(1984). بينما يفضل آخرون النطق بكسر العين (العلمانية)، ومنهم أحمد حاطوم الذي يعترض على النطق بالفتح مدعياً أن كلمة "العَلَم" بمعنى العالم لا أصل لها في لغة العرب (حاطوم، 1990).

هذا الاختلاف في النطق ليس مجرد خلاف لغوي، بل يعكس توجهات فكرية مختلفة. فأنصار الفتح يربطون المصطلح بكلمة "Secularism" الإنجليزية التي تشير إلى ما هو دنيوي وواقعي. أما أنصار الكسر فيربطونه بالعلم، ويرون في ذلك تمايزاً للسان العربي وفق قوانين اللغة.

يوسف القرضاوي، على سبيل المثال، يصر على نطق الكلمة بكسر العين، ويعتبر أن الترجمة إلى "العلمانية" هي ترجمة تحريرية صحيحة تعكس التضاد بين الدين والعلم في المفهوم الغربي (القرضاوي، 1997).

هذا التباين في النطق أدى إلى طبقة أولى من الضبابية حول المصطلح، أعقبتها طبقات أخرى من الالتباس المعنوي والمفاهيمي. وعلى الرغم من محاولات البعض تجاوز مسألة النطق والتركيز على "الدلالة المتداولة في الوعي العام وفي الخطاب العربي المعاصر" (العالم، 1998)، إلا أن هذه الإشكالية ظلت تلقي بظلالها على المنظومة الثقافية العربية.

2. أصل العلمانية : من المنبع إلى المصعب

يُرجع المدافعون عن نطق "العلمانية" بفتح العين أصل الكلمة إلى مصطلح "Secularism" الإنجليزي الذي يحمل معنى العالمي والدنيوي. وقد استُخدم مصطلح "Secular" لأول مرة بشكل موسع مع نهاية حرب الثلاثين عاماً (1648) عند توقيع صلح وستفاليا وبداية ظهور الدولة القومية الحديثة، وهو التاريخ الذي يعتبره كثير من المؤرخين بداية لمولد الظاهرة العلمانية في الغرب (المسيري والعظمة، 2000).

في مراحلها الأولى، كانت دلالة المصطلح محدودة تشير إلى تجريد الكنيسة من ممتلكاتها ونقلها خارج سلطة رجال الدين. لكن المصطلح اكتسب تعقيداً إضافياً على يد جورج هوليوك الذي حدد للعلمانية حدوداً مفاهيمية تميزها عن الإلحاد، واقترحها كعملية إصلاح بعيدة عن قضايا الغيبيات.

لكن أحمد حاطوم، الذي يدافع عن نطق الكلمة بكسر العين، يرى أن الترجمة الصحيحة للكلمة الفرنسية "scientisme" هي "العلمانية"، ويعتبر ذلك تمايزاً للسان العربي.

يوسف القرضاوي، من جهته، يقرر أن كلمة "Secularism" يجب أن تُترجم بمعنى "اللا دينية"، أي بمعنى أوسع يشمل كل ما هو مضاد للدين، ويرى أن الذين ترجموا المصطلح "لم يفهموا من كلمتي الدين والعلم إلا ما يفهمه الغربي المسيحي منها" (القرضاوي، 1997).

هذه الاختلافات في أصل المصطلح وترجمته تعكس خلافاً أعمق ذات طبيعة عقيدة، ونتج عنها ضبابية حول المفهوم، حتى مع وجود اتفاق عام على أن العلمانية تسعى للتمييز بين ما هو إيماني غيبي وما هو مادي واقعي.

3. ضبابية المعنى

إن الخلاف حول أصل المصطلح وكيفية نطقه شكل الطبقة الأولى من الضبابية حوله، تلتها طبقة أخرى تتعلق بمعانيه ومقارباته المفاهيمية من منظورات معرفية متنوعة. هذا أدى إلى ظهور تباينات كبيرة في المواقف والتصورات حول المصطلح، وتحوله في كثير من الأحيان من مصطلح فلسفي حامل لمفاهيم كبرى إلى مجرد وصف فقوي.

3.1. العلمانيون العرب

بدأت الموجة الأولى من المفكرين العلمانيين العرب مع حركة التنوير في القرن التاسع عشر، وضمت شخصيات مثل محمد عبده، الشدياق، البستاني، جرجي زيدان، شبلي الشميل، يعقوب صروف، وفارس نمر. هؤلاء أسسوا مجلات وجرائد هدفت إلى تعريف القراء العرب بأفكار الغرب واختراعاته (حوراني، 1961).

كان من بين هؤلاء المفكرين من تبنى الأفكار العلمانية بشكل صريح، مثل فرنسيس مراش (1836-1873) الذي نادى بـ "حاجة العرب قبل كل شيء إلى أمرين: مدارس حديثة وحب للوطن طليق من الإعتبارات الدينية" (حوراني، 1961).

شبلي الشميل (1850-1917) كان من دعاة تغليب العلم والمنطق، ودافع عن نظرية داروين، كما دعا إلى فصل الدين عن الحياة السياسية. وعلى الرغم من نقده للاستعمار، إلا أنه رأى أن ما أضعف الأمة العربية لم يكن الإسلام بل سلطة رجال الدين.

تواصلت الدعوة للعلمانية مع جيل جديد من المفكرين، منهم إسماعيل مظهر (1891-1962) مترجم كتاب "أصل الأنواع"، وفؤاد زكريا (1927-2010) الذي ناقش العلمانية من منظور سياسي، مجادلاً أن "الاختيار الحقيقي ليس بين حكم الله وحكم الإنسان، وإنما بين حكم بشري يزعم أنه ناطق بلسان الوحي الإلهي، وحكم بشري يعترف بأصله الإنساني" (زكريا، 1986).

محمد أحمد خلف الله (1916-1991) تناول العلمانية من زاوية مختلفة، مطبقاً منهجاً تاريخياً في تحليل النص القرآني. في كتابه "التصوير الفني في القرآن الكريم" رأى أن القصص القرآني لم يأت لتأريخ الحدث الإنساني بل للاعتبار، وأن فهمه كحقيقة تاريخية محضة يُعد خطأ منهجياً.

فرج فودة (1945-1992) قدم رؤية للعلمانية لا تتعارض مع الإسلام، قائلاً: "نحن نجد أقوماً يخيرون الشعب بين الإسلام والعلمانية وكأنهما طرفاً نقيض أو كأن المسلم لا يكون علمانياً، وأن العلماني ليس مسلماً" (فودة، 1993). دعا فودة إلى التفريق بين الإسلام كدين والإسلام كدولة، مدافعاً عن مفهوم الدولة المدنية.

لقد تحول مصطلح العلمانية في خطاب العلمانيين العرب من مفهوم فلسفي يحتاج إلى توطين ثقافي إلى أداة للمواجهة مع التيار الإسلامي. كما توسعت معانيه لتشمل الديمقراطية والعقلانية، وارتبط بمفهوم الدولة المدنية، وأحياناً اختزل في آليات اقتصادية أو خلط بمفاهيم أخرى كالأسمالية.

2.2. الإسلاميون والعلمانية

نشأ التباين بين العلمانية والإسلام في بداية الحركة الحداثية العلمانية نفسها. وتجلّى هذا التناظر في المقارنة الفكرية بين فرح أنطوان ومحمد عبده، إثر دراسة نشرها أنطوان حول ابن رشد تضمنت رؤيته للمجتمع المدني وضرورة فصل الدين عن الدولة. رد عليه محمد عبده في كتابه "الإسلام والنصرانية بين العلم والمدنية" (1902)، مما أظهر أن الفكر الإسلامي لا يمكنه التماهي مع الفكر العلماني.

يكن جوهر التنازع بين الفكر الإسلامي والعلمانية في نظرة الإسلاميين للإسلام كدين شامل ينظم مختلف جوانب الحياة، بما فيها السياسة والاقتصاد والقانون. وعلى الرغم من اعتراف بعض المفكرين الإسلاميين بعدم الترادف بين العلمانية والإلحاد، فإنهم يرون أن قبول المسلم للعلمانية يضعه "في جبهة المعارضة للإسلام وخصوصاً فيما يتعلق بتحكيم الشريعة" (القرضاوي، 1997).

العلمانية عند الإسلاميين غالباً ما تُوصف بأنها مرادفة للحرية المطلقة والإباحية. محمد عمارة يعرفها بأنها "عزل السماء عن الأرض والدين عن الدنيا وإحلال الإنسان في تدبير العمران البشري محل الله" (عمار، 1996)، ويربطها بالاستعمار والتبعية للغرب.

سفر الحوالي في دراسته عن العلمانية يركز على أصولها في البيئة الغربية، مشيراً إلى أن أسبابها خاصة بأوروبا ولا تنطبق على المجتمع المسلم. يصفها بأنها "رد فعل خاطئ لدين محرف وأوضاع خاطئة كذلك، وإنها نبات نكد من تربة خبيثة ونتاج سيء لظروف غير طبيعية" (الحوالي، 1982).

هذه الآراء التي تتبناها المرجعيات الدينية والأكاديمية الإسلامية تتسق مع مواقف التيارات الإسلامية السياسية، التي ترى العلمانية خياراً بين الدولة الإسلامية والدولة غير الإسلامية، وتؤكد على فكرة أن "الإسلام دين ودولة" وأن العلمانية تمثل احتلالاً ومسخاً للهوية.

3.3. العلمانية وإعادة التوطين عبر التنظير الفلسفي

بعيداً عن الصراع التقليدي بين الأصوليين والعلمانيين، ظهرت مقاربات فكرية حاولت تناول العلمانية بمنهجية مختلفة تفكك المفهوم وتعيد تركيبه بما يتوافق مع السياق الثقافي العربي الإسلامي.

عبد الوهاب المسيري قدم مقاربة أكثر شمولاً من خلال مفهوم "العلمانيتين": العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة. الأولى تقتصر على فصل الدين عن الدولة، والثانية "لا تعني فصل الدين عن الدولة وحسب، وإنما فصل كل القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية، لا عن الدولة وحسب وإنما عن الطبيعة وعن حياة الإنسان" (المسيري، 2002).

بهذا التمييز، استطاع المسيري إعادة تشكيل التصورات حول العلمانية في العقل العربي، والتقريب بين المتخاصمين في الحقل الإجرائي السياسي، مع تقديم إطار نقدي للعلمانية الشاملة التي يربطها بالامبريالية.

عزيز العظمة ينتقد هلامية الخطاب النقدي العربي حول العلمانية والمفاهيم المرتبطة بها، ويتفق مع المسيري في أن العلمانية "عملية تاريخية بالغة التعقيد طويلة الأمد لا يمكن أن تُستفاد من العبارة"

(المسيري والعظمة، 2000). لكنه يختلف معه حول مفهوم العلمانية الشاملة، معتبراً إياه اختزالاً للمجتمع الغربي في نظرة مادية، ويدعو لمناقشة العلمانية بعيداً عن التمييز والإيديولوجيا.

محمد أركون، من خلال مشروعه الفكري، قدم مقارنة تعتبر العلمنة عملية تاريخية مستمرة وحتمية. يرى أن "الدين والدينيّة موقفان مرتبطان وأنهما لم ينفصلا انفصلاً تاماً في أي مجتمع ولا أي مرحلة من مراحل التاريخ" (أركون، 1983). في تحليله الأنثروبولوجي، يعتبر العلمنة تعبيراً عن هاجس المعرفة ومتطلبات الوضوح والفهم في مقابل الرغبة الدينية.

أبو يعرب المرزوقي يقدم مقارنة عملية للعلمانية، يرى فيها أنها "ليست معركة بين الغرب والشرق ولا بين الفلسفة والدين ولا حتى بين الحداثة والأصالة بل هي بين انحطاطين يتغاذيان لقتل معاني الإنسانية وقيمها" (المسلكي، 2017). يشدد على دور الحوار في تقليل الصراع بين العلماني والأصولي، لكنه يؤكد في النهاية على حاجة الدولة، مهما كان شكلها، إلى مرجعية أخلاقية.

4. هلامية التلقي

أدى الصراع الفكري حول العلمانية بين النخب العلمانية والإسلامية إلى غموض دلالي حقيقي للمصطلح، ليس فقط في أوساط الطبقة المثقفة بل حتى لدى عامة الناس.

في المشهد الشعبي، تبرز شعارات مختزلة مثل "الدين لله والوطن للجميع" و "لا دين في السياسة ولا سياسة في الدين" من الجانب العلماني، يقابلها "الإسلام هو الحل" و "الإسلام دين ودولة" من الجانب الإسلامي. هذه الشعارات غالباً ما تحمل إحياءات عاطفية أكثر من احتوائها على مضامين فكرية عميقة، و"نتيجة لهذا التأثير العاطفي تمر هذه العبارات دون أن يتوقف أحد لمناقشتها وتتناقلها الألسن محتفظة بمحتواها الهلامي" (زكريا، 1986).

إن غياب الحوار الديمقراطي المعرفي في المجتمعات العربية جعل المواطن متلقياً سلبيّاً للخطاب، سواء العلماني أو الإسلامي. وقد أدت هذه الهلامية في تلقي المصطلح أحياناً إلى زعزعة الاستقرار الاجتماعي وتغذية التطرف، كما في حالة اغتيال فرج فودة على يد شخص أُمي (ماهر، 2023).

انحرف مصطلح العلمانية في الضمير الجمعي العربي ليصبح حكماً على معتقدات الأفراد، ومرادفاً لمصطلحات مثل "ملحد" و "فاسق" و "زنديق" و "كافر". هذه التصورات المجتمعية تعتبر العلمانية "نظاماً طاغوتياً جاهلاً كافراً يتنافى ويتعارض تماماً مع شهادة أن لا إله إلا الله" (ميلاس، 2020).

تمتد هلامية التلقي حتى إلى المثقفين والأكاديميين، كما في حالة تكفير نصر حامد أبو زيد ومحاكمته بتهمة الردة بسبب كتابه "نقد الخطاب الديني"، مما اضطره للهجرة إلى هولندا (إسماعيل وفودة، 2010).

هذه الفجوة بين النخبة والطبقة الشعبية، وغياب أي اتصال فعال بينهما، أدت إلى تعميق سوء الفهم حول مصطلح العلمانية وغيره من المفاهيم الحديثة.

5. انزياحات ما بعد العلمانية

شهد مفهوم العلمانية في العقود الأخيرة تطوراً ملحوظاً، حتى في السياق الغربي الذي نشأ فيه. في عام 1986، صرح عالم الاجتماع بيتر بيرغر لصحيفة نيويورك تايمز بأن المؤمنين خلال القرن 21 سيصبحون "مجرد أقلية تحاول مقاومة الثقافة العلمانية التي ستكتسح العالم" (درار، 2021). لكن هذه النظرة اليقينية اهتزت بعد عقود، ليعيد بيرغر النظر في نظريته ويخلص إلى أن العاطفة الدينية لا تزال تسيطر على مساحات واسعة من الفعل الإنساني، مما يعني سقوط فرضية أن العلمنة ستؤدي حتماً إلى تراجع الدين. (Fath, 2000)

في السياق ذاته، طرح يورغن هابرماس نظريته في مجتمعات "ما بعد العلمنة"، القائمة على عودة الدين إلى الساحة السياسية الفاعلة. يرى هابرماس أن هذه العودة تستند إلى ثلاث ظواهر متفاعلة: توسع التبشير بالأديان الكبرى، تفاقم الأصولية الدينية، والتوظيف السياسي للدين. (Habermas, 2008)

يعتقد هابرماس أن المجتمعات المتدنية يمكنها أن تلعب دوراً أساسياً في المجتمعات العلمانية باعتبارها منبعاً للضمير الاجتماعي والأخلاقي. لذلك، يقترح هيكلياً جديدة لمجتمعات "ما بعد العلمانية" تقوم على الحوار المجتمعي تحت إشراف الدولة. في هذا الإطار، قد يجد العلماني في الخطاب الديني سيميائيات تساعد على التواصل مع الطرف الآخر، بينما على المتدين أن يقبل مشاركة أدواته اللغوية مع العلماني. وهكذا، يصبح مجتمع ما بعد العلمانية هو المجتمع الذي يتيح لكلا الطرفين الحق في تفسير العلاقة بين المعرفة والإيمان بطريقة تمكنهم من التعايش بسلام. (Habermas, 2008)

6. الخاتمة

سيظل مصطلح "العلمانية" محل نزاع فكري وصراع إيديولوجي طالما بقيت التصورات المجتمعية المختلفة حوله قائمة. تتنوع التوصيفات للمصطلح بين كونه مرادفاً للكفر والإباحية، أو رديفاً للخيانة والاستغراب، أو مفهوماً يتداخل مع قوالب فكرية أخرى كالمادية والاشتراكية والرأسمالية.

إن أشكال الدول العلمانية القائمة في العالم العربي هي في الأساس ميراث للمرحلة الاستعمارية، أورثت الأنظمة العربية نماذج إدارية منفصلة عن واقع مجتمعاتها. هذا الانفصال أدى إلى اضطرابات سياسية واجتماعية، وفي بعض الحالات إلى حروب أهلية مدمرة.

لمواجهة الضبابية المحيطة بمصطلح العلمانية وهلامية تلقيه في المجتمعات العربية، لا بد من تأسيس قاعدة مصطلحية اتفاقية مشتركة من خلال عملية توطين مدروسة للمفاهيم الوافدة. يتطلب ذلك جهوداً متكاملة من الجامعات اللغوية والمؤسسات البحثية لجمع الدراسات العربية والغربية وتطوير منهجية علمية لتقييس المصطلحات، وربما نحت مصطلحات جديدة إذا كان الاشتقاق التقليدي يؤدي إلى التباسات.

إن مواجهة غموض المصطلحات تتطلب الوضوح ونبذ الضبابية وقياس موضوعية التلقي، مما سيسهم في تحسين جودة الحوارات الفكرية والسجلات السياسية في العالم العربي. لذلك، من الضروري التعاون بين المفكرين والأكاديميين والإعلاميين والسياسيين على اختلاف توجهاتهم لدمقرطة المفاهيم وتوضيحها للجمهور العام، من خلال:

1. تعزيز البحث الأكاديمي في القاعدة المصطلحية للفكر العربي.
 2. تنظيم ورشات فكرية داخل المؤسسات السياسية وهياكل التعليم لتقريب المفاهيم.
 3. توظيف وسائل الإعلام الحديثة لنشر المعارف المهمة في بناء مجتمع ديمقراطي.
- في ظل الانزياحات الجديدة لمفهوم العلمانية وظهور نظريات "ما بعد العلمانية"، تواجه المجتمعات العربية تحديات مفاهيمية إضافية. فكيف يمكن للمجتمعات التي لم تستوعب مفهوم العلمانية بشكله الأصلي أن تتعامل مع تطوراتها المعاصرة؟ وكيف يمكن بناء توافق مجتمعي حول مفاهيم متطورة في مجتمعات تعاني من انقسامات حادة حول المفاهيم الأساسية؟
- تشير هذه الأسئلة إلى ضرورة تطوير رؤية نقدية عربية أصيلة تتجاوز ثنائية الرفض والقبول المطلقين للمفاهيم الوافدة، وتؤسس لحوار مجتمعي بناء يحترم التنوع ويسعى للتوافق حول المشتركات الإنسانية والقيم الأخلاقية، بغض النظر عن المسميات والتصنيفات.

المراجع

Fath, S. (2000). BERGER (Peter L.), ed., The Desecularization of the World, Resurgent Religion and World Politics. Grand Rapids, Eerdmans.

Habermas, J. (2008). Qu'est-ce qu'une société « post-séculière » ? Traduit par Pierre Rusch. Le Débat, 5(152), 4-15.

- أبو زيد، نصر حامد. (1995). التفكير في زمن التكفير (الإصدار 2). القاهرة: مكتبة مدبولي.
- أحمد حاطوم. (1990). العلمانية بكسر العين لا بفتحها. الناقد، 2(20)، 44-47.
- أركون، محمد. (1983). تعقيب على بحث فيرغوث: اقتراحات لتجديد الفكر الإسلامي. الآداب، 4(5)، 77-81.
- أركون، محمد. (1996). تاريخية الفكر العربي الإسلامي (الإصدار 2). (هاشم صالح، المترجم). بيروت-الدار البيضاء: مركز الإنماء القومي-المركز الثقافي العربي.
- إسماعيل، فراج، وفودة، أميرة. (2010، جولية 5). نصر أبوزيد إلى مثواه الأخير.. وقصة تكفيره تعود للجدل. العربية نت.
- الحوالي، سفر. (1982). العلمانية نشأتها وتطورها وآثارها في الحياة الإسلامية المعاصرة. دار الهجرة.
- العالم، محمد أمين. (1998). الفكر العربي بين الخصوصية والكونية (الإصدار 2). القاهرة: دار المستقبل العربي.

- المرزوقي، أبو يعرب. (2017). مقارنة أبي يعرب المرزوقي لمفهوم العلم. أبو يعرب (محمد الحبيب) المرزوقي (الوعي العربي بقضايا الأمة).
- المسيري، عبد الوهاب. (2002). العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة (الإصدار 1، المجلد 1). القاهرة: دار الشروق.
- المسيري، عبد الوهاب، والعظمة، عزيز. (2000). العلمانية تحت المجهر (الإصدار 1). بيروت: دار الفكر المعاصر.
- النديم، عبد الله. (1893). الآداب العامة. جريدة الأستاذ، (22)، 438-443.
- بوترعة، سعد. (2022، ماي). العلمانية ذات الطابع المعرفي عند محمد أركون. المدونة، 09(01)، 620-909.
- حوراني، ألبرت. (1961). الفكر العربي في عصر النهضة 1798-1939. (نبيل عزقول، المترجم). بيروت: دار النهار للنشر.
- درار، نبيل. (2021). الدين والتحديات الحديثة (من العلمانية إلى ما بعد العلمانية). المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، 3(2)، 73-80.
- زكريا، فؤاد. (1986). الحقيقة والوهم في الحركة الإسلامية المعاصرة (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.
- شرابي، هشام. (2001). النقد الحضاري للمجتمع العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عمارة، محمد. (1996). العلمانية بين الغرب والإسلام (الإصدار 1). الكويت: دار الدعوة للنشر والتوزيع.
- فودة، فرج. (1993). حوار حول العلمانية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القرضاوي، يوسف. (1997). الإسلام والعلمانية وجهاً لوجه (الإصدار 1). القاهرة: مكتبة وهبة.
- ماهر، حسن. (2023، يونيو 8). زي النهارده.. اغتيال المفكر الدكتور فرج فودة 8 يونيو 1992. المصري اليوم.
- محسن، خالد. (1992). مصر بين الدولة الإسلامية والدولة العلمانية. القاهرة: مركز الإعلام العربي.
- محمود، زكي نجيب. (1984، ديسمبر 17). عين فتحة عا. الأهرام، 13.
- مجمع اللغة العربية. (2008). المعجم الوسيط (الإصدار 4، المجلدات 1-2). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

ميلاس، محمد الزين. (2020، يونيو 30). العلمانية والإسلام - دراسة مقارنة. مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية، 5(1)، 864-890.

نصلي بكير، دليلة، وبن جدية، محمد. (2020). إشكالية العلمانية في فكر أبي يعرب المرزوقي ودور الفلسفة في تجاوزها. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 11(2)، 63-72.

الهوية والمقاومة في الأدب المغربي المعاصر

دراسة في التحولات الثقافية والاجتماعية

**Identity and Resistance in Contemporary Maghrebi
Literature**

A Study of Cultural and Social Transformations

الصفحات: 29- 38

تاريخ النشر: 30/10/2025

تاريخ القبول: 05/09/2025

تاريخ الإرسال: 10/05/2025

حنيفي بناصر

جامعة مستغانم

hanifi.bennacer@univ-mosta.dz

الملخص: يتناول هذا البحث إشكالية الهوية والمقاومة في الأدب المغربي المعاصر، مع التركيز على التحولات الثقافية والاجتماعية التي شهدتها منطقة المغرب العربي خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين. يسعى البحث إلى تحليل النصوص الأدبية المغربية وفق مقاربة نقدية تجمع بين التحليل الثقافي والتاريخي، مبرزا كيف استطاع الأدباء المغاربة تشكيل خطاب أدبي يعكس خصوصية الهوية المغربية ويعبر عن مقاومة الاستعمار والهيمنة الثقافية. الكلمات المفتاحية: الأدب المغربي، الهوية، المقاومة، التعدد اللغوي، الاستعمار، التحولات الثقافية، الأدب المقارن.

Abstract: This research examines the issue of identity and resistance in contemporary Maghrebi literature, focusing on the cultural and social transformations that the Maghreb region has witnessed during the twentieth and twenty-first centuries. The research aims to analyze Maghrebi literary texts through a critical approach that combines cultural and historical analysis, highlighting how Maghrebi writers were able to form a literary discourse that reflects the specificity of Maghrebi identity and expresses resistance to colonialism and cultural hegemony.

Keywords: Maghrebi literature, identity, resistance, multilingualism,

المؤلف المقابل: حنيفي بناصر جامعة مستغانم

مقدمة

يمثل الأدب المغربي ظاهرة ثقافية غنية ومتنوعة تعكس التعقيدات التاريخية والثقافية واللغوية التي ميزت منطقة المغرب العربي عبر تاريخها الطويل. فقد شهدت هذه المنطقة تفاعلاً حضارياً وثقافياً مع مختلف الثقافات الأمازيغية والعربية والأندلسية والأفريقية والأوروبية، مما أنتج نسيجاً ثقافياً فريداً تجلّى في إنتاج أدبي متميز يحمل سمات خاصة تميزه عن غيره من الآداب العربية والعالمية.

لقد أدت التجربة الاستعمارية التي عاشتها بلدان المغرب العربي إلى تشكيل وعي جمعي مقاوم انعكس في الإنتاج الأدبي الذي أصبح ساحة للتعبير عن الهوية والانتماء والمقاومة. وقد تنوعت أشكال التعبير الأدبي المغربي بين الشعر والرواية والقصة القصيرة والمسرح، كما تنوعت لغات التعبير بين العربية والفرنسية والأمازيغية، مما أثرى هذا الأدب وجعله يحمل خصوصية تستحق الدراسة والتحليل.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف إشكالية الهوية والمقاومة في الأدب المغربي المعاصر، مع التركيز على التحولات الثقافية والاجتماعية التي شهدتها منطقة المغرب العربي خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين. كما يسعى إلى تحليل النصوص الأدبية المغربية وفق مقاربة نقدية تجمع بين التحليل الثقافي والتاريخي، مبرراً كيف استطاع الأدباء المغاربة تشكيل خطاب أدبي يعكس خصوصية الهوية المغربية ويعبر عن مقاومة الاستعمار والهيمنة الثقافية.

1. المحور الأول: السياق التاريخي والثقافي للأدب المغربي

1.1. تشكل الأدب المغربي : الجذور والتحولات

يعود تشكل الأدب المغربي بمفهومه المعاصر إلى بدايات القرن العشرين، حيث ارتبط ظهوره بالظروف السياسية والاجتماعية التي عاشتها المنطقة تحت وطأة الاستعمار الأوروبي. فقد شهدت هذه الفترة ظهور حركة أدبية وطنية سعت إلى التعبير عن الهوية المغربية والدفاع عن خصوصيتها الثقافية في مواجهة محاولات الطمس والتغريب التي مارسها المستعمر¹.

لقد مر الأدب المغربي بمراحل تطور متعددة ارتبطت بالتغيرات السياسية والاجتماعية التي شهدتها المنطقة. فمن مرحلة التأسيس التي تميزت بالنزعة الإصلاحية والإحيائية في النصف الأول من القرن العشرين، إلى مرحلة المقاومة والنضال ضد الاستعمار في فترة الأربعينيات والخمسينيات، ثم مرحلة ما بعد الاستقلال التي شهدت تنوعاً في الاتجاهات والأساليب الأدبية².

كما شهد الأدب المغربي تحولات كبرى في أعقاب الاستقلال، حيث برزت أسئلة الهوية وإشكاليات بناء الدولة الوطنية وتحديات التنمية والتحديث. وقد انعكست هذه التحولات على الخطاب الأدبي الذي أصبح يعبر عن قضايا المجتمع والإنسان المغربي في ظل التغيرات الجديدة³.

1.2. تعدد اللغات والثقافات في الأدب المغربي

يتميز الأدب المغربي بتعدد اللغات والثقافات التي تشكل نسيجه المتنوع. فإلى جانب الأدب المكتوب باللغة العربية، ظهر أدب مكتوب باللغة الفرنسية نتيجة للتأثير الاستعماري الفرنسي، كما ظهرت في العقود الأخيرة كتابات باللغة الأمازيغية تعبر عن الهوية الأمازيغية الأصيلة⁴.

لقد أدى هذا التعدد اللغوي والثقافي إلى خلق حالة من التفاعل والتداخل بين مختلف التيارات والتقاليد الأدبية، مما أثرى الأدب المغربي وأعطاه خصوصية تميزه عن غيره من الآداب. فالأديب المغربي الذي يكتب بالفرنسية غالباً ما يحمل في ثنايا نصه الهواجس والقضايا المحلية، ويوظف التراث والرموز المحلية في سياق لغوي فرنسي، مما يخلق نصاً هجيناً يجمع بين ثقافتين متباينتين⁵.

كما أن تعدد اللغات في الأدب المغربي يعكس تعقيدات الهوية المغربية وتعددتها، حيث تتداخل فيها مكونات متعددة: عربية وأمازيغية وأفريقية وأندلسية وأوروبية. وقد عبر الأدباء المغاربة عن هذا التعدد والتنوع في أعمالهم الأدبية، مبرزين الغنى الثقافي الذي تتميز به منطقة المغرب العربي⁶.

2. المحور الثاني: إشكالية الهوية في الأدب المغربي

2.1. صور الهوية وتمثلاتها في النص الأدبي المغربي

شكلت إشكالية الهوية محوراً رئيساً في الأدب المغربي المعاصر، حيث سعى الأدباء المغاربة إلى استكشاف معنى الانتماء والهوية في سياق تاريخي وثقافي متغير. فقد طرحت الأعمال الأدبية المغربية أسئلة عميقة حول معنى أن يكون المرء مغرباً في عالم متغير، وحول العلاقة المعقدة بين الذات والآخر، وبين الماضي والحاضر⁷.

تجلت صور الهوية في الرواية المغربية من خلال شخصيات متعددة تعاني من أزمة هوية وانتماء. فنجد في روايات الطاهر وطار وأحلام مستغانمي ومحمد براءة ومحمد شكري وإبراهيم الكوني شخصيات تبحث عن ذاتها وسط تغيرات اجتماعية وسياسية عميقة، وتسعى إلى تحديد هويتها في علاقة جدلية مع الآخر المختلف، سواء كان هذا الآخر هو المستعمر الأوروبي أو السلطة السياسية أو المجتمع التقليدي⁸.

كما عبرت النصوص الشعرية المغربية عن أزمة الهوية من خلال لغة شعرية كثيفة ورمزية. فنجد في أشعار محمد بنيس ومحمد الماغوط وعبد الوهاب البياتي وسعدى يوسف صوراً شعرية تعكس التمزق والاعتراب الذي يعانيه الإنسان المغربي في علاقته بذاته وبمحيطه⁹.

2.2. الهوية بين الأصالة والمعاصرة في الأدب المغربي

تتميز معالجة الهوية في الأدب المغربي بالتوتر بين الأصالة والمعاصرة، بين التمسك بالجذور والتراث من جهة، والانفتاح على الآخر والحداثة من جهة أخرى. فقد طرح الأدباء المغاربة إشكالية كيفية الحفاظ على الهوية الثقافية وسط تيارات العولمة وهيمنة النماذج الثقافية الغربية¹⁰.

ونجد هذا التوتر واضحاً في روايات عبد الكبير الخطيبي وأمين معلوف والطاهر بن جلون، حيث تطرح هذه الأعمال سؤال كيفية التوفيق بين الانتماء إلى ثقافة تقليدية موروثية والانخراط في الحداثة العالمية.

كما نجد هذا التوتر في كتابات محمد برادة الذي يستكشف في أعماله الروائية والنقدية إشكالية الحداثة والهوية في السياق المغربي¹¹.

لقد سعى الأدباء المغاربة إلى تجاوز الثنائيات التقليدية (شرق/غرب، تقليد/حداثة، أصالة/معاصرة) من خلال طرح مفهوم للهوية يقوم على التعدد والتنوع والانفتاح، هوية متحولة ومتجددة تستوعب التراث وتفتح على المستقبل في آن واحد¹².

3. المحور الثالث: المقاومة والالتزام في الأدب المغربي

3.1. الأدب المغربي وخطاب المقاومة

شكل خطاب المقاومة محوراً أساسياً في الأدب المغربي منذ نشأته، حيث ارتبط ظهور هذا الأدب بمقاومة الاستعمار الأوروبي والدفاع عن الهوية الوطنية. وقد تجلّى هذا الخطاب المقاوم في مختلف الأجناس الأدبية من شعر ورواية وقصة قصيرة ومسرح¹³.

ففي الشعر، برزت أصوات شعرية قوية عبرت عن روح المقاومة والتحدي في مواجهة المستعمر، مثل الشاعر الجزائري مفدي زكريا صاحب "إلياذة الجزائر" والشاعر المغربي علال الفاسي والشاعر التونسي أبو القاسم الشابي الذي أصبحت قصيدته "إرادة الحياة" نشيداً للمقاومة والتحرر في العالم العربي¹⁴.

وفي الرواية، قدم الروائيون المغاربة صوراً متعددة للمقاومة، سواء كانت مقاومة مسلحة ضد المستعمر كما في روايات مولود فرعون ومولود معمري، أو مقاومة ثقافية ضد محاولات الطمس والتغريب كما في روايات الطاهر وطار ومحمد ديب¹⁵.

ولم يقتصر خطاب المقاومة في الأدب المغربي على مقاومة الاستعمار الأجنبي، بل امتد ليشمل مقاومة كل أشكال الهيمنة والاستبداد، سواء كانت خارجية أو داخلية. فقد عبرت الأعمال الأدبية المغربية في فترة ما بعد الاستقلال عن مقاومة الاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي والتخلف الثقافي¹⁶.

3.2. الالتزام الاجتماعي والسياسي في الأدب المغربي

تميز الأدب المغربي بالالتزامه بقضايا المجتمع وهمومه، حيث سعى الأدباء المغاربة إلى المساهمة في تغيير الواقع وتطويره من خلال أعمالهم الأدبية. فقد كان الأدب المغربي، وما يزال، أداة للتعبير عن هموم الفئات المهمشة والمستضعفة، وصوتاً للاحتجاج ضد الظلم والاستبداد¹⁷.

وقد تجلّى هذا الالتزام الاجتماعي والسياسي في روايات الطيب صالح ومحمد شكري والطاهر وطار ومحمد زفزاف، حيث قدمت هذه الروايات صوراً واقعية لمعاناة الطبقات الشعبية وصراعاها من أجل العيش الكريم¹⁸.

كما شكلت قضايا المرأة وتحررها محوراً مهماً في الأدب المغربي المعاصر، حيث تناولت الكاتبات المغربات مثل آسيا جبار وأحلام مستغانمي وليلى أبو زيد وفاطمة المرنيسي قضايا المرأة ونضالها

من أجل الحرية والمساواة، مقدمات صوراً متعددة للمرأة المغاربية التي تقاوم القيود الاجتماعية والثقافية المفروضة عليها¹⁹.

4. المحور الرابع: التجديد الفني في الأدب المغاربي

4.1. تطور الرواية المغربية : من التقليد إلى التجريب

شهدت الرواية المغربية تطوراً كبيراً منذ نشأتها في أوائل القرن العشرين، حيث انتقلت من مرحلة التقليد والمحاكاة لنماذج الرواية التقليدية إلى مرحلة التجريب والتجديد. فقد استطاع الروائيون المغاربة أن يطوروا أشكالاً روائية جديدة تستجيب لخصوصية التجربة المغربية وتعبّر عن تعقيداتها²⁰.

وقد تجلّى هذا التجديد في روايات محمد برادة وعبد الكبير الخطيبي وأحلام مستغانمي وإبراهيم الكوني، حيث نجد في هذه الروايات تقنيات سردية متطورة، مثل تعدد الأصوات وتداخل الأزمنة والضمائر، وتوظيف أشكال متنوعة من التناص والتداخل الأجناسي²¹.

كما شهدت الرواية المغربية انفتاحاً على الموروث الثقافي الشعبي، حيث وظف الروائيون المغاربة الحكايات الشعبية والأساطير المحلية في أعمالهم الروائية، مما أعطى هذه الأعمال خصوصية وعمقاً ثقافياً²².

4.2. الشعر المغربي المعاصر : قضايا التجديد والإبداع

شهد الشعر المغربي تحولات كبرى في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث انتقل من الشكل التقليدي إلى أشكال تعبيرية جديدة تستجيب لمتطلبات العصر. فقد ظهرت في المغرب العربي حركة شعرية تجديدية تأثرت بالحدثة الشعرية العربية والعالمية، وسعت إلى تطوير الشعر العربي وتحديثه²³.

وقد برز في هذا السياق شعراء مجددون مثل محمد بنيس ومحمد الماغوط وعبد الله راجع وعبد الوهاب البياتي، الذين قدموا تجارب شعرية متميزة تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتوظف التراث الشعري العربي في سياق رؤية حدائثة²⁴.

كما شهد الشعر المغربي انفتاحاً على تيارات الشعر العالمي، مثل السريالية والرمزية وشعر التفعيلة، مما أثرى التجربة الشعرية المغربية وأعطاه أبعاداً جديدة²⁵.

5. المحور الخامس: الأدب المغاربي في سياق العولمة والتحولات الراهنة

5.1. الأدب المغاربي والهجرة : إشكاليات الهوية والاعتراب

شكلت ظاهرة الهجرة محوراً أساسياً في الأدب المغاربي المعاصر، حيث عبر الأدباء المغاربة المهاجرون عن تجربة الاعتراب والمنفى، وعن إشكاليات الهوية والانتماء في سياق ثقافي مختلف. فقد قدمت أعمال الطاهر بن جلون ومليكة مقدم وياسمينه خضراً صوراً متعددة لتجربة المهاجر المغاربي وصراعه من أجل التكيف مع الواقع الجديد مع الحفاظ على هويته الثقافية²⁶.

كما طرحت هذه الأعمال إشكالية العلاقة بين الشرق والغرب، وبين الأنا والآخر، مبرزة التوتر والصراع الذي يعيشه المهاجر المغربي بين ثقافتين متباينتين. وقد سعى الأدباء المغاربة المهاجرون إلى تجاوز الصور النمطية والأحكام المسبقة التي تسم العلاقة بين الشرق والغرب، مقدمين رؤية أكثر تعقيداً وعمقاً لهذه العلاقة²⁷.

5.2. الأدب المغربي في عصر العولمة : تحديات وآفاق

يواجه الأدب المغربي في عصر العولمة تحديات كبرى تتعلق بالحفاظ على خصوصيته الثقافية في ظل هيمنة النماذج الثقافية الغربية، وبالانفتاح على الآخر دون الذوبان فيه. وقد سعى الأدباء المغاربة إلى مواجهة هذه التحديات من خلال تطوير خطاب أدبي يجمع بين الخصوصية والعالمية، وبين الانتماء إلى الثقافة المحلية والانفتاح على الثقافات العالمية²⁸.

كما شهد الأدب المغربي في العقود الأخيرة انفتاحاً على وسائل التعبير الجديدة، مثل الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، مما فتح آفاقاً جديدة للتعبير الأدبي وساهم في نشر الأدب المغربي وتوسيع دائرة قرائه²⁹.

وقد ساهمت ترجمة الأعمال الأدبية المغربية إلى لغات عالمية متعددة في تعريف العالم بهذا الأدب وبالقصايا التي يطرحها، مما جعله جزءاً من الحوار الثقافي العالمي. فقد حصلت أعمال أدبية مغربية على جوائز عالمية مرموقة، مثل رواية "عام الجراد" للروائي الجزائري أمين الزاوي التي فازت بجائزة البوكر العربية عام 2020، مما يؤكد مكانة الأدب المغربي على الساحة الأدبية العالمية³⁰.

6. خاتمة

يتضح من خلال هذا البحث أن الأدب المغربي يمثل ظاهرة ثقافية غنية ومتنوعة تعكس التعقيدات التاريخية والثقافية واللغوية التي ميزت منطقة المغرب العربي عبر تاريخها الطويل. فقد استطاع هذا الأدب أن يعبر عن خصوصية الهوية المغربية وأن يقدم صوراً متعددة للمقاومة والالتزام، كما استطاع أن يطور أشكالاً تعبيرية جديدة تستجيب لمتطلبات العصر.

لقد شكل تعدد اللغات والثقافات في الأدب المغربي مصدر غنى وتنوع، كما شكل تحدياً يتعلق بكيفية الحفاظ على الهوية والخصوصية في ظل هذا التعدد. وقد استطاع الأدباء المغاربة أن يواجهوا هذا التحدي من خلال تطوير خطاب أدبي يجمع بين الخصوصية والعالمية، وبين الانتماء إلى الثقافة المحلية والانفتاح على الثقافات العالمية.

كما يتضح من خلال هذا البحث أن الأدب المغربي يواجه في عصر العولمة تحديات كبرى تتعلق بالحفاظ على خصوصيته الثقافية في ظل هيمنة النماذج الثقافية الغربية، وبالانفتاح على الآخر دون الذوبان فيه. وهذه التحديات تفتح آفاقاً جديدة للبحث والدراسة في مجال الأدب المغربي المعاصر.

ويمكن القول إن مستقبل الأدب المغربي يعتمد على قدرته على مواصلة التجديد والإبداع، وعلى استجابته للتحويلات الثقافية والاجتماعية التي يشهدها العالم المعاصر، مع الحفاظ على خصوصيته

وهويته الثقافية. كما يعتمد على قدرته على الانفتاح على الآخر والتفاعل معه في إطار من التكافؤ والاحترام المتبادل.

المراجع

المراجع العربية

- أحلام مستغانمي. (1993). "ذاكرة الجسد". بيروت: دار الآداب.
- أبو القاسم الشابي. (1970). "أغاني الحياة". تونس: الدار التونسية للنشر.
- أمين الزاوي. (2020). "عام الجراد". الجزائر: منشورات الاختلاف.
- إبراهيم الكوني. (1990). "نزيف الحجر". بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الطاهر وطار. (1974). "الزلزال". الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- الطيب صالح. (1969). "موسم الهجرة إلى الشمال". بيروت: دار العودة.
- سعد الله ونوس. (1986). "بيانات لمسرح عربي جديد". بيروت: دار الآداب.
- سعيد يقطين. (2005). "تحليل الخطاب الروائي". الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- صلاح فضل. (1998). "أساليب الشعرية المعاصرة". القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الحميد بن هدوقة. (1971). "ريح الجنوب". الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح كيليطو. (1999). "الحكاية والتأويل". الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- عبد الفتاح كيليطو. (2007). "الأدب والغربة". الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- عبد الكبير الخطيبي. (2000). "النقد المزدوج". ترجمة: محمد بنيس. الرباط: منشورات عكاظ.
- عبد الله العروي. (1995). "الإيديولوجيا العربية المعاصرة". بيروت: المركز الثقافي العربي.
- عبد الله العروي. (2007). "مجلد تاريخ المغرب". الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- عبد الله راجع. (1996). "قصائد الحداثة". الرباط: منشورات عكاظ.
- عبد القادر الشاوي. (2009). "الساحة الشرفية". المغرب: دار الأمان.
- فاطمة المرنيسي. (1998). "نساء على أجنحة الحلم". ترجمة: فاطمة الزهراء أزرويل. المغرب: المركز الثقافي العربي.
- محمد برادة. (1996). "لعبة النسيان". الدار البيضاء: دار الأمان.
- محمد برادة. (2011). "الرواية العربية ورهان التجديد". الدار البيضاء: دار الأمان.

- محمد بنيس. (1985). "ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب". بيروت: دار التنوير.
- محمد بنيس. (2001). "الشعر العربي الحديث: بنياته وإبدالاتها". الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- محمد ديب. (1985). "الثلاثية الجزائرية: الدار الكبيرة، الحريق، النول". ترجمة: سامي الدروبي. دمشق: وزارة الثقافة.
- محمد شكري. (1995). "الخبز الحافي". لندن: دار الساقي.
- محمد شكري. (2000). "وجوه". الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- مفدي زكريا. (1987). "إلياذة الجزائر". الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- مولود فرعون. (1985). "الدروب الوعة". ترجمة: حنفي بن عيسى. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

المراجع الأجنبية

- Bonn, C. (1985). Le Roman algérien de langue française. Paris : L'Harmattan.
- Déjeux, J. (1992). La Littérature maghrébine d'expression française. Paris : PUF.
- Gontard, M. (1981). Violence du texte: la littérature marocaine de langue française. Paris : L'Harmattan.
- Khatibi, A. (1983). Maghreb pluriel. Paris: Denoël.
- Memmi, A. (1957). Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur. Paris : Buchet/Chastel.

الهوامش

- ¹ محمد برادة، "الرواية العربية ورهان التجديد". (الدار البيضاء: دار الأمان، 2011)، ص. 45.
- ² عبد الله العروي، "مجل تاريخ المغرب". (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2007)، ص. 215.
- ³ محمد ديب، "الثلاثية الجزائرية : الدار الكبيرة، الحريق، النول". ترجمة: سامي الدروبي. (دمشق: وزارة الثقافة، 1985)، ص. 112.
- ⁴ عبد الكبير الخطيبي، "النقد المزدوج". ترجمة: محمد بنيس. (الرباط: منشورات عكاظ، 2000)، ص. 78.
- ⁵ آسيا جبار، "نساء الجزائر في شققهن". ترجمة: زهرة مويساوي. (الجزائر: منشورات الاختلاف، 2006)، ص. 35.

- ⁶ عبد الفتاح كيليطو، "الأدب والغربة". (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2007)، ص. 29.
- ⁷ محمد بنيس، "الشعر العربي الحديث: بنياته وإبدالاتها". (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2001)، ج. 3، ص. 145.
- ⁸ الطاهر وطار، "الزلال". (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1974)، ص. 65.
- ⁹ سعد الله ونوس، "بيانات لمسرح عربي جديد". (بيروت: دار الآداب، 1986)، ص. 53.
- ¹⁰ أحلام مستغانمي، "ذاكرة الجسد". (بيروت: دار الآداب، 1993)، ص. 112.
- ¹¹ محمد برادة، "لعبة النسيان". (الدار البيضاء: دار الأمان، 1996)، ص. 85.
- ¹² عبد الله العروي، "الإيديولوجيا العربية المعاصرة". (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1995)، ص. 142.
- ¹³ مفدي زكريا، "إلياذة الجزائر". (الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1987)، ص. 17.
- ¹⁴ أبو القاسم الشابي، "أغاني الحياة". (تونس: الدار التونسية للنشر، 1970)، ص. 125.
- ¹⁵ مولود فرعون، "الدروب الوعرة". ترجمة: حنفي بن عيسى. (الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985)، ص. 93.
- ¹⁶ عبد الحميد بن هدوقة، "ريح الجنوب". (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1971)، ص. 104.
- ¹⁷ محمد شكري، "الخبز الحافي". (لندن: دار الساقي، 1995)، ص. 72.
- ¹⁸ الطيب صالح، "موسم الهجرة إلى الشمال". (بيروت: دار العودة، 1969)، ص. 64.
- ¹⁹ فاطمة المرنيسي، "نساء على أجنحة الحلم". ترجمة: فاطمة الزهراء أزرويل. (المغرب: المركز الثقافي العربي، 1998)، ص. 113.
- ²⁰ سعيد يقطين، "تحليل الخطاب الروائي". (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2005)، ص. 187.
- ²¹ عبد الفتاح كيليطو، "الحكاية والتأويل". (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1999)، ص. 76.
- ²² إبراهيم الكوني، "نزيف الحجر". (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1990)، ص. 43.
- ²³ محمد بنيس، "ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب". (بيروت: دار التنوير، 1985)، ص. 205.
- ²⁴ عبد الله راجع، "قصائد الحداثة". (الرباط: منشورات عكاظ، 1996)، ص. 58.
- ²⁵ صلاح فضل، "أساليب الشعرية المعاصرة". (القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر، 1998)، ص. 120.

²⁶الطاهر بن جلون، "طفل الرمال". ترجمة: فتحي العشري. (القاهرة: دار الهلال، 2004)، ص. 82.
²⁷ياسمين خضراء، "خرفان المولى". ترجمة: محمد ساري. (الجزائر: منشورات الاختلاف، 2008)، ص. 94.

²⁸محمد شكري، "وجوه". (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000)، ص. 67.
²⁹عبد القادر الشاوي، "الساحة الشرفية". (المغرب: دار الأمان، 2009)، ص. 103.
³⁰أمين الزاوي، "عام الجراد". (الجزائر: منشورات الاختلاف، 2020)، ص. 175.

**Embracing Multiculturalism: The Power of Effective
Intercultural Communication and Overcoming
Barriers**

احتضان التعددية الثقافية : قوة التواصل الفعال بين الثقافات والتغلب على
الحواجز

Pages: 39- 49

Submission: 09/03/2025

Acceptance: 20/09/ 2025

Publication: 30/10/ 2025

Asma MERINE

Centre universitaire de Nâama | Algérie

merine@cuniv-naama.dz

Abstract: Verbal interactions are subject to several obstacles, including disparities in nonverbal cues, cultural norms, and values, which lead to misunderstandings, misinterpretations, and confrontations. This article examines the impact of these obstacles on relationships, both in personal and professional contexts.

Keywords: cultural norms, interactions, intercultural communication, language, misunderstandings.

المخلص: تتعرض التفاعلات اللفظية للعديد من العوائق بما في ذلك التباين في الإشارات غير اللفظية والأعراف والقيم الثقافية التي تؤدي إلى سوء الفهم والتفسيرات الخاطئة والمواجهات. يتناول هذا المقال تأثير هذه العقبات على المستوى العلائقي، سواء في السياقات الشخصية أو المهنية.

الكلمات المفتاحية: الأعراف الثقافية، التفاعلات، التواصل بين الثقافات، اللغة، سوء الفهم.

Corresponding author: Asma MERINE, Centre universitaire de Nâama.

Introduction

In today's globalized world, intercultural communication becomes a crucial part of daily contacts both personally and professionally. Actually, intercultural communication allows individuals to connect across cultural boundaries, exchange ideas, and learn from diverse perspectives. In an increasingly globalized world, intercultural communication is crucial for successful business interactions, diplomacy, education, and social integration. On the other hand, it can be said that effective intercultural communication facilitates mutual understanding, respect, and appreciation for cultural differences. It promotes inclusivity, reduces stereotypes, and enhances teamwork and collaboration. It also enables individuals to adapt to new environments, navigate cultural nuances, and develop valuable multicultural skills.

Although there are many benefits to intercultural communication, such as increased learning, cooperation, and understanding, there are also many obstacles to overcome. When people from different cultural backgrounds get together, there is a greater chance that there will be communication hurdles, which makes engagement difficult. Linguistic hurdles, different nonverbal cues, cultural conventions, and divergent value systems are only a few of the many causes of intercultural communication challenges. These obstacles may cause miscommunications, erroneous interpretations, and disputes that impede cooperation and understanding among parties. Those barriers can manifest in various forms, including: language barriers, stereotypes and prejudices, nonverbal communication and others. Based on the previous discussion, the current theoretical overview is grounded on the following questions: Why is intercultural communication significant? And what are the barriers to intercultural communication?

1. Literature Review

1.1. Communication

It has become clear that good communication is a highly important personal ability that people need to develop in order to carry out their jobs, manage teams effectively, and lead others. The Latin word "communicare" which meaning to share or to make common, is where the term 'communication' originates. Thus, information is transmitted from one person to another through a channel during a conversation.

The first step in the entire process of communication is sending messages. Naturally, the receiver has a mental filter that is the result of his/her exposure, experience, and learning, just as the sender chooses words, phrases, and idioms from

his/her vocabulary based on his/her learning, exposure, and experience. According to Kelly and Philips (1989), communication is a process, which implies that it is dynamic rather than static. The decisions that individuals make when communicating are influenced by their attitudes, beliefs, values, and needs, among other things.

In their part, Disanza and Legge (2003) define communication as the exchange of messages between people using signs and symbols to generate or impact shared meaning. According to Dwyer (1997), communication is any action—verbal or nonverbal—that is observed by another person. At least one person sends and receives encoded information, feelings, or thoughts, which another person receives and decodes. Additionally, Dwyer (1997: 6-7) lists the fundamental components of the communication process that support interactive communication:

- Sender
- Message (spoken or written form or nonverbal-gestures)
- Receiver
- Decoding (influenced by cultural difference and listening abilities)
- Feedback (the form of a verbal or nonverbal response, a phone call)

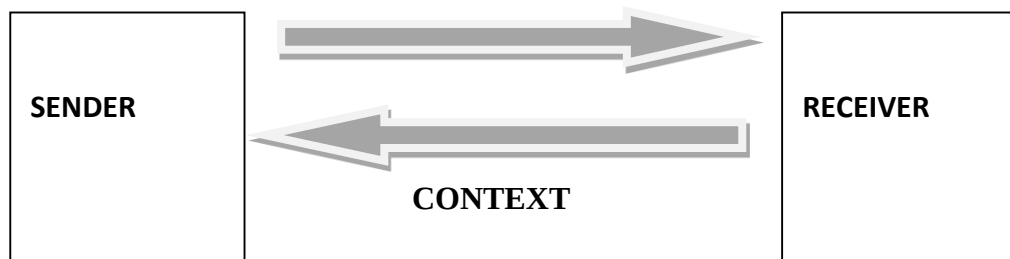


Figure. The Communication Process (Dwyer, 1997, p. 6)

To put it simply, communication is the exchange of ideas or information in both directions. In one hand, communication, the heart of business, is the most crucial of all entrepreneurial skills because it builds trust and strengthens relationships among employees, between management and staff, and with customers and partners. On the

other hand, efficient communication reduces misunderstandings and errors, leading to smoother operations and increased productivity as well.

1.2. Communication at the Workplace

Communication, according to Scott (2005), is the exchange of meaning and information by the sender and the recipient. According to Scott, since the receiver's response determines whether or not a communication attempt is effective, receiving and understanding are the most crucial steps in the communication process. It is clear that effective communication is a basic and essential component of success. However, because they are in charge of delivering information, it is regarded as a significant burden for employees. To put differently, communication is the sharing of ideas, feelings, and comprehension between the sender and the receiver. Building and maintaining strong or weak relationships at work depend absolutely on it.

He goes on to describe effective and efficient communication as two forms of communication that are connected to workplace communication. In the former, the sender's message is successfully decoded by the recipient; in the latter case, communication is accomplished efficiently and affordably. Despite the fact that managers and employees converse most of the time, not every interaction results in meaningful communication (Dunn, 2002). As a result, the workers need to be able to communicate in a way that will better their interviewing skills, public speaking ability, involvement and leadership in groups, and personal relationships. By exploring new communication behaviours and developing their creative thinking and communicative skills, they will become artists of communication and also fostering deeper relationships.

1.3. Intercultural Communication

In the current globalized world of business, people are likely to engage in one of three types of communication scenarios: native speaker to native speaker, native speaker to non-native speaker, or non-native speaker to non-native speaker. Being among others who are similar to oneself is quite desirable to people. This is a result of the fact that they followed comparable norms and had similar values and methods of operation. However, people will encounter a new form of communication known as 'intercultural communication' when they venture outside of their comfort zone and engage with other cultures, whether through international travel or interpersonal interactions.

The world has become a global village in which no country, ethnicity, or culture can continue to exist in anonymity (Samovar and Porter, 1991). The amount of time spent interacting with individuals from diverse cultural backgrounds is rising sharply as the world gets smaller. While connection with individuals around the world is now easier because to contemporary technology, communication and culture have also changed significantly and are now more dependent on one another. As a result, communication theorists increasingly focus on cross-cultural communication.

Currently, intercultural communication is one of major trendy terms. There are two basic definitions from which the phrase originates. The dynamic interaction that is formed between individuals through language will be regarded as communication. In fact, intercultural refers to the fact that these are conversations involving individuals from various cultural backgrounds. Thus, intercultural communication can be characterised as contextual communication between people or groups with disparate linguistic and cultural backgrounds from a linguistic point of view.

There are various ways to explain the term IC. Intercultural communication, for instance, is defined as “communication between people living in the same country, but from different cultural backgrounds” by Dwyer (1997). According to him, cultural factors can affect nonverbal cues like tone of voice, speech tempo, facial expressions, body language, and touching. In addition, the laws around the use of sarcasm, what constitutes a yes or no, humour, and politeness vary throughout cultural groupings. Understanding the various social norms, practices, and behaviours seen in other cultures lowers a number of barriers.

Similarly, Pearson et al. (2006, p. 168) and Jandt (2007, p. 36) confirm that in-person interactions (IC) include encounters between people from different cultural backgrounds. As stated by Wardrope (2007, p. 32), “people from different cultures negotiate shared meanings at varying levels of awareness through the process of symbolic, transactional, interpretive, and contextual communication.” Interacting with people from different cultures, i.e. people who are viewed as different set IC apart from other forms of communication (Gudykunst & Nishida, 1989). The rise in affordable and convenient travel makes cross-cultural interaction possible. The increasing cultural diversity among the many nations and countries is another source of intercultural diversity contact. Thus, increased intercultural communication knowledge and proficiency enhances self-awareness, intergroup relations, and business efficiency according to Alberts et al. (2007: 173).

In conclusion, cross-cultural communication is critical for all members of society, but it is especially critical for multinational organisations. People from many cultural backgrounds offer unique perspectives, values, and languages to the workplace. Because of a number of obstacles, intercultural communication is becoming increasingly difficult even though the likelihood of seeing individuals from different cultures has significantly increased due to changes in the workplace.

1.3.1. Barriers to Intercultural Communication

Cultural diversity can become a barrier to communication during the process, leading to miscommunication, disputes, and even humiliation amongst persons from different cultures. These are referred to as the communication obstacles across cultures. Guirdham (2001, p. 805) notes that “cultural differences affect intercultural encounters usually by leading to a misunderstanding or conflict at both the individual and the group level.” This is consistent with the reality that there are cultural differences. She goes on to say that different cultures lead to different expectations as well as different speaking patterns or styles. At the end, it is clear that misinterpretation results from cultural communication difficulties. Barna (1997) compiled a list of six obstacles:

Anxiety: The first obstacle is a high level of anxiety that arises when someone feels uncomfortable or unsure of how to act in certain situations. Stress is frequently used in its stead. When interacting with people you have never met before, anxiety is usually elevated. As a result, people start to avoid communicating, which makes the communication exchange fail. As people come to know one another in interpersonal and intergroup interactions, anxiety in intercultural communication is often reduced. As Barna notes, “the more contacts we had and the more positive they were, the less anxiety we feel.”

Prejudice: For Lustig and Koester (1999, p. 153), “Prejudice refers to negative attitudes towards other people that are based on faulty and inflexible stereotypes.” It is commonly understood to mean treating someone unfairly or with intolerance just because they are a member of a different racial, religious, or social group. Prejudice is an extreme and intentional sort of barrier that prevents people from communicating across cultures. It is characterised by the treatment of individuals or groups differently based on their race, gender, religion, ethnicity, or handicap, and/or by their denial of equal treatment.

Assuming Similarity Instead of Difference: It happens when someone assumes that others are like them and believes that they are aware of the views, attitudes, values, and judgements of others. According to Samavor and Porter (2004), “people try to exclude others who possess cultural distinctiveness due to their search for similarities.” Misunderstandings in cross-cultural communication might therefore also arise from the assumption that people living around the world are sufficiently similar to one another. Due to the presumed resemblance, people frequently behave incorrectly and ineffectively in cross-cultural contexts, which can cause problems for both the foreigner and the locals.

Ethnocentrism: According to Jandt (2004), it is a major issue in intercultural communication. It is the conviction that one’s own culture is paramount. Since ethnocentrism “leads people to think that their own culture is superior to that of others and judge others by the standards of their own culture” Said (1978) has portrayed this term more accurately by outlining the ways in which the West has polarised the East and West, portraying the West as having positive traits (strength, activity, reliability) and the East as having opposing traits (fragility, passivity, cunning unreliability). The issue of ethnocentrism makes it difficult for people to communicate across cultural boundaries and prevents them from appreciating the distinctions in other people’s cultures.

Stereotyping: Locke and Johnston (2001, p. 109) claim that “Stereotypes exist because they offer the individual a shorthand way of engaging with and understanding the world around them” Stereotypes, as the definitions indicate, are made up of disparate facts that humans retain and apply to interpret the world around us. These facts might be positive or negative. As they are oversimplified and overgeneralized, stereotypes are troublesome. Therefore, communicators need to set stereotypes and presumptions aside in order to communicate effectively across cultural barriers.

Language: Language is one of the most evident obstacles to cross-cultural communication.

There is a chance that miscommunications will happen when people do not speak the same language. Nonetheless, comprehension is not always ensured by speaking the same language. The meanings of words are not always precisely understood by speakers of the same language. Vocabulary equivalency, idiomatic equivalency, experience equivalency, and conceptual equivalency issues are a few ways that language might hinder cross-cultural communication (Jandt, 2001). There are culturally specific cues, such as how to initiate a conversation or when someone can

participate in a conversation and has the right to speak, in addition to the obvious fact that non-native English speakers will not have the same linguistic variations and understandings of the language as native speakers.

Nonverbal Communication: It is clear that this is one of the main barriers to cross-cultural communication. It is recognised as the verbal exchange of nonverbal messages during communication. People from different cultures communicate in different ways nonverbally, and things that are adopted by one culture might have specific meanings for its members that are perceived through that culture's frame of reference. For instance, taking turns in a conversation is an example of nonverbal communication because it is uncommon for someone to express in words when it is our turn to speak and how much time we have. In summary, nonverbal communication can be misconstrued due to the cultural differences in the meanings associated with these objects. Therefore, in addition to professional knowledge which is undoubtedly crucial and essential for a successful career success in the corporate world also depends on one's capacity to interpret gestures, body language, and behaviour in order to respond appropriately (Mérine, 2015)

To sum up, employees frequently relocate across borders in today's competitive global economy, which contributes to an increasing diversity in the workplace. Since there are so many cultural differences, communicating with people from diverse origins can cause more problems than peace. Employees must investigate practical strategies for preventing communication breakdowns in order to be aware of intercultural communication-related concerns and improve their ability to communicate with foreigners. One strategy for lowering anxiety and developing good intercultural communication skills is to learn to cope with cultural differences.

1.3.2. Overcoming the Intercultural Communication Barriers

There are several strategies that can be integrated to overcome intercultural communication barriers so that people can foster intercultural communicative competence, enabling effective communication and collaboration across global and multicultural settings.

- **Cultural Awareness and Education:** Overcoming impediments to intercultural communication requires developing cultural awareness and understanding. Learn about the habits, values, and communication methods of other countries; this will help you challenge stereotypes and ethnocentrism.

- **Active Listening:** Engage in active listening when conversing across cultural boundaries. Be mindful of nonverbal clues like body language and facial expressions in addition to spoken words. Your ability to comprehend and react to the underlying messages being communicated is improved by your attentiveness.
- **Adaptability and Flexibility:** Develop an adaptable and flexible communication style. Be prepared to modify your strategy to take into account varying cultural conventions and preferences. To foster a polite and welcoming atmosphere, you may need to modify your vocabulary, tone, and nonverbal cues.
- **Clarification and Confirmation:** To prevent misunderstandings when speaking with people from other cultural backgrounds, make sure to make meanings and intentions clear. Inquire, rephrase, and look for agreement to make sure everyone is on the same page. Refrain from assuming anything because of your own cultural perspective.
- **Cross-Cultural Communication Training:** Take into consideration attending workshops or training courses on cross-cultural communication. These courses can offer insightful knowledge, practical tactics, and expertise for successfully overcoming obstacles to cross-cultural communication. Moreover, training can also be done through role-playing exercises and continuous learning and feedback. By integrating these elements into cross-cultural communication training programs, intercultural communicative competence can be enhanced.

2. Intercultural Communication Competence (ICC)

Klemp (1979) defines communication as “the state or quality of being adequately or well qualified, specific range of skills, knowledge, or ability” Thus, a person's competency in the workplace is determined by how well they can carry out the necessary task. Intercultural communicative competence is a significant contemporary component. According to Seelye (1994), “the concept of intercultural communicative competence is relatively new, interdisciplinary in nature, and so widely used.” Multicultural competence, international competence, and global competence are some other names for this concept. Interaction with people from different cultures and the ability to decipher cultural codes present more generally beneficial outcomes and a significant chance to advance the development of this form of competency. Different people will bring different aims and motivation to the

intercultural experience through engagement with others who are linguistically and culturally different, leading to varying levels of competency. Understanding that awareness is essential and fundamental to the intercultural development.

When analysing ICC, communication scholars typically characterise the competent person as possessing a specific set of personal traits (McCroskey, 1982). By effectively exchanging verbal and nonverbal cues, this individual can build a rapport with a foreign national on an interpersonal level (Dinges, 1983). Furthermore, according to Wiseman (2003, p. 209), suitable and successful behaviours make up competent communication. Through the process of good communication, individuals can accomplish their objectives. Furthermore, using messages that are expected in a specific context and acting in a way that satisfies the demands of the circumstance are also components of effective communication.

3. Conclusion

The difficulties and roadblocks that can appear when individuals from various cultural backgrounds try to interact and communicate with one another are referred to as intercultural communication barriers. These obstacles can obstruct clear communication, lead to misinterpretations, and prevent the development of deep bonds. Being aware of these obstacles to cross-cultural communication, people may create plans to get beyond them and promote productive cross-cultural cooperation. People may traverse cultural barriers and establish deep connections by encouraging empathy, cultural understanding, active listening, and a willingness to learn. All in all, understanding these obstacles and taking appropriate action are essential for effective cross-cultural communication and therefore effective intercultural communicative competence.

References

- Alberts, J. K., Nakayama, T. K. & Martin, J. N. (2007). *Human Communication in Society*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Barna, L. M. (1997). "Stumbling Blocks in Intercultural Communication". In L. A. Samovar and R. E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication*. 8th ed. Belmont CA: Swarth.
- Dinges, N. G. & Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: Coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, pp 371-358.

- Disanza, J. R. & Legge, N. J. (2003). *Business and Professional Communication: Plans, Processes, and Performance*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dwyer, J. (1997). *The Business Communication Handbook*. Sydney : Prentice Hall.
- Dunn, R. (2002). *Haimann's Healthcare Management*. Chicago: Health Administration Press.
- Jandt, F. E. (2004). *Intercultural Communication: An Introduction* (third ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Jandt, F. E. (2007). *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. CA: Sage Publications.
- Locke, V. & Johnston, L. (2001). *Stereotyping and Prejudice: A Social Cognitive Approach*. London: Sage.
- Lustig , M. & Koester, J. (1999). *"Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Longman.
- McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education*, 1-7.
- Merine, A. (2015). The English Language Communicative Needs of Receptionists: The Case of Royal Hotel in Oran. (Unpublished Magister Thesis).
- Pearson, J. C., Nelson, P. E., Titsworth, S. & Harter, L. (2006). *Human Communication*. New York: McGraw-Hill.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (1991). *Communication Between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Scott, T. J. (2005). *The Concise Handbook of Manager: A Practicioner's approach*. USA: The Haworth Press.
- Seelye, N. (1994). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Wiseman, R. L. (2003). *"Intercultural communication competence"*. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Artificial Intelligence and the Transformation
of University Teaching Methods

الذكاء الاصطناعي وتغيير طرق التدريس الجامعي

Pages: 50- 66

Submission: 07/04/2025

Acceptance: 20/09/ 2025

Publication: 30/10/ 2025

Djamila KADIRI

djamila.kadiri@univ-mosta.dz

University of Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem

Abstract: This study examines the impact of artificial intelligence on university teaching methods. The article explores how AI technologies transform learning experiences, pedagogical practices, and institutional structures. The study highlights adaptive learning systems, virtual assistants, predictive analytics, and immersive technologies, while addressing associated ethical and pedagogical challenges. The research emphasizes the importance of a humanized approach where technology complements rather than replaces human interaction in teaching.

Keywords: Artificial intelligence, higher education, digital pedagogy, adaptive

ملخص: يبحث هذا المقال عن تأثير الذكاء الاصطناعي على أساليب التدريس الجامعي و التحولات التي تحدثها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تجارب التعلم، والممارسات التربوية، والهياكل المؤسسية.
الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعليم العالي، التربية الرقمية، التكيفية.

Corresponding author: Djamila KADIRI, University of Mostaganem

Introduction

1. Context and Significance

The dawn of the 21st century has witnessed unprecedented technological advancements, with artificial intelligence (AI) emerging as one of the most transformative forces across various sectors. Higher education, traditionally characterized by its resistance to rapid change, now finds itself at a critical juncture where AI technologies are reshaping the landscape of teaching and learning.

The significance of examining AI's role in university teaching stems from several converging factors. First, today's students—digital natives born into a technology-saturated world—bring different expectations and learning preferences to the educational experience. Second, the global knowledge economy increasingly demands graduates equipped with both disciplinary expertise and technological fluency. Third, universities face mounting pressures related to accessibility, scalability, and effectiveness of educational delivery—challenges that AI potentially addresses.

2. Research Objectives and Questions

This research aims to critically examine the multifaceted relationships between artificial intelligence technologies and evolving university teaching methodologies. Specifically, the study seeks to :

1. Identify and analyze the primary AI technologies currently transforming university teaching practices
2. Evaluate the pedagogical implications of AI integration across diverse disciplinary contexts
3. Explore approaches to humanizing AI-enhanced education
4. Develop a framework for the thoughtful integration of AI in higher education teaching

3. Methodology and Approach

This study employs a mixed-methods approach combining comprehensive literature review, analysis of case studies, and theoretical framework development. The literature review encompasses scholarly publications from educational technology, learning sciences, artificial intelligence, and higher education fields

published between 2015 and 2023, capturing the most recent developments and empirical findings.

4. Theoretical and Conceptual Foundations

4.1. Defining Artificial Intelligence in Educational Contexts

For this study, educational AI refers to computational systems capable of performing tasks that typically require human intelligence, including learning from experience, recognizing patterns, understanding natural language, solving problems, and making recommendations relevant to teaching and learning processes.

Holmes et al. (2021) propose a useful taxonomy of educational AI that distinguishes between:

- **Assistive AI** : Technologies that support existing educational practices (e.g., automated grading, plagiarism detection)
- **Augmentative AI** : Systems that enhance teaching capabilities beyond what would be possible without technology (e.g., learning analytics, personalized recommendation systems)
- **Autonomous AI** : Applications that can independently perform certain teaching functions (e.g., intelligent tutoring systems, advanced conversational agents)

4.2. Evolution of Pedagogical Approaches in the Digital Era

The integration of AI into university teaching occurs against a backdrop of evolving pedagogical approaches that have accompanied successive waves of digital technology. The progression from Web 1.0 (information delivery) to Web 2.0 (collaboration and creation) to what some term Education 4.0 (intelligent, adaptive, and immersive learning environments) reflects not just technological advancement but shifting conceptions of effective teaching and learning.

5. Panorama of AI Technologies Transforming University Teaching

5.1. Adaptive Learning Systems and Personalized Education

Adaptive learning systems represent one of the most significant applications of AI in university teaching. These systems use algorithms to analyze student performance data and customize learning pathways based on individual strengths, weaknesses, and learning styles. Unlike traditional "one-size-fits-all" approaches,

adaptive systems modify content, pace, and assessment in response to learner interactions and demonstrated mastery.

Carnegie Mellon University's Open Learning Initiative exemplifies sophisticated adaptive learning implementation. Research by Lovett et al. (2018) demonstrated that students in an adaptive statistics course achieved comparable learning outcomes in half the time required by traditional instruction.

The pedagogical significance of adaptive learning lies in its potential to address the "iron triangle" dilemma of education—the challenge of simultaneously improving quality, access, and cost-effectiveness. By providing targeted support where needed and accelerating progress where possible, these systems potentially enable more efficient and effective learning journeys.

5.2. Virtual Assistants and Educational Chatbots

AI-powered virtual assistants and chatbots are increasingly prevalent in university settings, serving functions ranging from administrative support to personalized tutoring. These conversational agents use natural language processing (NLP) to interact with students and faculty, answering questions, providing guidance, and facilitating learning activities.

Georgia Institute of Technology's "Jill Watson" represents a pioneering implementation of teaching assistant chatbots. Initially deployed in a computer science course, this virtual assistant successfully answered routine student questions with such human-like responses that many students were unaware they were interacting with an AI system (Goel & Polepeddi, 2018).

The pedagogical value of these systems extends beyond mere efficiency. By addressing routine questions and providing immediate feedback, virtual assistants free human instructors to focus on more complex interactions requiring empathy, creativity, and nuanced judgment.

5.3. Predictive Analytics and Machine Learning Applications

Predictive analytics and machine learning algorithms analyze vast datasets to identify patterns, predict outcomes, and generate actionable insights for teaching and learning. In university contexts, these technologies inform early intervention systems, curriculum design, and teaching strategies.

Purdue University's Course Signals system exemplifies the power of predictive analytics for supporting student success. Using data from learning management

systems, student information systems, and course interactions, the platform identifies students at risk of academic difficulty and triggers targeted interventions by instructors. Research by Arnold & Pistilli (2017) found that courses using Course Signals showed retention rates 10-15% higher than comparable courses without the system.

The pedagogical implications are substantial: predictive systems potentially enable a shift from reactive to proactive teaching, where interventions occur before, rather than after, academic difficulties manifest.

5.4. Virtual, Augmented, and Mixed Reality

Immersive technologies including virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR) increasingly incorporate AI capabilities to create sophisticated learning environments that respond intelligently to student actions. These technologies enable experiential learning in contexts where physical experiences would be impossible, dangerous, or prohibitively expensive.

Harvard Medical School's HoloAnatomy program exemplifies the educational potential of mixed reality. Using Microsoft HoloLens headsets, students interact with three-dimensional holographic models of the human body, manipulating structures to understand spatial relationships and physiological processes. Research by Wish-Baratz et al. (2020) found that students using the HoloAnatomy system demonstrated 23% better retention of complex anatomical knowledge compared to traditional dissection-based approaches.

The pedagogical significance of these technologies lies in their ability to facilitate embodied learning—experiences that engage multiple sensory modalities and physical interactions.

5.5. Automated Assessment and Intelligent Feedback

AI-powered assessment tools extend well beyond multiple-choice grading to include sophisticated analysis of essays, projects, programming assignments, and even group interactions. These systems use various techniques including natural language processing, machine learning, and knowledge representation to evaluate student work and provide formative feedback.

The pedagogical value of these systems lies primarily in the potential to increase feedback frequency and timeliness—factors consistently linked to improved learning outcomes in educational research. By providing immediate response to student work,

automated systems potentially close the feedback loop more efficiently than traditional approaches.

6. Case Studies and Practical Applications

6.1. Successful Implementations Across Disciplines

The integration of AI into university teaching varies significantly across disciplinary contexts, with implementation strategies shaped by subject-specific pedagogical traditions, technical requirements, and learning objectives.

- **STEM Education:** The Massachusetts Institute of Technology's MITx Residential initiative exemplifies sophisticated AI integration in engineering education. The thermodynamics course (8.01x) employs an intelligent coaching system that analyzes student problem-solving strategies in real-time, identifying conceptual misunderstandings and providing targeted guidance.
- **Humanities:** The University of Oxford's "Turing's Sunflowers" project demonstrates AI application in literary studies. This system uses natural language processing to analyze patterns in Romantic poetry, helping students identify subtle linguistic features and thematic elements.
- **Professional Education:** Harvard Business School's Leadership Simulation exemplifies AI application in professional training. This system combines virtual reality with sophisticated agent-based modeling to create realistic management scenarios where students practice leadership skills with AI-powered virtual team members who respond dynamically to student decisions.

6.2. International Experiences and Cross-Cultural Comparisons

AI integration in university teaching demonstrates significant variation across international contexts, influenced by technological infrastructure, cultural attitudes toward education, and regulatory environments.

- **Asian Context:** Tsinghua University's Smart Learning Initiative represents China's approach to AI in higher education, emphasizing large-scale data collection and centralized implementation. The system aggregates learning data across courses, providing

comprehensive analytics that inform both individual teaching and institutional policy.

- **European Approaches:** Finland's University of Helsinki offers a contrasting model through its Elements of AI program. This initiative prioritizes AI literacy over purely instrumental applications, ensuring that students understand both the capabilities and limitations of AI systems they encounter.
- **Global South Innovations:** The University of Cape Town's MedIA Project demonstrates contextually-appropriate AI implementation in resource-constrained environments. This medical education platform uses lightweight algorithms optimized for low-bandwidth settings and intermittent connectivity, enabling AI-enhanced learning even in rural satellite campuses.

6.3. Empirical Results and Impact on Learning

A comprehensive meta-analysis by Zhang and colleagues (2023) examined 87 empirical studies of AI-enhanced university teaching published between 2018-2023. Their findings indicate modest positive effects overall (mean effect size $d = 0.38$), with significant variation across contexts.

The largest positive effects appeared in:

- Procedural learning contexts where immediate feedback is crucial
- Courses with high enrollment where personalized human attention is limited
- Subjects with well-defined problem spaces and clear correct/incorrect determinations

Smaller or negligible effects were found in:

- Discussion-based seminars emphasizing divergent thinking
- Creative arts instruction requiring aesthetic judgment
- Advanced graduate courses emphasizing research innovation

7. Humanizing AI in Teaching

7.1. Balancing Technology and Human Presence

The integration of AI into university teaching raises fundamental questions about the appropriate balance between technological efficiency and human connection.

Research consistently demonstrates that social presence—the perception of authentic human interaction—remains crucial for student engagement, motivation, and deeper learning (Garrison, 2017).

The concept of "high-tech, high-touch" teaching offers a useful framework for achieving this balance. This approach strategically deploys AI for tasks where its capabilities excel (content delivery, routine feedback, personalization at scale) while preserving and enhancing human interaction for aspects of teaching requiring empathy, ethical judgment, and creative dialogue.

Stanford University's Computer Science program exemplifies this balanced approach. The introductory programming course employs an AI-powered coding assistant that provides 24/7 technical feedback on assignments, freeing instructors to focus weekly discussions on ethical implications, creative applications, and conceptual understanding.

7.2. Human-AI Co-teaching Models

Emerging co-teaching models position AI systems not as replacements for human instructors but as specialized partners in the educational process. These approaches recognize both the complementary capabilities and inherent limitations of human and artificial intelligence in teaching contexts.

Research by Wilson and Daugherty (2021) identifies five effective human-AI co-teaching patterns:

1. Complementary expertise: AI handles quantitative analysis while humans focus on qualitative judgments
2. Sequential collaboration: AI provides initial assessment followed by human refinement
3. Contextual division: Humans lead synchronous discussions while AI manages asynchronous support
4. Developmental progression: AI supports early knowledge acquisition; humans guide advanced application
5. Reciprocal learning: Human teachers train AI systems which subsequently inform human practice

7.3. Developing Socio-emotional Skills

While AI excels at content delivery and cognitive scaffolding, the development of socio-emotional competencies—including empathy, ethical reasoning, and interpersonal skills—requires special consideration in AI-enhanced teaching environments. These non-cognitive dimensions of learning are increasingly recognized as crucial for both academic success and professional readiness.

Research by Yang and colleagues (2023) suggests that effective socio-emotional development in AI-enhanced environments requires:

1. Explicit articulation of socio-emotional learning objectives alongside cognitive goals
2. Preservation of authentic human interaction, particularly for formative feedback
3. Thoughtful scaffolding of peer-to-peer collaboration, not just human-computer interaction
4. Reflective practice that helps students integrate cognitive learning with emotional and ethical dimensions

7.4. Personalization versus Standardization

AI systems excel at personalizing educational experiences based on individual learning patterns, preferences, and needs. However, this capacity raises important questions about the appropriate balance between customization and common educational experiences in university contexts.

Empirical research offers some guidance on effective balancing strategies. Studies by Williamson and Eynon (2020) suggest that excessive personalization may inhibit the productive friction of encountering diverse perspectives, while rigid standardization fails to address legitimate differences in learning needs. Their analysis indicates that the most effective models personalize pace, sequence, and scaffolding while maintaining common core content, collaborative activities, and assessment standards.

8. Challenges and Critical Considerations

8.1. Ethical Issues and Privacy Concerns

The integration of AI into university teaching raises significant ethical questions regarding data collection, algorithmic decision-making, surveillance, and student

agency. These concerns require thoughtful consideration as institutions develop AI implementation strategies.

Data privacy represents a primary concern. AI systems typically collect extensive learning data to function effectively, raising questions about consent, data ownership, and potential misuse. The European University Association (2023) recommends institutions develop explicit "educational data charters" clarifying what data is collected, how it is used, and who has access.

Algorithmic bias represents another critical concern. AI systems inevitably reflect biases present in their training data and design assumptions. Research by Baker and Hawn (2022) found that adaptive learning systems trained primarily on data from majority students often performed 18-24% worse for underrepresented groups.

Student agency represents perhaps the most fundamental ethical consideration. As Knox et al. (2020) argue, "AI systems that make invisible decisions about learning pathways risk undermining student autonomy and metacognitive development" (p. 36). Stanford University addresses this concern through their "transparent recommendation" approach—AI systems suggest learning pathways but explicitly identify recommendations as algorithmic, explain their rationale, and provide students with override options.

8.2. Digital Divide and Accessibility

The uneven distribution of technological access, digital literacy, and supporting infrastructure creates significant challenges for equitable AI implementation in university teaching. These digital divides manifest at individual, institutional, and international levels.

At the individual level, students from lower socioeconomic backgrounds often face barriers including limited device access, connectivity constraints, and fewer opportunities to develop advanced digital skills. Research by Bach et al. (2023) found that students without reliable broadband access engaged 58% less frequently with adaptive learning systems, despite comparable academic preparation.

Institutional divides are equally concerning. Well-resourced universities can invest in sophisticated AI infrastructure and specialized technical staff, while institutions with limited resources struggle to implement even basic systems.

International divides present perhaps the greatest challenge. As Czerniewicz (2022) notes, "The global distribution of AI development capabilities creates the risk

of educational dependency, where institutions in the Global South become consumers of AI systems designed for different educational contexts" (p. 19).

8.3. Faculty Training and Professional Development

The successful integration of AI into university teaching depends significantly on faculty preparedness to effectively implement these technologies. However, many institutions face substantial challenges in developing appropriate professional development experiences that prepare instructors for this new educational landscape.

Research by Johnson et al. (2022) found that one-time workshops on educational technology typically produce minimal change in teaching practice, with only 12% of faculty reporting sustained implementation of introduced tools.

More effective approaches include extended communities of practice, staged implementation with ongoing support, and discipline-specific training that addresses pedagogical as well as technical dimensions.

Content requirements for effective faculty development extend beyond technical operation to include critical dimensions of AI literacy. Stanford University's faculty development framework includes five essential components :

1. Technical functionality: Understanding AI capabilities and limitations
2. Pedagogical integration: Aligning AI tools with learning objectives and assessment
3. Data literacy: Interpreting analytics and understanding algorithmic logic
4. Ethical considerations: Addressing privacy, bias, and student agency
5. Discipline-specific applications : Exploring AI relevance to specific subject domains

8.4. Institutional and Cultural Resistance

Beyond individual faculty concerns, institutional structures and academic cultures often present significant barriers to effective AI integration in university teaching. These systemic challenges require attention to governance, incentives, and cultural norms.

Traditional university governance models frequently struggle with AI implementation decisions. The decentralized nature of academic departments, combined with complex committee structures, can impede coordinated technology

strategy. Research by Williams and Littlejohn (2022) found that universities with dedicated cross-functional AI governance teams—including academic, technical, legal, and student representatives—implemented educational AI more effectively than institutions relying on either top-down administrative decisions or bottom-up departmental initiatives.

Cultural resistance often manifests in concerns about educational values and institutional identity. Humanities departments, in particular, frequently express reservations about AI's compatibility with critical thinking and humanistic inquiry.

9. Toward an Integrated Framework for AI in Higher Education

9.1. Guiding Principles for Implementation

Drawing from research and successful institutional experiences, this section proposes a set of guiding principles for the thoughtful integration of AI in university teaching:

1. **Pedagogical Primacy:** Technology implementation should be guided by sound pedagogical rationales rather than technological determinism.
2. **Ethical Transparency:** AI systems should operate with clear ethical frameworks and transparent functioning.
3. **Human-Centered Design :** AI implementation should enhance rather than diminish human dimensions of education.
4. **Inclusive Access :** AI-enhanced teaching should address rather than exacerbate educational inequities.
5. **Contextual Appropriateness:** Implementation strategies should recognize disciplinary, institutional, and cultural contexts.
6. **Continuous Evaluation :** AI systems should be subject to ongoing assessment of their educational impact.
7. **Shared Governance:** Decision-making about AI implementation should involve diverse stakeholders.

9.2. Model for Progressive Adoption

Recognizing that effective AI integration typically occurs through stages rather than comprehensive transformation, a four-phase model is proposed:

Phase 1: Exploratory Implementation

- Targeted pilot projects in receptive departments
- Emphasis on low-risk, high-return applications
- Dedicated support for early adopters
- Systematic documentation of outcomes and challenges

Phase 2: Strategic Expansion

- Identification of high-impact, institution-specific opportunities
- Development of governance frameworks and support structures
- Creation of communities of practice across departments
- Investment in necessary technical infrastructure

Phase 3: Systematic Integration

- Coordination of previously separate initiatives
- Development of institutional standards and interoperability requirements
- Integration with core educational systems and processes
- Transition from project-based to sustainable operational funding

Phase 4: Transformative Innovation

- Reimagining educational models based on established AI capabilities
- Development of novel applications aligned with institutional mission
- Leadership in AI-enhanced pedagogical research and development
- Institutional identity that incorporates thoughtful technology integration

9.3. Evaluation Metrics and Impact Assessment

Systematic evaluation of AI's impact on university teaching requires appropriate metrics and assessment approaches that capture both immediate outcomes and longer-term educational effects:

Operational Metrics

- System usage patterns (frequency, duration, feature utilization)
- Technical performance indicators (response time, error rates, availability)
- User experience measures (satisfaction, perceived usability, help requests)

Learning Process Metrics

- Engagement indicators (active learning time, concept interaction frequency)
- Learning behaviors (help-seeking patterns, persistence through challenges)
- Formative assessment performance (concept mastery development)

Learning Outcome Metrics

- Content knowledge assessment (concept mastery, knowledge application)
- Skill development measurement (disciplinary and transferable skills)
- Comparative performance analysis (AI-enhanced vs. traditional approaches)

Educational Experience Metrics

- Student satisfaction and perception of learning value
- Development of learning community and sense of belonging
- Instructor experience and professional development impact

10. Future Perspectives

10.1. Emerging Trends and Potential Innovations

Several emerging trends suggest likely directions for AI's continuing evolution in university teaching:

Multimodal Learning Analytics: Advanced systems increasingly incorporate data from speech, gesture, facial expression, and physiological indicators to detect student engagement and emotional states.

Explainable AI for Education: Next-generation educational AI emphasizes transparency in decision-making processes, allowing both instructors and students to understand the rationale behind recommendations and adaptations.

AI-Human Collaborative Assessment: Moving beyond automated grading, emerging systems position AI as a partner in sophisticated assessment processes, combining AI analysis with instructor evaluation.

Generative AI for Educational Resources: Advanced language models are beginning to transform educational resource development, generating initial drafts of learning materials that faculty then refine and customize.

AI-Powered Simulation Environments: Increasingly sophisticated simulation environments integrate AI to create realistic virtual experiences for disciplines ranging from healthcare to engineering.

10.2. Scenarios for University Teaching in 2035

Three contrasting scenarios for AI in university teaching circa 2035:

Scenario 1: Augmented Academia AI has been thoughtfully integrated into university teaching while preserving and enhancing distinctively human elements of education. Faculty serve as "learning architects" who design educational experiences combining AI-driven personalization with meaningful human interaction.

Scenario 2: Algorithmic Efficiency Economic pressures and technological capabilities have driven universities toward highly automated, efficiency-focused models. Teaching is predominantly delivered through sophisticated AI systems optimized for consistent content delivery and assessment.

Scenario 3: Techno-skeptical Renewal Disillusionment with early AI implementations has led to a critical reassessment of technology's role in education. Universities have become deliberate "slow spaces" valuing deep engagement and human connection in contrast to the accelerated pace of AI-mediated information exchange in other sectors.

11. Conclusion

This comprehensive analysis has explored the multifaceted relationship between artificial intelligence and university teaching methods. The evidence surveyed demonstrates that AI is neither a simple panacea for educational challenges nor merely a threat to traditional academic values. Rather, it represents a powerful set of tools whose impact—positive or negative—depends on how thoughtfully they are integrated into pedagogical practice, institutional structures, and educational policy.

Looking forward, the challenge for university educators and leaders is to develop what might be called "critical AI literacy"—the capacity to thoughtfully evaluate AI's potential contributions to specific educational contexts while recognizing both its capabilities and limitations. This perspective avoids both uncritical enthusiasm and reflexive resistance, instead engaging pragmatically with AI as one element in the complex ecosystem of university teaching.

The most promising future scenario is one where technological sophistication and humanistic values are not opposing forces but complementary strengths. In such a future, artificial intelligence serves not to automate education but to deepen it—creating space for the uniquely human dimensions of learning that remain central to education's highest purposes.

References

- Abrahamson, D., & Lindgren, R. (2014). Embodiment and embodied design. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 358-376). Cambridge University Press.
- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2017). Course Signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 267-270).
- Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2023). Digital inequalities in AI-enhanced education: Evidence from a five-year longitudinal study. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 114-128.
- Baker, R., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *Educational Researcher*, 51(5), 268-284.
- Baker, R., & Smith, K. (2019). Artificial intelligence in education: Current and future trends. *AI Magazine*, 40(3), 31-45.
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-10.
- Czerniewicz, L. (2022). AI and the global digital divide in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 2(3), 1-18.
- European University Association. (2023). *Artificial intelligence in European higher education: Institutional approaches and ethical frameworks*. EUA Publications.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Goel, A. K., & Polepeddi, L. (2018). Jill Watson: A virtual teaching assistant for online education. In C. Dede, J. Richards, & B. Saxberg (Eds.), *Learning engineering for online education* (pp. 120-143). Routledge.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2022). Faculty development for emerging technologies: The state of practice. *Journal of Faculty Development*, 36(1), 22-37.
- Knox, J., Williamson, B., & Bayne, S. (2020). Machine behaviourism: Future visions of "learnification" and "datafication" across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 31-45.
- Lovett, M., Meyer, O., & Thille, C. (2018). The Open Learning Initiative: Measuring the effectiveness of the OLI statistics course in accelerating student learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2018(1), Article 14.
- Williams, R., & Littlejohn, A. (2022). Governance for AI in education: Developing institutional frameworks for ethical and responsible implementation. *Higher Education Policy*, 35(2), 289-312.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical and political contextualization of educational data science. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 56-60.
- Wilson, H. J., & Daugherty, P. R. (2021). *Human + machine: Reimagining work in the age of AI*. Harvard Business Review Press.
- Wish-Baratz, S., Crofton, A. R., Gutierrez, J., Webster, E., & Coddington, S. (2020). Assessment of mixed-reality technology use in remote online anatomy education. *JAMA Network Open*, 3(9), e2016271.
- Yang, Y., Jiang, S., & Li, P. (2023). Beyond cognitive outcomes: Socio-emotional development in AI-enhanced learning environments. *Computers & Education*, 185, Article 104529.
- Zhang, K., Bonk, C. J., Reeves, T. C., & Reynolds, T. H. (2023). AI in higher education teaching and learning: A meta-analysis of intervention effects. *The Internet and Higher Education*, 56, Article 100872.

**Mondialisation, enseignement et restructuration
des langues**

Exemple du français langue étrangère

Globalization, Teaching, and Language Restructuring

Example of French as a Foreign Language

Pages: 67- 76

Soumission: 21/04/2025

Acceptation: 13/09/ 2025

Publication: 30/10/ 2025

Sâadane BRAIK

Centre universitaire de Nâama | Algérie

braik@cuniv-naama.dz

Gulnara SADIKHOVA

Université des langues d'Azerbaïdjan

gulnarasadiq.70@mail.ru

Résumé : La problématique des langues étrangères s'impose de plus en plus et introduit une nouvelle conception du rapport au savoir et à la manière de le transmettre. Il s'agit par conséquent de transcender les cloisonnements suggérés par les discours spécialisés des uns et des autres, de traiter des problèmes de méthodes, d'épistémologie et d'autres préoccupations transversales qui s'avèrent incontournables.

Mots- clés : langues étrangères, restructuration, pratique professionnelle, interdépendance, interaction.

Abstract: The issue of foreign languages is becoming increasingly significant, introducing a new perspective on the relationship with knowledge and its transmission. It is therefore essential to move beyond the compartmentalization imposed by specialized discourses, addressing methodological, epistemological, and other cross-cutting concerns that have become unavoidable.

Keywords: foreign languages, restructuring, professional practice, interdependence, interaction.

Auteurs correspondants: Sâadane BRAIK, Centre universitaire de Nâama

Gulnara SADIKHOVA., Université des langues d'Azerbaïdjan.

Introduction

La dynamique de la mondialisation perturbe à la fois les distinctions, les représentations et les conceptions élaborées dans le passé. Ainsi, comprendre plusieurs langues étrangères n'est plus une qualité spécifique à une personne cultivée, mais une obligation professionnelle liée à la pratique de métiers variés. Cette contrainte est dictée par les nouvelles configurations économiques qui transcendent désormais les frontières des pays.

En effet, la conception réductrice qui consiste à distinguer le fait linguistique de la pratique professionnelle, ou à appréhender séparément la langue et le métier, est de moins en moins évidente. Les contacts transnationaux se multiplient et les ressources humaines se trouvent de plus en plus confrontées à une diversité d'environnements communicatifs et professionnels.

Cette évolution nous amène à appréhender les langues étrangères à partir d'une conception fonctionnelle qui pose les questions linguistiques et économiques en termes d'interdépendance et d'interaction. Les changements internationaux imposent un mode de développement externe et, corrélativement, des contextes communicatifs différents.

Il est donc important d'examiner la communication d'une manière générale, la communication de spécialité et les spécialités en particulier, à l'intérieur du processus intégratif de la mondialisation.

Dès lors, deux questions s'imposent :

- Quels sont les changements significatifs apportés par la mondialisation à la communication ?
- Comment intégrer ces changements dans l'enseignement des langues étrangères ?

Il semble indispensable de développer au préalable le phénomène de mondialisation dans lequel nous nous situons et d'identifier davantage les remodelages qu'il opère sur les notions de culture, de métier et de langue.

1. Mondialisation et communication en langue étrangère

Désormais, « toute activité s'ancre dans une culture, et l'accès au culturel, dans ses sens traditionnels et anthropologiques, pourrait bien se faire aujourd'hui de façon socialement reconnue à partir d'une pratique dans un domaine de spécialité

et non plus seulement à partir d'un ensemble conceptuel dit général, ou de base, avec ses valeurs de référence et ses pratiques. » (Berchoud : 2005)

Ainsi, la notion de culture dépasse aujourd'hui le cadre livresque ou la maîtrise des connaissances de base. Elle n'est plus appréhendée dans sa seule dimension théorique dans la mesure où elle intègre progressivement les aspects pratiques (qu'ils soient professionnels, linguistiques ou autres).

De nouveaux partages apparaissent, entre les savoirs et les savoir-faire généraux recomposés, et entre les savoirs et les savoir-faire de spécialité. Cette reconfiguration produit plusieurs conséquences que nous allons à présent identifier.

La mondialisation désigne « *la multiplication et l'intensification des interdépendances au niveau mondial* » et également « *un processus... un mouvement organique englobant.* » (Revue Mots : 2003 : 4).

Ces interdépendances, devenues incontournables en raison des technologies de plus en plus développées et des multiples échanges qui en découlent, déclinent plusieurs effets :

- Une déconstruction / reconstruction des limites entre les spécialités.
- Une déconstruction / reconstruction de la notion de culture.
- Une mise à niveau de la langue dite générale, plus adaptée aux approches fonctionnelles.

Force est de constater que les spécialités sont en train de déborder leurs cadres disciplinaires pour devenir générales et usuelles. Dans l'industrie automobile, un tôlier n'est plus seulement celui qui façonne la tôle avec des outils mais aussi celui qui coordonne savoirs techniques et maîtrise des logiciels spécialisés. De ce fait, l'informatique devient un savoir-faire placé en amont de tout autre, comme le sont depuis longtemps la lecture et l'écriture.

Le phénomène se produit également dans l'espace géographique où, entre ingénierie des matériaux, architecture, aménagement de l'espace, les déclouonnements sont variés. L'appropriation des langues n'échappe pas à cet état de fait. D'autres exemples similaires sont nombreux.

Rappelons aussi que les cultures ne sont plus localisées ou circonscrites à un espace ou un type spécifique, sauf lorsqu'on les folklorise pour les besoins du tourisme. La médecine chinoise ou les arts martiaux se pratiquent partout. Le

médecin acupuncteur peut être de n'importe quelle nationalité. Le chanteur de jazz n'est pas forcément américain.

Dans ce même ordre d'idées, les distinctions entre les domaines des savoirs et des savoir-faire ne cessent de se complexifier. Le nombre et l'articulation des disciplines universitaires en sont la preuve.

Tous ces décloisonnements touchent non seulement les domaines et disciplines, mais encore les territoires. Aujourd'hui, les délocalisations, l'ouverture des frontières (par le biais des médias, de l'internet, les progrès des technologies ou des transports) et l'intensification des échanges mettent l'accent sur l'espace en tant que marché.

2. Les effets de la mondialisation sur l'enseignement des langues

Si les échanges sont affectés par la mondialisation, qu'en est-il plus particulièrement de l'enseignement des langues ?

Toutes les préoccupations évoquées précédemment, qui dominent de plus en plus notre monde, ont un impact certain sur cet enseignement dont elles remodelent les configurations existantes et jugées désormais inadéquates. En effet, les démarches, axées sur les objectifs purement linguistiques, montrent de plus en plus leur incompatibilité avec les impératifs de rentabilité que recherchent les formations à visées professionnelles.

Dans cette perspective, plusieurs voies ont été successivement explorées, entraînant ainsi une recomposition progressive des champs disciplinaires inhérents aux langues.

C'est cette restructuration que nous allons développer, en nous référant exclusivement au français qui constitue la langue étrangère la plus courante dans notre pays.

3. Reconstruction du général au spécifique : exemple du français

Lorsque nous posons l'évidence que toute langue non maternelle est une langue étrangère, nous admettons que cette dernière n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Dans le même ordre d'idées, Dabène écrit que la langue maternelle est celle par laquelle se matérialise la pensée de l'enfant. (1994).

Le français est donc une langue étrangère pour des locuteurs non- natifs. Cette différenciation devient un élément pertinent dans la reconfiguration des champs disciplinaires de la didactique qui vont évoluer désormais à l'intérieur de la dichotomie Français Langue Maternelle Vs Français Langue Etrangère.

Les démarches pédagogiques qui organisent les apprentissages de l'un ou de l'autre sont nuancées. Les choix méthodologiques inhérents à chaque domaine deviennent de plus en plus tranchés et la relation langue/culture s'opère selon des voies particulières.

Une autre évolution, à l'intérieur même du FLE, pose la distinction entre deux types de publics : les non spécialisés et les spécialisés. Les notions de français général et spécifique émergent en même temps, par un effet de nécessaire complémentarité.

Le français spécifique, parce qu'il est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics voulant (ou devant) acquérir des compétences linguistiques dans une spécialité déterminée ou pour une activité professionnelle, s'inscrit dans une démarche fonctionnelle qui vise l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations identifiées.

Un deuxième développement prend forme à l'intérieur du français spécifique, à travers plusieurs appellations successives que nous définirons ultérieurement et qui sont les résultats des interactions entre la langue et les publics spécialisés.

Notons que ces interactions résultent des contraintes et des impératifs liés à chaque période, entraînant progressivement une (re)définition des situations d'apprentissage. Les objectifs escomptés sont donc revisités et les stratégies didactiques recomposées.

Toutefois, il y a lieu de relever que cette évolution n'appréhende pas explicitement certains facteurs qu'il convient de prendre en charge :

1. La dichotomie FLM / FLE est une opposition tranchée qui n'assume pas les sources historiques et sociolinguistiques inhérentes à chaque langue. En effet, ces dernières provoquent la complexification du statut des langues et de leur rôle dans certains pays comme le nôtre.
2. Cette distinction exclut le Français Langue Seconde (FLS) qui désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires étrangers qui ont effectué une grande partie de leur scolarité dans cette langue. Ce cas de figure est pourtant

incontournable dans notre pays où les publics impliqués sont généralement composés de personnes ayant une maîtrise du français supérieure aux profils visés par le FLE.

A présent, nous allons examiner l'évolution du français spécifique. Plusieurs voies se relaient successivement, dans la perspective de prendre en charge les besoins des publics spécialisés. Même si elles présentent des aspects communs, chacune esquisse ses propres lignes de démarcation, à partir des objectifs et des choix méthodologiques qui lui sont spécifiques.

3.1. Le français de spécialité

Il consiste à associer le français général à des structures lexicales et syntaxiques propres à une spécialité déterminée. La démarche semble, de prime abord, linéaire puisqu'il suffit d'enseigner (ou de continuer à enseigner) le français général et d'introduire progressivement une terminologie spécifique pour permettre l'accès à l'étude d'une discipline.

A partir de 1976, Coste et Glisson introduisent un deuxième niveau sémantique. En effet, ils définissent le français de spécialité comme étant « *l'expression générique pour désigner (la langue utilisée) dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier.* »

Ainsi, ils intègrent l'élément interactionnel dans leur définition, tout en rappelant que les objectifs sont orientés vers l'oral et l'écrit. Ce qui suppose des choix méthodologiques conformes à cette orientation.

Le terme « français de spécialité » est, historiquement, le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques qui étudient le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes mettent l'accent sur une spécialité (français médical, juridique, de l'agronomie, etc.) ou sur une branche d'activité professionnelle (tourisme, hôtellerie, banques, affaires, commerce, journalisme et communication, etc.).

En raison de cette spécificité, le français de spécialité utilise un fond lexical dont les acceptions sont liées à une discipline scientifique ou technique

3.2. Le français instrumental

Cette appellation désigne la langue d'accès à l'information scientifique. Elle se développe en Amérique latine, dans les années 1970, à l'intention des étudiants ayant à développer des compétences de lecture de textes spécialisés.

Contrairement à la voie précédente qui centre ses objectifs aussi bien sur l'oral que sur l'écrit, cette dernière valorise des objectifs centrés plutôt sur l'écrit. Les choix méthodologiques retenus sont donc conformes à cette orientation.

En outre, le français instrumental pose les principes suivants :

- Recherche de l'information scientifique et évacuation totale de la dimension esthétique de la langue.
- Il n'y pas de spécialité visée, plutôt une orientation scientifique dans un sens large.
- Priorité à la compréhension des textes scientifiques.

Autrement dit, l'objectif central est l'accès à des savoirs scientifiques et non la maîtrise de la langue en soi. Cette donnée introduit une démarche méthodologique particulière, basée sur le principe de la transversalité entre plusieurs spécialités.

Par conséquent, nous sommes dans une logique différente de la voie précédemment évoquée qui, rappelons-le, est centrée sur une seule spécialité.

3.3. Le français fonctionnel

L'émergence de cette voie est la conséquence des recherches didactiques et méthodologiques visant les mêmes types de publics et les mêmes contextes (professionnels, scientifiques et techniques) ciblés par les voies précédentes. Elle introduit toutefois un renouvellement méthodologique qui subordonne l'apprentissage aux besoins d'un public spécifique.

Des objectifs généraux sont déterminés à partir de ces besoins, puis démultipliés en objectifs opératoires.

Coste et Galisson définissent ce renouvellement méthodologique en termes suivants :

« Le français fonctionnel (ou plus généralement une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaire linguistique, mais bien en rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-

dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir. » (1976 : 514)

Il s'agit par conséquent d'une véritable rupture qui remet en question les méthodes connues jusque-là et qui s'articulaient autour des ensembles programmés à l'intérieur d'un système de cloisonnement. Le processus d'apprentissage est désormais ouvert à la corrélation entre les différents types de savoirs, les objectifs qui les sous-tendent, les activités inhérentes et toutes les transversalités qu'implique cet ensemble.

3.4. Le français sur Objectifs Spécifiques

Ses initiales forment l'abréviation FOS, une appellation couramment utilisée. Il est adopté à la fin des années 1980 et calqué sur le terme anglais « English for Specific Purpose ». Contrairement aux voies précédentes, il est définitivement détaché d'un lien systématique avec une discipline donnée. Même si la démarche implique souvent une spécialité professionnelle ou universitaire, elle concerne également l'acquisition de compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines. (Cuq : 2003 :110)

La notion de français sur objectifs spécifiques est préalablement circonscrite dans le champ de la didactique du FLE, conçue comme un moyen de répondre à une demande d'adultes intéressés par le français dans le cadre de leur discipline professionnelle et/ou de recherche. Par conséquent, elle s'inscrit dans des savoir-faire professionnels qui la déterminent complètement.

Cette notion consiste en apports de connaissances dans des contextes de production de la parole et de l'échange verbal et/ ou écrit. Il s'agit sommairement d'acquérir et de développer des savoirs et des savoir-faire à mettre en œuvre dans des contextes professionnels. La langue participe à la fois au contenu propre d'un domaine particulier et aux échanges dans lesquels ce dernier intervient.

Voici à présent les principales caractéristiques du Français sur Objectifs Spécifiques :

- Prise en compte des situations de communication orales et écrites.
- Objectifs centrés sur l'oral et l'écrit.
- Rupture de tout rapport exclusif et systématique avec une discipline donnée.
- Prise en compte des différents contextes professionnels, scientifiques et

techniques.

- Logique de transversalité.
- Acquisition de compétences langagières transversales.
- Demande sociale de formation (entreprises, organisations, individus.)
- Nécessité d'un travail en amont, intégrant les différents stades de la conception d'un programme (connaissance du terrain, analyse des besoins, mesure des écarts, détermination des objectifs).

Précisons que le « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » ne figure pas parmi ces voies parce que nous ne le lui reconnaissons pas une dimension méthodologique. En effet, il est un complément du français fondamental qui propose des moyens d'exprimer les notions élémentaires communes à toutes les spécialités. Il comporte 1160 unités lexicales (mots isolés, expressions, lexies) présentées dans une liste alphabétique. Par conséquent, il ne peut être considéré comme une voie méthodologique et ne saurait figurer dans notre développement des champs disciplinaires.

Publié en 1971 par le CREDIF pour faciliter aux étudiants, chercheurs et techniciens étrangers l'accès aux études scientifiques en français, VGOS propose les moyens d'exprimer des notions élémentaires communes à toutes les spécialités et des opérations intellectuelles comme l'hypothèse, la déduction, l'induction, la vérification, etc.

4. Conclusion

Il est important de souligner que le contexte spécifique d'une langue ne peut pas se limiter à la spécialité. Il faut se garder d'une dichotomie tranchée qui opposerait la langue générale aux langues de spécialité ou spécifiques. Les arguments ci- dessous réfutent une telle opposition :

- Si on devient enseignant de langue pour des besoins spécifiques, c'est parce qu'on est déjà enseignant de langue en général et qu'on en maîtrise inévitablement les mécanismes.
- L'enseignant a pour objectif incontournable de permettre aux apprenants (les formés) l'appropriation des compétences linguistique, communicative et culturelle, c'est-à-dire touchant à la vie quotidienne, aux pratiques sociales et culturelles des groupes sociaux de référence. Corrélativement, il prend

en charge les spécificités des activités et domaines de spécialité visés.

- Il y a lieu de rappeler que les savoir-faire sont transférables du général au spécialisé et qu'ils le sont aussi dans l'autre sens, c'est-à-dire du spécialisé au général. Ce rapport interrelationnel et bilatéral exclut toute intention qui opposerait ces deux domaines.
- Nous considérons qu'une formation professionnalisante est avant tout une interaction permanente entre les mécanismes généraux de cette langue et les spécificités linguistiques inhérentes aux contextes professionnels et aux spécialités. Ce principe a pour effet de considérer les progressions propres à ces formations d'un point de vue complexe, à travers un incessant va-et-vient entre ces éléments.

Par conséquent, la recomposition des champs disciplinaires requiert un apprentissage des langues qui implique à la fois des besoins langagiers nouveaux et des types de formation spécifiques que le domaine de l'ingénierie permet d'appréhender. Il est donc inévitable que nous identifions les instruments d'expertise qui relèvent de l'ingénierie de la formation.

Références bibliographiques

Berchoud (M J). *Communication de spécialité, culture(s), mondialisation. Savoirs et rapport au savoir*. Université de Bourgogne.

Coste (D), Galisson (R). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Cuq (J P), sous la direction de. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Dabène (L). (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

L'élaboration d'un cours. Paris, Hachette.

Mangiante (J M), Parpette ©. (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à*

Revue Mots (mars 2003). *Mondialisation(s)*. Editions ENS Lyon.

Springer (C). (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris, Ophrys.

L'expérience de la classe inversée en milieu universitaire
algérien

The Flipped Classroom Experience in Algerian Universities

Pages: 77- 89

Soumission: 21/03/2025

Acceptation: 13/09/ 2025

Publication: 30/10/ 2025

Fatima Zohra BRAHIM

Centre universitaire de Nâama | Algérie

brahim@cuniv-naama.dz

Résumé : La classe inversée est une approche pédagogique innovante qui renverse le modèle traditionnel d'enseignement. Cet article explore l'implémentation de la classe inversée dans le contexte universitaire algérien pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Nous examinons les avantages, les défis et les impacts de cette méthode sur l'apprentissage des étudiants. Notre étude vise également à explorer l'impact de la classe inversée sur la motivation, la participation et les performances des étudiants dans l'apprentissage du FLE en milieu universitaire algérien.

Mots- clés : classe inversée, motivation, apprentissage, performances, impact.

Abstract: The flipped classroom is an innovative pedagogical approach that overturns the traditional teaching model. This article explores the implementation of the flipped classroom in the Algerian university context for teaching French as a foreign language (FLE). We examine the advantages, challenges, and impacts of this method on student learning. Our study also aims to explore the impact of the flipped classroom on students' motivation, participation, and performance in learning FLE in an Algerian university setting.

Keywords: flipped classroom, motivation, quantitative analysis, qualitative analysis, perceptions.

Auteur correspondant: Fatima Zohra BRAHIM, Centre universitaire de Nâama.

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire algérien est un défi constant pour les enseignants. Il est souvent marqué par des difficultés, dues notamment aux ressources limitées et aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Les enseignants doivent par conséquent adapter leur pédagogie aux contraintes du système d'enseignement et en raison également des différentes origines linguistiques des étudiants qui considèrent le français comme une langue importante pour les échanges internationaux, les affaires et la culture.

Dans ce contexte, l'approche de la classe inversée (CI) a été adoptée par certains enseignants pour améliorer l'efficacité de leur enseignement. La classe inversée est une approche pédagogique qui a gagné en popularité ces dernières années, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères.

Cette méthode consiste à inverser les rôles traditionnels entre l'enseignant et les étudiants, en leur laissant apprendre les bases du cours en ligne avant de se réunir en classe pour discuter et résoudre des problèmes sous la supervision de l'enseignant qui consacrera le temps en classe à des activités pratiques et collaboratives.

Plusieurs études ont montré que cette méthode peut améliorer la motivation, la participation et les performances des étudiants (Bergmann & Sams, 2012 ; Flumerfelt & Green, 2013 ; Hung, 2015). Dans cette optique, une étude menée par Hung (2015) auprès d'étudiants taiwanais en anglais langue étrangère a montré que la classe inversée a amélioré leur motivation, leur autonomie et leur compréhension de la langue. De même pour Flumerfelt et Green (2013) ont réalisé une étude auprès d'étudiants américains en français langue étrangère, qui a révélé que la classe inversée a augmenté leur participation et leur satisfaction vis-à-vis de l'enseignement.

1. Fondements et principes de la classe inversée

Lage, Platt et Treglia (2000) définissent la classe inversée comme « *Une méthode d'enseignement où les activités traditionnellement réalisées en classe et celles traditionnellement considérées comme devoirs sont inversées* ». Donc elle repose sur l'idée que l'enseignement traditionnel où l'enseignant partage un cours magistral, suivi de devoirs à la maison, peut-être amélioré en inversant ces activités.

Pour Janathan Bergmann et Aaron Sams, pionniers de la méthode de la classe inversée, ils expliquent que « *la classe inversée permet aux enseignants de consacrer*

plus de temps aux interactions directes avec les étudiants pendant le temps de classe.»
(Bergmann & Sams : 2012).

De ce fait, cette méthode se base sur plusieurs principes fondamentaux tels que l'interaction en classe où le temps en classe est dédié à l'application des connaissances, la résolution de problèmes et les activités collaboratives.

Le préapprentissage hors classe est un autre principe qui suggère que les étudiants accèdent aux contenus pédagogiques avant la séance en classe à travers des vidéos, lectures ou autres moyens numériques.

D'ailleurs Bishop et Verleger (2013) décrivent la classe inversée comme *« une approche pédagogique qui combine des instructions directes par le biais de vidéos avec des activités d'apprentissage constructivistes afin de maximiser l'interaction en classe »*. Le principe du feedback continu où les enseignants offrent un retour immédiat sur les activités réalisées en classe, facilite un apprentissage plus personnalisé et interactif.

Afin d'évaluer l'efficacité de la classe inversée, la recherche de Strayer (2012) nous aide à comparer des classes traditionnelles et des classes inversées. L'étude révèle que les élèves dans des classes inversées étaient plus coopératifs et plus motivés pour l'apprentissage collaboratif.

Quant à Fulton (2012) qui a étudié l'implémentation de la classe inversée dans plusieurs écoles secondaires, il indique que les élèves ont non seulement amélioré leurs résultats scolaires, mais ont également développé des compétences en gestion du temps et en autonomie.

Avec la classe inversée, les rôles de l'apprenant et de l'enseignant seront inversés. Voici le schéma de Sheikh (2015) qui montre que la pédagogie inversée place l'apprenant au centre du cours, il devient un acteur actif et responsable de son apprentissage.

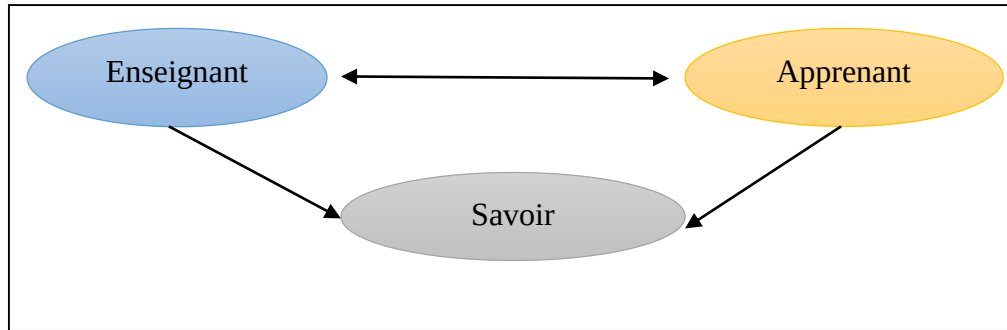


Figure1. Nouveau triangle pédagogique de Sheikh

Du côté psychologique de l'apprenant, en éducation, la journée de l'apprenant lui apparaît longue à cause de sa passivité en classe. Cependant, avec la classe inversée, il est actif grâce aux vidéos et des outils numériques qui le familiarisent avec le contenu à la maison. D'ailleurs Lebrun et Lecuq (2015 : 5) soulignent que :

« L'étudiant n'est plus désigné comme le réceptacle d'un savoir transmis, mais comme un partenaire actif dans l'élaboration du savoir. Le voici propulsé au rang de protagoniste de son apprentissage. On attend de lui qu'il développe de nouvelles compétences et que, de simple auditeur récepteur, il devient gestionnaire de projet, discutant lors d'un débat, chercheur d'informations, présentateur d'une étude de cas, enquêteur sur terrain. »

Ceci dit, l'enseignant comme l'apprenant ont de nouveaux rôles et il se trouve que la tâche ne sera pas évidente. L'enseignant se lance dans quelque chose de nouveau, il se peut qu'il se retrouve seul, sans être accompagné par ses pairs ou par la direction ainsi que par les parents d'élèves. La réalité est que certains foyers ne disposent pas de moyen de communication et d'information et même certains parents refusent de laisser leurs enfants apprendre en autonomie, à la maison, par rapport à leurs besoins immédiats.

2. Problématique

En nous appuyant sur différentes recherches empiriques pour cette étude, nous avons constaté que peu d'études ont été menées sur l'utilisation de la classe inversée dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire et plus précisément algérien.

Nous avons également constaté que tous les apprenants n'ont pas nécessairement accès aux technologies nécessaires pour profiter pleinement de la classe inversée.

D'ailleurs Hamdan et al. (2013) soulignent que l'inégalité d'accès aux technologies peut créer des disparités dans l'apprentissage.

Donc, bien que la classe inversée ait montré des résultats prometteurs dans l'enseignement des langues étrangères dans d'autres contextes, peu d'études ont été menées sur son efficacité dans l'enseignement supérieur algérien.

Dans cette même optique, comment l'adoption de la classe inversée peut-elle améliorer la motivation, la participation et les performances des étudiants algériens dans l'apprentissage du FLE et quels sont les défis et les opportunités liés à cette approche pédagogique dans ce contexte spécifique ?

3. Hypothèses de recherche

Pour répondre à notre problématique, nous suggérons d'abord que (H1) l'implémentation de la classe inversée augmenterait considérablement l'engagement, la motivation et la participation des étudiants par rapport à une méthode d'enseignement traditionnelle.

Nous supposons également que (H2) l'adoption de la classe inversée dans le milieu universitaire algérien serait confrontée à des défis liés à l'adaptation des enseignants et des étudiants à cette nouvelle approche pédagogique, ainsi qu'à l'accès inégal aux technologies nécessaires.

4. Méthodologie de recherche

L'étude a été menée dans le département de français du centre universitaire Salhi Ahmed de Nàama auprès d'étudiants inscrits en troisième année de licence de français.

Le modèle de la classe inversée a été utilisée pour les cours de la matière « Introduction aux langues de spécialité » pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2023/2024. Les étudiants ont été divisés de manière aléatoire en deux groupes : un groupe expérimental (G1= 24 étudiants) qui a bénéficié de la CI et un groupe contrôle (G2= 23 étudiants) qui a suivi un enseignement traditionnel.

Les étudiants du groupe expérimental ont reçu des vidéos et des exercices en ligne pour apprendre les bases du cours avant de se revoir en classe pour discuter des concepts clés et résoudre des problèmes ainsi que participer à des activités pratiques sous la supervision de l'enseignant.

Les étudiants du groupe contrôle ont suivi un enseignement traditionnel avec un cours magistral, des questions-réponses et des exercices d'application en classe.

5. Matériel de recherche

Plusieurs instruments de recherche et de mesure ont été utilisés pour évaluer l'impact de la classe inversée sur la motivation, la participation et les performances des étudiants :

- Un questionnaire de motivation adapté de l'échelle de motivation en éducation (Vallerand et al : 1989)ⁱ que nous avons réadapté pour notre public, a été administré aux deux groupes avant et après l'expérience. Le questionnaire comprend 21 items (3 pour chaque sous-type à savoir :
 - a) Motivation intrinsèque à la connaissance.
 - b) Motivation intrinsèque à l'accomplissement.
 - c) Motivation intrinsèque aux sensations
 - d) Régulation identifiée
 - e) Régulation introjectée
 - f) Régulation externe
 - g) Amotivation

Les participants doivent indiquer sur une échelle de 1 à 7 dans quelle mesure chaque énoncé correspond à leurs raisons de faire des études pour obtenir une licence de langue française.

- Des tests de compréhension et d'expression écrite autour de 10 questions ont été proposés aux deux groupes après l'expérience pour évaluer leur degré de participation et leurs performances.
- Des entretiens semi-directifs avec cinq enseignants de cinq départements de français en Algérie pour comprendre leurs expériences et les défis rencontrés. Les entretiens ont été menés au centre universitaire de Nâama, à l'université de Saida, à l'université d'Oran 2, à l'université de Chlef et à l'université de Mostaganem, avec des enseignants qui ont fait l'expérience d'utiliser cette nouvelle approche pédagogique.

6. Analyse des données

Les données collectées ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Des analyses de variance (Anova) ont été effectuées pour comparer les scores de motivation, de participation et de performance entre les deux groupes. Cette approche a permis de trianguler les résultats et d'obtenir une vue d'ensemble complète.

6.1. Résultats de l'analyse quantitative du questionnaire

Le questionnaire distribué aux 47 étudiants a été conçu pour mesurer leur degré de motivation par rapport à cette nouvelle expérience de classe inversée. Les questions étaient classées en sept catégories :

- a) Satisfaction d'apprendre de nouvelles choses.
- b) Satisfaction de se surpasser et de relever des défis.
- c) Sensations agréables que procurent certaines activités.
- d) Importance de poursuivre des études en accord avec les valeurs personnelles de l'étudiant.
- e) Poursuivre des études pour atteindre l'estime de soi et éviter la culpabilité ou l'anxiété.
- f) Poursuivre des études pour obtenir des récompenses ou éviter des punitions.
- g) Absence de motivation, manque de contrôle sur ses études et sentiment d'incompétence.

Les résultats de l'ANOVA ont montré une différence significative entre les scores de motivation du groupe expérimental et du groupe contrôle après l'expérience ($F(1,118) = 15.42, p < 0.001$). Le (G1) a obtenu des scores de motivation plus élevés que le (G2), confirmant que la méthode de la classe inversée a amélioré la motivation des étudiants.

Sous-types	Moyenne		Écart-type	
	G1	G2	G1	G2
Motivation intrinsèque	4,23	3,12	0,85	0,67
Motivation externe	3,12	2,10	0,67	0,55
Motivation de régulation externe	2,85	1,90	0,75	0,50
Motivation de régulation introjectée	3,45	2,85	0,80	0,70
Motivation de régulation identifiée	3,20	1,85	0,70	0,55

Motivation de régulation intégrée	3,90	2,10	0,85	0,60
Amotivation	2,10	1,80	0,60	0,50

Tableau1. Scores de motivation des deux groupes

Les résultats indiquent que les étudiants du (G1) ont obtenu des scores de motivation plus élevés, notamment en ce qui concerne la motivation intrinsèque et la motivation de régulation intégrée. Cela confirme que la classe inversée a amélioré la motivation des étudiants en leur offrant une expérience plus interactive et plus autonome.

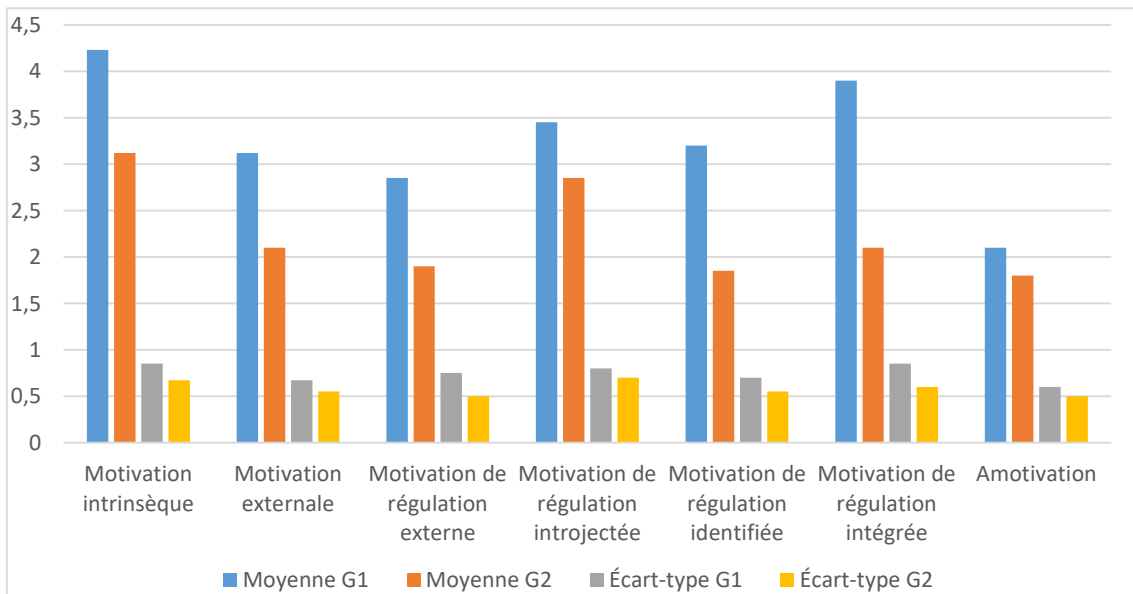


Figure2. Distribution des scores de motivation selon la moyenne et l'écart-type

6.2. Résultats de l'analyse qualitative des tests de compréhension et d'expression écrite

Les résultats de l'ANOVA ont indiqué une différence significative entre les scores du test de compréhension et d'expression écrite qui comprenait dix (10) questions identiques autour du cours « Des besoins langagiers » de la matière « Introduction aux langues de spécialité » destinée aux deux groupes.

Le score après avoir proposé des vidéos et des présentations en power point au groupe expérimental sur le cours cité ci-dessus est de ($F(1,118) = 10,54, p < 0,01$).

Le (G1) a obtenu des scores de performances et de participation plus élevés que le (G2).

Ces résultats suggèrent également que l'amélioration de la motivation et de la participation des étudiants grâce à la classe inversée a contribué à l'amélioration de leurs performances en français langue étrangère. L'hypothèse (H1) est validée.

Indicateur	G1	G2	Différence
Note moyenne	7,8	6,5	+1,3
Taux de réussite	85%	72%	+13%
Taux d'abandon	12%	18%	-6%
Satisfaction des étudiants	39,48/47	33,84/47	+0,6

Tableau 2. Résultats des performances des étudiants après les réponses au test écrit

L'enseignante responsable du cours affirme que la qualité des réponses au test après avoir mené l'expérience de la classe inversée pour le groupe expérimental était meilleure. Elle remarque une certaine cohérence et une logique dans les réponses ainsi qu'un vocabulaire approprié.

6.3. Résultats des entretiens semi-directifs avec les enseignants

Les entretiens ont été menés avec cinq (05) enseignants du département de français du centre universitaire de Nâama, ce qui nous a permis de recueillir des données détaillées sur leurs expériences de l'enseignement dans le milieu universitaire.

Les catégories abordées dans les entretiens incluent les points suivants:

- Gestion de la classe.
- Préparation des cours.
- Résultats des étudiants.
- Défis et obstacles.

Les entretiens ont été de ce fait, transcrits et analysés à l'aide d'une méthode d'analyse thématique.

Nous prélevons dans le tableau ci- dessous les réponses les plus récurrentes des cinq enseignants :

Gestion de la classe	Préparation des cours	Résultats des étudiants	Défis et obstacles
Les enseignants ont intégré différentes stratégies pour encourager l'engagement, telles que des activités de groupe et des discussions dirigées.	Tous les enseignants ont mentionné la nécessité d'investir davantage de temps dans la préparation des cours, mais ont aussi noté une diminution du temps passé à donner des explications magistrales en classe	Tous les enseignants ont observé une amélioration des résultats académique et de la participation active en classe.	La résistance initiale de certains étudiants et les limitations techniques (Non-accès à Internet et/ou manque d'équipements numériques) ont été identifiées comme des obstacles majeurs. Deux enseignants ont signalé le taux d'absentéisme élevé qui les empêchaient d'appliquer cette nouvelle méthode.

Tableau 3. Résultats thématiques des entretiens semi-directifs

L'expérience des cinq enseignants nous démontre les défis et les obstacles dont sera confronté l'enseignant ou le formateur algérien, à savoir, la nécessité de préparer des ressources pédagogiques de qualité, de gérer la diversité des rythmes d'apprentissage et le niveau hétérogène des étudiants et enfin le désintérêt de certains étudiants pour cette nouvelle méthode, demandant le retour au modèle traditionnel de l'enseignement par manque d'outils numériques personnels.

Ces entretiens confirment notre deuxième hypothèse sur les défis liés à l'adaptation des enseignants et des étudiants à cette nouvelle approche pédagogique, ainsi qu'à l'accès inégal aux technologies nécessaires. Par conséquent, l'hypothèse (H2) est confirmée.

6.4. Discussion

Les résultats de cette étude indiquent que la classe inversée peut-être une approche pédagogique efficace pour améliorer l'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire algérien. Cette méthode a permis d'augmenter la motivation et la participation des étudiants, ainsi que leurs performances sur le cours.

Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études menées dans différents contextes (Bergmann & Sams : 2012) et même (Flumerfelt & Green : 2013). La classe

inversée permet aux étudiants de prendre le contrôle de leur apprentissage en leur donnant accès aux contenus du cours en ligne avant les séances en classe. En effet, cela permet de se préparer et de participer plus activement aux discussions et aux activités en classe, ce qui améliore leur compréhension et leur maîtrise de la langue.

Néanmoins, l'adoption ou l'intégration de la classe inversée n'est pas sans défis. Les enseignants doivent s'adapter à un nouveau rôle de facilitateur et de guide et les étudiants doivent développer de nouvelles compétences d'apprentissage autonome. De plus, l'accès aux technologies nécessaires peut-être inégal parmi les étudiants, ce qui engendre des disparités dans leur apprentissage.

Toutefois, pour une mise en œuvre réussie, il est important de former les enseignants aux nouvelles technologies d'enseignement en ligne et de développer des ressources pédagogiques adaptées.

7. Conclusion

Cette étude montre que la classe inversée peut-être une approche pédagogique efficace pour améliorer l'enseignement du FLE en milieu universitaire algérien. Cette méthode a permis de stimuler la motivation des étudiants et d'augmenter leurs participations, ainsi que leurs performances.

Cependant, l'intégration de la classe inversée demande une adaptation de la part des enseignants et des étudiants, de même qu'un accès équitable aux moyens technologiques nécessaires.

L'implémentation de la classe inversée en milieu universitaire algérien offre à la fois des opportunités prometteuses et des défis significatifs en favorisant l'engagement, l'autonomie et la collaboration.

Elle peut également préparer les étudiants à des environnements d'apprentissage et de travail plus dynamiques. Pour maximiser les bénéfices de la classe inversée, il est important de fournir un soutien technique approprié, de former les enseignants aux nouvelles technologies. Avec toutes ces mesures, la classe inversée peut devenir un outil puissant pour améliorer l'enseignement supérieur en Algérie.

Les résultats de cette recherche ont des implications importantes pour les enseignants et aussi pour les responsables de l'enseignement supérieur en Algérie. En effet, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement des langues étrangères, en plus de l'utilisation des approches

pédagogiques innovantes comme la classe inversée, peut rendre l'enseignement/apprentissage plus efficace.

Donc, la classe inversée a montré des résultats prometteurs dans l'enseignement des langues étrangères dans d'autres contextes, et a montré également son efficacité dans l'enseignement supérieur algérien.

Bien que les résultats soient encourageants, notre étude présente certaines limitations, comme la courte période d'observation (un semestre) et avec un échantillon restreint d'étudiants d'une seule université, ainsi que la variabilité dans la qualité et la disponibilité des ressources numériques.

Enfin, dans cet article, nous n'avons pas examiné l'impact de la classe inversée sur des compétences spécifiques de la langue, telles que la grammaire ou le lexique. Des études futures pourraient explorer l'efficacité de cette révolution pédagogique sur différents aspects de l'apprentissage du français langue étrangère en didactique du FLE.

Pour conclure, cet article ouvre la voie à de futures recherches sur l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur algérien et sur les meilleures pratiques pour améliorer la qualité des enseignements.

Références bibliographiques

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Transformez votre classe chaque jour*. International society for technology in education.
- Bishop, J.L., & Verleger, M.A. (2013). *La classe inverse: un aperçu de la recherche*. Actes de la conférence nationale ASEE.
- Lebrun, M, Lecoq. (2015). *Faire la classe à l'endroit ou à l'envers*. Guide pratique pour débiter en classe inversée. Le cahier de LLL.
- Flumerfelt, S., & Green, G. (2013). *Using lean in the flipped classroom for at risk students*. Educational Technology and Society, 16(1), 356-366.
- Fulton, K. (2012). *A l'envers et à l'intérieur: Transformez votre classe pour améliorer l'apprentissage des élèves*. Apprendre et diriger avec la technonologie, 39 (8), 12-17.
- Hamdan, N., MC Knight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K.M. (2013). Une revue de l'apprentissage inversée. Flipped learning network.
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). *Inverser la classe : une passerelle pour créer un environnement d'apprentissage inclusif*. Le journal de l'éducation économique.

- Milman, N.B. (2012). *La stratégie de la classe inversée : Qu'est- ce que c'est et comment peut-elle être utilisée au mieux ?* Apprentissage à distance,9 (3),85-87.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). *La classe inversée: une opportunité d'engager les étudiants de la génération Y à travers des stratégies d'apprentissage actif.* Journal des sciences de la famille et de la consommation,105(2),44-49
- Sheikh, F.N. (2015). *Apprentissage à distance d'une langue étrangère mythe ou réalité ? Autonomie et prise de responsabilité dans un environnement d'autoapprentissage, enjeux et défis pour les acteurs du processus de l'autoformation.* Thèse de doctorat à l'université de Besançon.
- Strayer, J.F. (2012). *Comment l'apprentissage dans une classe inversée influence la coopération, l'innovation et l'orientation envers les tâches pédagogiques.* Recherche sur les environnements d'apprentissage,15 (2),171-193.
-

**Instrumentaliser l'évaluation au service de la recherche
scientifique**

Using assessment to support scientific research

Pages: 90- 105

Soumission: 21/03/2025

Acceptation: 13/09/ 2025

Publication: 30/10/ 2025

Kamel BRAHMI

Centre universitaire de Nâama | Algérie

k.brahmi@cuniv-naama.dz

Résumé : La présente contribution a pour objet la mise en exergue des discours didactiques sur l'évaluation. Elle doit permettre de remettre en question des tendances théoriques qui minimisent la portée des processus évaluatifs et les limitent à des situations pédagogiques

Mots-clés : champs d'intervention, évaluation, recherche scientifique, socle didactique.

Abstract: The purpose of this contribution is to highlight didactic discourses on assessment. It aims to challenge theoretical trends that minimize the scope of assessment processes and limit them to pedagogical situations.

Keywords: fields of intervention, assessment, scientific research, didactic foundation.

Auteur correspondant: Kamel BRAHMI, Centre universitaire de Nâama.

Introduction

L'évaluation incarne une notion focale pour les champs éducatifs et didactiques. Aucune réflexion de ces genres ne peut omettre son statut constitutif par rapport au processus global de la structure pédagogique. Sa représentation est légitimement évoquée dans les discours didactiques, notamment en matière notionnelle et processuelle. Elle est caractérisée par un sens de transversalité émergente et incessamment conviée en tant qu'une pratique d'information et un protocole de renseignement. Il est avancé que l'action d'évaluer consiste à « *attribuer une valeur à quelque chose : évènement, situation, individu, produit* » (Raynal & Rieunier : 2009 : 133).

En termes didactiques, l'évaluation renvoie à :

« La prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs. » (Reuter : 2013 : 101)

Son appréhension devient une tâche laborieuse et cela est dû à la richesse complexe de sa conception théorique. Son exploitation paraît principalement centrée sur les développements conceptuels à portée didactique, une orientation qui se focalise particulièrement autour des différentes fonctions en rapport avec l'organisation des apprentissages. Au-delà de ces perspectives, nous nous demandons comment l'évaluation peut être au service de la recherche en didactique du FLE ? Et dans quelle mesure est-elle capable d'apporter son intervention scientifique ?

La réponse à ce thème problématique sera une façon consistant à soulever l'apport supra didactique de l'évaluation. Cela permettra de présenter les possibles champs que peut assurer l'intervention de la réflexion évaluative en didactique du FLE et de découvrir les différents appuis théoriques par lesquels se conçoit le socle didactique de l'évaluation en contexte éducatif.

1. Evolution paradigmatique de l'évaluation en didactique

La description de l'évolution interpelle la logique des paradigmes méthodologiques qui se responsabilise des métamorphoses éducatives tout au long des avancées réflexives abouties. De ce fait, trois paradigmes pédagogiques s'installent pour l'appréhension du développement des processus de l'évaluation en didactique : la pédagogie traditionnelle, la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences. Ces repères méthodologiques reposent, à leur tour, sur trois fondements réflexifs en fonction desquels ils planifient leur fonctionnement pédagogique en citant la réflexion transmissive, la réflexion behavioriste et la réflexion socio/constructiviste.

Conformément à ces fondements de planification, l'évolution de l'évaluation est à articuler autour de trois stades :

1.1. L'évaluation classique

Il s'agissait d'une démarche traditionnelle dont la tâche consiste à mesurer et contrôler le degré de maîtrise chez l'élève qui est censé accomplir une reproduction littérale de ce qu'il a reçu, ou ce qu'il a retenu. Il s'agit d'une pratique évaluative rigide qui impose au sujet concerné de suivre un modèle idéaliste étant incarné par son maître et les figures notoires de son champ pédagogique. Perrenoud écrit à ce propos :

« L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Les élèves sont classés, comparés entre eux en vertu d'une norme d'excellence définie dans l'absolu ou incarnée par le maître et les meilleurs élèves » (1989 : 3).

En situation langagière, la méthode de grammaire-traduction représente le cadre exécutif de l'évaluation classique dont le fondement se focalise sur la restitution des contenus et des notions transmis magistralement. Son aboutissement consiste à porter des jugements subjectifs à propos de la prestation de l'élève.

1.2. L'évaluation systématique

La systématisation est représentant d'une logique behavioriste par laquelle la pratique de l'évaluation est conçue sous forme d'un contrôle de conformité fidèle et identique entre les acquisitions langagières et les objectifs prédéfinis. L'objectif fait le pivot de toute la conception. Il est défini comme un comportement observable et attendu que doit manifester et maîtriser le sujet impliqué en situation didactique. Cette

réalité est un indice d'acquisition et un degré de maîtrise de chaque élément de savoir. Vial écrit à ce propos :

« [l'évaluation systématique consiste à] *déterminer à priori les cibles que le formé devra atteindre, à fixer des objectifs pour l'autre en les classant en objectifs généraux, intermédiaire et opérationnels. Elle permet de prévoir des trajectoires qu'on contrôlera en fonction d'une taxonomie ou d'une autre indiquant le degré de maîtrise* » (2012 : 89)

1.3. L'évaluation constructive

En réponse à la rigidité et la passivité des précédents niveaux, l'évaluation en didactique reçoit une restructuration au profit du processus d'apprentissage. Elle est désormais appuyée sur des fondements issus des avancées de la psychologie cognitive qui ont favorisé un changement vers des conduites évaluatives prometteuses davantage.

L'évaluation repense ses pratiques en sorte qu'elle soit un élément constitutif contribuant à la dynamique d'enseignement-apprentissage. De ce fait, évaluer s'est approprié d'une même importance que celle d'enseigner et d'apprendre. Dès lors, l'évaluation transcende la logique classique de l'entrée par les contenus et les objectifs.

Les nouvelles perspectives d'évaluation se sont focalisées sur le sujet didactique et son statut d'apprentissage. L'évaluation va au-delà du seuil traditionnel pour s'inscrire dans un paradigme de construction des compétences.

Dans cette logique, l'acte d'évaluation consiste à favoriser un contrôle d'accompagnement rapproché en faveur de la formation des sujets didactiques. Ces derniers sont censés élaborer des profils dont la composition est le corolaire d'un ensemble de compétences et de performances.

Cet ensemble est l'aboutissement d'une construction à long terme durant laquelle l'évaluation veille à assurer de multiples fonctions cognitives et affectives : le renseignement, l'orientation, la correction, l'encadrement, le suivi, l'accompagnement, l'encouragement, la motivation, la vérification, la validation, etc.

Dans la perspective d'enseignement d'une langue, l'évaluation est le garde-fou de la construction des connaissances langagières. En fonction de certains objectifs, la planification didactique se réalise et la progression des apprentissages se tient en fonction d'une suite de situations d'apprentissage.

2. Appréhension des champs de l'évaluation en didactique

Il est attesté, grâce à tous les développements conceptuels fournis, que l'évaluation est une pratique sine qua non. Elle constitue une pierre angulaire pour le système d'apprentissage. Sans sa présence, la logique du processus didactique devient insensée et aléatoire. Le seul reproche à prononcer auprès de la conception de l'évaluation est que la majorité des développements théoriques qui la présentent et conçoivent se focalisent sur un pôle unique.

La réalité conceptuelle décrite tient à resserrer et limiter les perspectives de l'évaluation et restreindre son champ d'exercices dans un secteur proprement pédagogique, c'est-à-dire, un champ étant afférent à la classe et lié au déroulement des enseignements.

En termes différents, ce cadre conceptuel de l'évaluation centre son intérêt sur une pratique évaluative en contact étroit avec le sujet-apprenant et la progression de ses apprentissages.

Le retour à des définitions globales que proposent les concepteurs de l'évaluation en didactique établit une réalité standard. Celle-ci développe l'évaluation en tant qu'une pratique didactique à large échelle opérationnelle et à existence transversale.

Nous rapportons deux citations qui témoignent de ce sens primaire : De Ketele et Roegiers écrivent que « *Évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision.* » (1993 : 42).

En prolongement de cette assertion, De Ketele, Gérard et Roegiers expliquent que :

« Évaluer, signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. » (1997 : 2)

En appui sur ces deux développements, l'évaluation se présente comme liée à toute pratique et tout acte de description, d'analyse, de confrontation et de commentaire qui se réalisent en fonction d'un modèle-référence. Ce dernier fait l'objet d'un ensemble de critères qui le constituent. De cela, l'évaluation s'approprie du privilège d'apporter ses pratiques dans de différents niveaux et champs d'exercices en didactique. Elle se conçoit en effet comme une conduite centrée sur la pratique

enseignante, mais la critique qu'elle reçoit développe qu'elle peut être externe à ce volet où elle peut aborder d'autres champs qui concernent le système éducatif, en général.

D'après ce sens évoqué, une multifonctionnalité se développe pour décrire les différentes perspectives de l'évaluation. Certes, cette dernière peut se présenter comme une pratique pédagogique, mais par ses conduites expérimentales, elle constitue aussi un champ de recherche et d'investigation dont l'évaluation de la qualité des objets et des processus fait son objet central.

Mialaret perçoit cet écart de minimisation auquel moins de développements font le point. Pour ce sens, il développe une critique pour dénoncer la restriction du champ de l'évaluation au profit d'une conception sensée davantage. Cette critique est faite en sorte qu'elle impose et élucide la capacité d'intervention que peut assurer le processus et la portée de l'évaluation en didactique.

Pour cette thèse, il est avancé que :

« L'évaluation ne se limite plus, en effet, à l'appréciation du travail scolaire des élèves. Elle est devenue une activité multiforme. Elle couvre un champ très large de préoccupations et concerne l'ensemble des responsables des systèmes de formation. Elle comporte des tâches diverses telles que l'amélioration des procédures de notation, l'examen de la qualité de l'enseignement ou du matériel et des méthodes pédagogiques, l'appréciation des résultats ou des effets d'un programme ou d'une réforme de structure, l'analyse des besoins propres aux populations concernées par le système scolaire ou tout autre cadre institutionnel de formation, ainsi que l'étude des réactions, de satisfaction de ces différentes populations » (1991 : 272)

Selon ces propos, l'exercice de l'évaluation s'étale dans un champ opératoire polymorphe. Il touche à plusieurs niveaux sur lesquels se forge la structure éducative. À ce propos, nous présentons, d'une part, trois aspects d'évaluation étant liés à : l'évaluation d'action de formation longue, l'évaluation de l'action de formation courte (scolaire) et l'évaluation de programme (Raynal & Rieunier : 2009, : 183).

Par ailleurs, nous citons en termes d'objets d'évaluation une autre répartition qui s'énonce comme il suit : les objets relatifs aux acteurs, les objets relatifs aux dispositifs, les objets relatifs à l'établissement, les objets relatifs à l'institution (Talbot : 2009 : 65-99).

Outre ces descriptions, une classification précise la fonctionnalité éducative de l'évaluation en cinq niveaux d'application, à savoir : l'évaluation des politiques éducatives ; l'évaluation de projets éducatifs ; l'évaluation des dispositifs ; l'évaluation des outils pédagogiques et enfin l'évaluation des compétences (Figari, Remaud, & Tourmen : 2014 : 113-163).

À notre sens, la conception descriptive de ce champ se fait en fonction des grands axes qui fondent toute situation d'apprentissage. De ce fait, la mise des pratiques évaluatives demeure liée à trois axes, à citer : l'axe de l'enseignant-savoir ; l'axe de l'enseignant-savoir-apprenant et l'axe de l'apprenant-savoir.

En raison de cette répartition et le sens des classifications supra-citées, notre appréhension tient à synthétiser le champ didactique de l'évaluation en trois niveaux d'intervention : le niveau curriculaire, le niveau de l'action pédagogique et le niveau d'apprentissage.

En d'autres termes, il s'agit de trois structures qui constituent la composition de toute formation et perspective d'enseignement. Ces structures donnent place à un système d'interaction entre les différents champs de l'évaluation dont la portée consiste à viser des perfectionnements récurrents et continus du fonctionnement de tout le processus didactique.

De fortes interrelations s'établissent entre les composantes qui fondent le système éducatif. Cette manière d'exister favorise une démarche dialectique en perpétuelle connexion. Cette réalité contribue à des améliorations et à des corrections pour les écarts et les lacunes qui peuvent surgir tout au long du déroulement des enseignements.

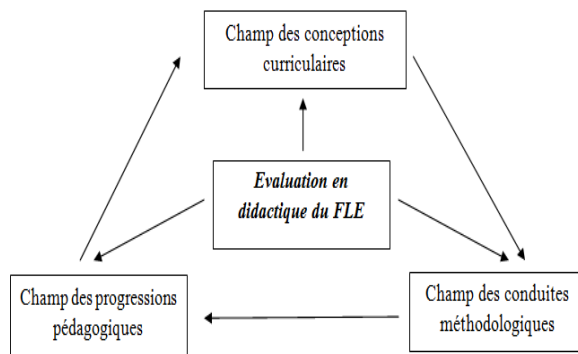


Figure 1. Champs et processus interactif de l'évaluation en didactique du FLE

3. Fonctionnement scientifique de l'évaluation en didactique

L'évaluation en didactique assiste à une évolution qualitative qui génère une modélisation paradigmatique apparente. Cela est explicité par une transaction conceptuelle amenant l'évaluation en didactique *d'un objet de recherche à un outil de recherche* (De Ketele J. M. : 2006). Quel qu'il soit le type des perspectives scientifiques, la recherche en didactique consiste principalement à décrire tout processus pédagogique et à comprendre toute donnée didactique en fonction d'un modèle théorique incarnant un repère de mesure évaluative.

Le processus en question porte sur une logique contrastive dont le fonctionnement repose sur un paradigme de rapprochement entre les données de la réalité soulevée et le fondement conceptuel opté. Il peut ainsi concerner la description des écarts entre les profils d'entrée et les profils de sortie afin d'analyser le rendement didactique des dispositifs pédagogiques.

Quant à cette lignée conceptuelle, l'évaluation en didactique est repensée en tant qu'un instrument qui consiste à « *examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* » (Raynal & Rieunier : 2009 : 133)

L'organisation de la perspective évaluative est pluridisciplinaire dont la conduite s'évolue au rythme des champs didactiques désignés :

	Évaluation curriculaire	Évaluation de l'action pédagogique	Évaluation des apprentissages
Objet du traitement	Le curriculum en sens large	Les pratiques pédagogiques	La progression des apprentissages
Niveau de fonctionnement	Macro structurel	Méso structurel	Micro structurel
Aspect descriptif	Conceptuel	Méthodologique	Pédagogique
	<ul style="list-style-type: none"> – Politiques éducatives – Finalités institutionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> – Méthodes et approches d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> – Construction des connaissances – Progression des appropriations

Objets d'étude	<ul style="list-style-type: none"> – Attentes et besoins sociales – Paradigmes méthodologiques – Élaboration des curricula – Formulation des objectifs didactiques – Conception des programmes – Formulation des contenus – Conception des manuels – Détermination des modes d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> – Démarches d'apprentissage – Stratégies d'apprentissage – modèles d'enseignement des contenus 	<ul style="list-style-type: none"> – Intégration des ressources – installation des compétences
Objectifs du processus	<ul style="list-style-type: none"> – Esquisse et amélioration du curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> – Détermination de la conduite des enseignements 	<ul style="list-style-type: none"> – Contrôle et suivi de la progression des apprentissages
Fonction évaluative	<ul style="list-style-type: none"> – Révision et orientation globale de la conception d'enseignement et de formation 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation de l'action pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientation de l'apprentissage et vérification des compétences

Tableau 1. Récapitulatif de la fonctionnalité des sous-systèmes d'évaluation en didactique

3.1. Évaluation curriculaire

Il est objet d'une description macro structurelle qui concerne la conception primaire et globale de toute perspective didactique et de formation. Elle renvoie aux grands axes qui installent sa constitution basique.

Cette phase présente les prémices de la formation scolaire, universitaire ou professionnelle. Cela renvoie à tout enjeu ayant trait avec la politique éducative adoptée et les fondements de planification qui la constituent.

Vu qu'elle est qualifiée par « curriculaire », elle peut concerner une multitude d'objets. Elle renvoie globalement à la conception et l'élaboration des curricula. En termes plus simples, elle a pour objet l'évaluation du sens global de la politique

éducative. Celle-ci peut englober de différents éléments où nous citons, entre autres, les attentes sociales, les besoins économiques, les finalités éducatives, les objectifs didactiques escomptés, la nature et la qualité des programmes et des contenus à engager et les modes d'évaluation.

Outre ces dimensions, nous pouvons trouver ainsi, pour ce niveau d'évaluation, l'indication des méthodes à appliquer. L'objet central de ce volet curriculaire d'évaluation est de décrire et de vérifier le taux d'adéquation et de cohérence entre les sous-systèmes curriculaires.

3.2. Évaluation des actions pédagogiques

Ce type de pratique évaluative veille à une préoccupation liée proprement aux conduites méthodologiques. En effet, la didactique a créé depuis sa constitution un espace de réflexion et de référence par lequel les pratiques didactiques sont pensées et installées.

Enseigner et apprendre ne sont plus définis dans un sens classique. Ils ne se conçoivent désormais pas comme des réalisations pratiques aléatoires, mais il s'agit de tout un processus qui repose sur une assise fondée épistémologiquement et développée théoriquement.

L'apport des avancées de recherche en didactique a permis de favoriser une réflexion scientifique et plus explicite et méthodique pour la mise en place de tout acte didactique. Pour ce faire, une construction incessante et évolutive s'émerge pour développer un cadre de références pour l'action pédagogique.

A ce niveau, nous précisons que le champ de l'action pédagogique que nous désignons se limite à l'espace-classe. Il s'agit de l'espace pédagogique où se déroulent les enseignements. Pour cela, nous nous focalisons sur les pratiques enseignantes pendant la mise en place des séquences d'apprentissage.

Ces pratiques pédagogiques sont l'opérateur des enseignements et le moyen pour traduire les conceptions méthodologiques d'enseignement. Par définition, la pratique pédagogique fait une unité minimale pour la réalisation globale de l'action pédagogique. Elle est définie comme suit :

« L'ensemble des activités par lesquelles le maître guide et fait travailler ses élèves en leur rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne. Ces activités exigent une formation à la fois universitaire et professionnelle, puisqu'elles associent des connaissances académiques à une réflexion didactique et à une mise en œuvre de méthodes et techniques pédagogiques dont

l'importance relative va croissant en raison de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires actuels » (Attali & Bressoux, 2002, p. 5).

Dans cette perspective, il y est la présence d'un ensemble de conceptions théoriques qui consistent à décrire la manière de conduite de telles pratiques pédagogiques pour tels objectifs didactiques. La perspective d'évaluation tient, en ce sens, à rapprocher la conception théorique voulue avec la réalité de sa réalisation en tant qu'une pratique enseignante.

Ce rapprochement peut se dérouler dans de différents domaines dans lesquels les pratiques pédagogiques prennent lieu. Prenant l'exemple de la didactique du FLE, toute pratique pédagogique est définie, décrite et ancrée dans un contexte bien déterminé.

Pour cela, la réflexion didactique procède à l'élaboration des fondements théoriques, des typologies de démarches et méthodes et la conception des modèles, fondés en appui sur des parcours de recherche à long terme. Ces descriptions conceptuelles se considèrent comme une orientation et un guide pour l'exercice de l'action pédagogique tout au long l'avancement des enseignements.

Par les rapprochements descriptifs et analytiques, l'intervention de l'évaluation porte sur la mesure de l'écart et/ou la conformité entre la théorie de l'organisation et la progression pédagogique des enseignements et la conduite et l'aboutissement de sa mise en pratique dans les différents champs d'enseignement du FLE.

L'évolution des méthodologies d'enseignement du FLE est une preuve apparente qui témoigne du progrès des différentes structurations méthodologiques où chaque phase propose un itinéraire de conduites dont le premier souci est leur traduction effective au terrain pédagogique.

Outre la dimension globale de l'évolution méthodologique, nous trouvons d'autres descriptions théoriques à classer par domaines et niveaux. Pour cette lignée, l'exemple du FLE se peut être réparti en deux grands domaines, à savoir l'oral et l'écrit, faisant un objet d'enseignement-apprentissage qui s'étalent tout au long des niveaux de scolarisation.

À ce stade, chaque niveau jouit d'une conception théorique précise qui prend en compte le contexte, la nature d'objet, la population concernée et les objectifs escomptés. Pour ce sens, nous citons quelques exemples : approches d'enseignement de lecture et d'écriture, modèles d'enseignement de compréhension et de production écrites, méthodes d'enseignement de l'expression orale, etc.

3.3. Évaluation des apprentissages

Un système évaluatif étant ancré autour de l'axe d'apprentissage. L'objet central de ce type d'évaluation est centré sur le sujet didactique principal : l'apprenant. Il s'agit en fait d'une évaluation qui porte sur un enseignement descriptif et formatif au profit de la progression des appropriations du sujet en situation d'apprentissage. Il est question d'un contrôle et d'un suivi constructif qui accompagne le déroulement des enseignements et leur régulation.

Ce niveau d'évaluation est de nature pédagogique. Il consiste à vérifier la réalisation des objectifs didactiques préétablis et sur lesquels la conception et l'organisation des enseignements s'élaborent. Cette évaluation a pour objet la mesure du degré de maîtrise de connaissances tout au long des séquences d'apprentissage. Elle porte effectivement sur la construction des connaissances et l'installation des compétences.

Par cette conception, l'évaluation paraît concerner plusieurs niveaux et volets d'intervention. En sens de pratique pédagogique, Il est attesté qu'elle renvoie à « *un processus continu d'observation des apprenants [...], intégrant la conception et l'analyse du but poursuivi, la démarche adoptée, les obstacles rencontrés, le degré de réussite atteint, les savoirs intégrés et le chemin restant à parcourir pour dépasser les échecs ou les manques observés* » (De Vecchi & Carmona-Magnaldi : 1996 : 73).

Sa fonction globale consiste à se renseigner sur la qualité et les fonctionnements du système éducatif et de formation afin de favoriser une conduite la plus pertinente pour la réalisation des objectifs préétablis.

Au terme de ce développement, nous considérons que les trois niveaux du processus de l'évaluation en didactique représentent trois composantes d'un tout. En d'autres mots, il s'agit de trois sous-systèmes évaluatifs qui composent une version exhaustive pour la pratique d'évaluation en tant que pratique éducative globale faisant l'un des éléments constitutifs de tout le système éducatif.

4. Vers la standardisation des socles d'évaluation en didactique du FLE

Rappelons que l'instrumentalisation scientifique de l'évaluation en didactique repose sur une logique contrastive par laquelle les rapprochements descriptifs et analytiques s'établissent pour la mesure des écarts ainsi que la formulation des états des lieux et l'appréhension des contextes d'émergence.

Pour ce faire, l'engagement de son fonctionnement scientifique requiert une réflexion sur les appuis critériés en fonction desquels s'effectue la mobilisation des processus évaluatifs en tant qu'instrument de recherche.

Conformément à cette orientation didactique, la présente réflexion s’initie à l’élaboration d’un inventaire des repères théoriques dont la planification se conçoit en fonction de la nature et l’objectif des objets de recherche et les champs didactiques. Pour cette lignée, nous tenons à présenter un socle indicatif pour l’activation des processus évaluatifs en didactique du FLE

	Niveaux d'intervention des processus évaluatifs		
	Niveau macro structurel	Niveau méso structurel	Niveau micro structurel
Champs didactiques	Evaluation curriculaire	Evaluation pédagogique	Evaluation didactique
Méthodologie d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Le modèle transmissif 	➤ Pédagogie frontale	▪ Méthode traditionnelle
	<ul style="list-style-type: none"> Le modèle bahavioriste 	➤ Pédagogie par objectifs	▪ Méthodes directes
	<ul style="list-style-type: none"> Le modèle socioconstructiviste 	➤ Pédagogie active	<ul style="list-style-type: none"> Approches par compétences Approche actionnelle Pédagogie de l'intégration
Didactique du multimédia	<ul style="list-style-type: none"> Pédagogie numérique 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intégration des tics ➤ Enseignement à distance 	<ul style="list-style-type: none"> Modèle de TAM (Davis, 1989) Le modèle de Raby (2004) Modèle de SAMR (2006) Modèle de TPACK (Mishra et koehler, 2006) Principes de Mayer (2008)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modèle de ASPID (Karsenti, 2014)
Didactique de l'écrit(ure)	<ul style="list-style-type: none"> • Les modèles de la compétence scripturale 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modèle de Hayes et flowers (1980) ➤ Modèle de Deschênes (1988) ➤ Grille de Ganagh (2005) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grille de EVA (1991) ▪ Grille de GRICS (1995) ▪ Germain, Netten et Séguin, 2004) ▪ Grille de De Ketele (2013)
Didactique du plurilinguisme	<ul style="list-style-type: none"> • Les Modèles sociolinguistiques et interactionnistes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Approches interculturelles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approches plurielles

Tableau 2. Un socle indicatif pour l'évaluation en didactique du FLE

5. Conclusion

L'évaluation en didactique se conçoit comme un champ de réflexion à part entière. De nombreux travaux et entreprises pédagogiques ont été consacrés à la question de l'évaluation ainsi qu'à la réflexion et l'avancée didactique étant au service de son évolution conceptuelle et méthodologique à l'aune des besoins et des contraintes qui caractérisent les situations pédagogiques d'alors.

Par de simples observations, il est révélé que le discours didactique s'attribue un aspect jacobin à propos de l'évaluation en didactique du FLE. Cela s'explique effectivement par une focalisation majoritaire autour de la dimension micro structurelle des situations pédagogiques. Pour ce thème, nous signalons cette centration promue au profit des sujets d'apprentissage et leur production didactique tout au long de l'évolution de leur appropriation pédagogique.

En raison de cette conjoncture conceptuelle, la présente réflexion se veut un signalement didactique à l'intention de la communauté scientifique. Cela porte sur l'état de la question soulevée et est conçu dans la mesure de contribuer à la promotion des discours didactiques vers des voies avancées de recherche qui transcendent l'échelle première de la structure pédagogique. Cette logique est ainsi pour inscrire toute pratique d'évaluation au carrefour de deux approches didactiques étant pédagogique et scientifique.

Si la première approche s'intéresse à l'évolution de l'appropriation des connaissances et la construction des savoirs ainsi que leur mobilisation en situations d'intégration, la seconde approche est conviée pour l'exploitation des données recueillies à propos de toutes les composantes de la situation didactique (la conception des savoirs à enseigner, l'organisation de la situation d'apprentissage et la tenue de l'agir entre les sujets didactiques) et supra didactiques (la politique éducative, l'élaboration des curricula et les planifications pédagogiques).

Par ce contenu, il est question de plaider pour une reconsidération patente de l'évaluation en didactique du FLE. Cela étaye pour que les processus évaluatifs ne soient pas limités uniquement à l'échelle de renseignement et de description, mais il serait souhaitable de les engager dans des perspectives plus fructueuses en matière d'organisation et de conception des situations pédagogiques. Cette optique se ferait dans la mesure de repenser l'évaluation en termes d'un processus de gestion et de recherche.

Références bibliographiques

- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'Evaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. France : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- De Ketele, J. M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- De Ketele, J., Gerard, F., & Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires. *Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en éducation* (12), pp. 33-37.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : Puf Fondamental.
- Perrenoud, P. (1989). L'évaluation entre hier et demain. *Coordination* (35), pp. 3-5.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive* (éd. 7). ESF éditeur.

Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Talbot, L. (2009). *Évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armon Colin.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les méthodes de l'évaluation. Méthodes, dispositif et outils*. Bruxelles : Groupe De Boeck.

**Caractéristiques fonctionnelles des unités onomastiques
empruntées en français**

**Functional characteristics of borrowed onomastic units in
French**

Pages: 106- 118

Soumission: 28/04/2025

Acceptation: 13/09/ 2025

Publication: 30/10/ 2025

Vafa Seyid MIRAHMAD

Université des Langues d'Azerbaïdjan

vafaseidova@mail.ru

Résumé : Cette recherche scientifique vise à mettre en évidence les caractéristiques fonctionnelles des unités onomastiques empruntées en français. Depuis les temps anciens, les relations entre les peuples, ainsi que l'existence de liens économiques ou politiques, l'occupation par une tribu des territoires d'autres tribus, les croisades, les guerres au cours desquelles un pays envahit et colonise un autre ont conduit à la création de mots empruntés dans les langues.

Mots-clés : caractéristiques, fonctionnel, onomastique, emprunt.

Abstract: This scientific research aims to highlight the functional characteristics of borrowed onomastic units in French. Since ancient times, relations between peoples, as well as the existence of economic or political ties, the occupation by one tribe of the territories of other tribes, the Crusades, and wars during which one country invaded and colonized another, have led to the creation of loanwords in languages.

Keywords: characteristics, functional, onomastic, borrowing.

Auteur correspondant: Vafa Seyid MIRAHMAD, Université des langues d'Azerbaïdjan.

Introduction

Depuis les temps anciens, des relations mutuelles existaient entre les peuples, ainsi que des liens économiques ou politiques. Il a toujours été impossible pour un peuple de vivre isolé des autres. L'existence de relations entre les peuples, leur mélange et leurs échanges ont nécessairement eu un impact sur leur système linguistique. En conséquence de ces relations, des mots d'autres langues ont pénétré dans une langue et ont commencé à être utilisés dans cette langue.

De plus, depuis les temps anciens, l'invasion des territoires d'un groupe par un autre, les croisades, les guerres pendant lesquelles un pays envahit un autre et le transforme en colonie, ainsi que les migrations ont également conduit à la naissance de mots empruntés dans les langues. À titre d'exemple, on peut citer les mots empruntés au français dans les pays d'Afrique sous colonisation française, ainsi que les emprunts au russe dans les langues des anciens pays de l'Union soviétique, etc.

Chaque langue profite des mots empruntés, et à son tour, elle transmet des termes à d'autres langues dans une certaine mesure. Ces emprunts concernent tous les domaines de la langue, à divers degrés. De nouveaux mots pénètrent dans la langue, tandis que les mots archaïques tombent en désuétude. Un aspect important de la question des emprunts réside dans leur intégration dans la langue réceptrice à un moment donné, car un mot emprunté dans une langue reflète les différents niveaux de ce processus. Ainsi, l'emprunt de mots d'une langue à l'autre est l'un des événements socio-linguistiques les plus significatifs des contacts entre langues.

1. Matériels et méthodologie.

Dans le domaine de l'étude des caractéristiques fonctionnelles des mots empruntés en français, plusieurs méthodes de recherche sont utilisées pour

analyser l'intégration, l'adaptation et l'usage des emprunts dans le système linguistique du français. Les principales méthodes sont :

1.1. L'analyse lexicographique : Cette méthode consiste à analyser les emprunts en examinant leur présence et leur définition dans les dictionnaires.

1.2. L'analyse diachronique : Cette approche permet d'étudier l'évolution des emprunts au fil du temps.

1.3. L'analyse sociolinguistique : Elle se concentre sur l'usage des emprunts dans différents groupes sociaux et contextes culturels.

1.4. L'analyse phonologique et morphologique : L'étude des emprunts a inclus l'analyse de leur adaptation phonétique et morphologique au français. Cela inclut des changements dans la prononciation, l'orthographe et la structure des mots pour les rendre compatibles avec le système phonologique et morphologique du français.

2. La comparaison interlinguistique

Cette méthode consiste à comparer les emprunts français avec leurs origines dans d'autres langues. Elle permet de mieux comprendre les processus par lesquels les mots sont adaptés et intégrés, ainsi que les différences de sens ou d'usage entre la langue d'origine et la langue emprunteuse.

Pour cela, les méthodes d'approche sont analysées dans les travaux de K. Šuhájková, R. Djabbarov, N. Mammadli, N. Mammadov, A. Musayev, F. Veysalli etc.

Ces méthodes combinées permettent de mieux comprendre le processus d'adaptation des emprunts et leur influence sur le développement du lexique français.

Les langues ne sont pas toutes au même niveau en tant que sources d'emprunts de mots. Par exemple, les anciennes puissances coloniales avaient une influence sociale, culturelle et politique bien plus grande que celle des peuples des pays colonisés. En conséquence, ces derniers ont emprunté plus de mots que les premiers. Ainsi, des

langues comme le vietnamien, le wolof ont emprunté des mots au français, de nombreuses autres langues asiatiques (par exemple, le cantonais à Hong Kong) ou africaines ont emprunté des mots à l'anglais, au tibétain, au chinois, etc.

Certaines langues, en raison de leur rôle central au sein de grandes civilisations, sont devenues des sources d'emprunts de mots pour des raisons culturelles. Ces langues comprennent le chinois (pour les langues japonaises, coréennes, vietnamiennes et d'autres langues de l'Asie de l'Est et du Sud-Est), ainsi que l'arabe, qui a influencé des langues comme l'ourdou, le persan, le swahili, etc., principalement par le biais de la religion islamique. Pour des raisons similaires, les langues aujourd'hui disparues continuent d'influencer les langues modernes : le grec ancien et le latin pour les langues occidentales, le chinois classique pour les langues chinoises et japonaises modernes, et le sanskrit pour l'hindi. Ces langues, ainsi que d'autres, continuent de fournir des emprunts, parfois appelés emprunts indirects ou scientifiques par certains linguistes. Par exemple, en roumain, aux côtés des emprunts latins, français et italiens, il existe des mots empruntés dont la source exacte est inconnue (par exemple : *algebră*, *balon*, *contra*).

Les emprunts existent dans tous les domaines de la langue, mais en quantités inégales. Dans cette optique, les emprunts sont classés en plusieurs catégories dans la linguistique : les emprunts lexicaux (par exemple, *shampooing* pour "se laver les cheveux"), les emprunts morphologiques avec affixes (par exemple, *européaniser* pour "rendre européen"), les emprunts prosodiques (prononciation en fonction de l'accent), ou les emprunts phonétiques (par exemple, *surfing* pour "faire une recherche sur internet") et les calques (par exemple, *honeymoon* > *lune de miel*).

Les emprunts de mots d'une langue à une autre subissent souvent diverses modifications, que ce soit au niveau sémantique, phonétique ou grammatical :

2.1. Modifications sémantiques : Par exemple, le mot *building* en anglais peut désigner tout type de *bâtiment*, tandis qu'en français, il est souvent utilisé spécifiquement pour désigner un immeuble à plusieurs étages.

2.2. Modifications phonétiques : Les emprunts peuvent aussi subir des transformations phonétiques. Par exemple, le mot *choucroute* en français provient de l'allemand *Sauerkraut* (chou fermenté), et subit une modification phonétique lorsqu'il est intégré dans la langue française. De même, *bifteck* en français est issu de l'anglais *beefsteak* (steak de boeuf), avec un ajustement phonétique au passage.

Un autre exemple est celui des mots d'origine anglaise qui ont un son nasal [ŋ] qui est propre à l'anglais et n'existe pas en français, comme *camping* [kãpiŋ] où ce son est conservé dans la prononciation française.

2.3. Modifications grammaticales : Les emprunts subissent aussi des ajustements grammaticaux dans la langue réceptrice. Par exemple, en français, les noms et adjectifs au pluriel sont généralement marqués par un -s (comme dans *des géraniums* ou *des casinos*), bien que certains emprunts puissent conserver leur forme plurielle d'origine, comme *des spaghettis*, où le -s final est maintenu mais la prononciation reste la même.

Ainsi, les emprunts de mots sont non seulement modifiés au niveau phonétique et sémantique, mais peuvent aussi être adaptés grammaticalement pour s'intégrer dans la structure de la langue réceptrice.

3. Discussion

Les verbes empruntés dans une langue prennent généralement le suffixe infinitif "-er" et sont ainsi intégrés au premier groupe de verbes en français. Par exemple, en ce qui concerne les adaptations graphiques, le mot français *bifteck* provient de l'anglais *beefsteak*. À l'origine, il était écrit sous la forme *beefsteak*, puis plusieurs

variantes comme *beefstake*, *beefsteck*, et *beefteak* sont apparues avant d'être standardisées sous la forme actuelle *bifteck*.

Cela montre comment les mots étrangers, notamment les emprunts, subissent des ajustements orthographiques et phonétiques pour mieux s'adapter aux règles phonologiques et graphiques de la langue réceptrice [http://vwww.750g.com/fiche_de_cuisine].

Le français a emprunté de nombreux mots à différentes langues tout au long de son histoire. Aujourd'hui, ces mots ne sont plus perçus comme des termes étrangers. Les langues s'enrichissent constamment de nouveaux mots obtenus par différents moyens. Les mots empruntés répondent aux besoins actuels et y servent, facilitant ainsi l'expression des utilisateurs. Le fait qu'il existe plusieurs termes pour un seul mot ne doit pas être considéré comme un abus, mais plutôt comme une évolution et un perfectionnement de la langue, dans lequel les utilisateurs choisissent eux-mêmes quels mots resteront et lesquels sortiront de l'usage.

L'analyse approfondie des emprunts lexicaux provenant de plus de 60 langues dans le français a été menée par le chercheur azerbaïdjanais A.M. Musayev dans son ouvrage "*Développement du lexique de la langue française moderne*" en 2003. Il se réfère à l'encyclopédie Larousse et montre que dans le dictionnaire, on trouve 7074 latinismes, 2308 mots d'origine grecque, environ 1500 romanismes, autant de germanismes, 100 slavismes, et d'autres emprunts provenant de différentes langues [A.M. Musayev, p. 3-7].

Dans le monde moderne dominé par l'anglais, la prééminence des emprunts linguistiques provenant de cette langue est évidente dans toutes les langues. F. Veyselli explique la dominance de l'anglais dans le monde en notant que : « ...Dans le contexte de la mondialisation, la prééminence de l'anglais résulte de l'utilisation des moyens économiques, politiques et militaires par les États-Unis et le Royaume-Uni, considérés comme les "mères" de cette langue, pour imposer son adoption. Ce

processus inflige ainsi un coup fatal aux autres langues et cultures » [F. Veyselli, p. 4].

Les linguistiques soulignent qu'il n'existe pas de langue pure composée uniquement de mots nationaux. Le développement des relations entre les peuples dans tous les domaines crée les conditions pour le passage des mots d'une langue à une autre. Ce processus d'emprunt de mots étrangers d'une langue à une autre se poursuivra tant que la société existera.

N. Mammadli souligne que « les emprunts peuvent également être considérés comme la forme initiale de l'interférence dans un contexte bilingue. L'emprunt n'est pas un simple ensemble d'éléments étrangers présents dans la langue pendant une période donnée, mais un processus continu, ayant une dimension socio-culturelle et historique » [N. Mammadli, p. 488].

Comme des mots et des expressions passent d'une langue à une autre, des affixes peuvent également être empruntés. Cela se produit à la fois par la langue orale et à travers la littérature écrite. Le nombre de tels emprunts varie d'une langue à l'autre, c'est-à-dire que ces mots peuvent être nombreux dans une langue et moins nombreux dans une autre. Les emprunts peuvent avoir à la fois des effets positifs et négatifs sur la langue qui les accueille.

Si un mot emprunté entre dans une langue en raison d'un besoin, cela a un effet positif. Cependant, si ce mot pénètre dans la langue non pas en raison d'un besoin mais de manière forcée, cela aura un effet négatif sur la langue. Un grand nombre de tels mots alourdit la langue et la rend incompréhensible pour ses locuteurs. En conséquence, la langue perd lentement ses qualités, ce qui pourrait même entraîner sa disparition [Mammadov, N, p. 121].

Malgré le fait que de nombreux mots aient été empruntés au latin et au grec dans le vocabulaire français, des mots ont également été empruntés à l'anglais, à l'arabe, à l'italien, à l'espagnol et à d'autres langues.

La majorité des mots empruntés dans la langue française proviennent du latin ou du latin gaulois. Ces mots ont été utilisés pendant des siècles. Ils ont subi un grand processus d'altération phonétique, sont devenus plus courts que les mots latins d'origine et leur ressemblance avec ceux-ci s'est réduite. Par exemple, le mot *securum* est devenu *sûr* (certain), et *augustum* est devenu *août* (août).

Les mots d'origine latine sont généralement divisés en deux catégories : la première correspond à des formations nationales et fait partie du vocabulaire courant de la langue. D'autre part, au Moyen Âge, les savants écrivaient principalement en latin. En raison du manque de vocabulaire suffisant pour ceux qui souhaitaient écrire en français, ils ont dû "franciser" les mots latins. Ainsi, ils ont créé des formations scientifiques et ces mots, issus de cette formation, ressemblent davantage aux mots latins d'origine : par exemple, le mot *épigramma* a donné *épigramme* et *germinatio* a donné *germination* (formation du germe).

Le phénomène des *doublets* désigne deux mots français provenant du latin, mais ayant des usages différents :

- *Hospitale* (hôpital) – terme scientifique ; *hôtel* – terme courant ;
- *Auscultare* (ausculter) – en médecine, *écouter* – dans le langage quotidien [Šuhájková, Kateřina, p. 57].

En ce qui concerne les unités onomastiques, comme :

- *Locomotive* (du latin *locus* – lieu et *motus* – mouvement),
- *Priapus* – *Priape*,
- *Phrygia* – *La Phrygie* (nom de région en Turquie),
- *Mercurius* – *Mercury*,
- *Diomedes* – *Diomède*,
- *Jovi*, *Jovis*, *Jovem* – *Jupiter*,
- *Vulcanus* – *Vulcain*,
- *Evain* – *Ève*,
- *Apollin* – *Apollon*,

- *Ermofroditus – Hermaphrodite.*

Ces mots sont tous passés du latin au français.

La langue latine a continué à influencer le lexique français longtemps après la chute de l'Empire romain. Cependant, l'intégration des mots latins dans le français ne s'est pas produite de la même manière que pendant l'époque romaine. Ces mots étaient principalement utilisés par l'élite intellectuelle. Ils ont conservé la forme écrite et la prononciation similaires aux mots d'origine.

Le latin constitue la couche principale du lexique français. Le célèbre savant arabe Ibrahim Anis a démontré qu'il y a 2028 mots d'origine latine dans le dictionnaire *Petit Larousse*, qui comprend un total de 4635 mots.

Le grec a également été une source importante de nouveaux mots dans le lexique français. L'influence de cette langue ancienne se manifeste non seulement dans les mots eux-mêmes, mais aussi dans les éléments constitutants des mots, tels que les préfixes et suffixes. Les mots d'origine grecque en français sont principalement liés aux domaines de l'art et de la science. La majorité de ces mots contiennent des lettres telles que ch, th, ph, rh et y. Par exemple, *Athée* provient de *atheos* (sans dieu), *chronomètre* dérive de *chronos* (temps) et *metron* (mesure). Des noms comme *Caneus*, *Canens*, *Adonis*, *Achille*, *Actiniopteris*, *Adenocarpus* (plante), *Agave* (plante), *Bactris*, *Byzas*, *Calliandra* (plante), *Callicarpa* (plante), *Callisto* (nymphé), *Damien*, *Damaris* (prénom féminin), *Daphnis* et bien d'autres sont des exemples de noms issus du grec qui ont été intégrés dans le français.

La langue arabe, en particulier pendant les croisades au Moyen Âge, a eu une forte influence sur le lexique français. On estime qu'environ 300 mots en français proviennent de l'arabe. Certains de ces mots ont été empruntés directement à l'arabe, tandis que d'autres ont été intégrés dans d'autres langues, telles que le latin, l'italien ou l'espagnol, avant d'être ensuite empruntés par le français. Par exemple, *calife* (le chef suprême de la société islamique) vient de l'arabe *khalifa* (calife) ; *algèbre* (al-jabr) vient de l'arabe *al-jabr* (réduction,

réunion des parties) et de l'italien *algebra* ; *Coran* (le livre sacré de l'islam) vient de l'arabe *Qur'ān* ; *Ramadan* (le mois sacré des musulmans) vient de l'arabe *Ramadān* ; *raki* (alcool oriental) est dérivé du mot arabe ; *sandal* (bois de santal) vient du mot arabe *sandal* ; et *alchimie* (science des métaux et de la transformation) vient de l'arabe *al-kīmiyā* [Djabbarov R. p.121-172].

Dans le livre des noms français contemporains, on peut trouver de nombreux noms d'origine arabe tels que Abdel-Hakim, Abdelhalim, Abdelhamid, Aziza, Sabina, etc.

À partir du XVIII^e siècle, de nombreux mots ont commencé à être empruntés au russe dans la langue française. Les premiers mots à entrer étaient principalement des termes exotiques tels que *izba*, *knout*, *koulak*, *samovar*, *steppe*, etc. Parmi les unités onomastiques, on trouve des mots d'origine russe comme *Taïga*, *Toundra*, *Soviétique*, *Spoutnik*, etc. Bien que les noms russes puissent être trouvés dans le système onomastique français, ce sont souvent des formes abrégées, comme *Sasha*, *Nadia*, etc.

Les emprunts anglais contemporains se distinguent par leurs nuances stylistiques, couvrant ainsi différentes variantes de la langue commune : la langue littéraire (tant écrite que parlée) et les sociolectes (jargons, langage des jeunes, terminologies liées à l'informatique), par exemple : *Marché aux puces* (flea market) – marché aux objets d'occasion.

Dans ces emprunts, on trouve bien sûr de nombreuses unités onomastiques spécifiques. De nos jours, on observe des inversions dans les noms des magasins, restaurants, hôtels, panneaux publicitaires, festivals et événements sportifs : au lieu de *Hôtel des Alpes*, on dira *Alpes Hôtel* ; au lieu de *le Festival de Jazz de Nice*, on dira *le Nice Jazz Festival* ; au lieu de *la Coupe de Biarritz*, on dira *la Biarritz Cup*, etc.

Cependant, il convient de noter que l'emprunt de certains mots en anglais ne sert pas à combler le vide de mots manquants dans la langue française pour

exprimer une réalité, mais résulte plutôt de l'influence de la mode, car l'anglais est devenu la langue internationale la plus importante. Ces termes sont appelés anglicismes. Souvent, les francophones utilisent ces mots sans savoir qu'ils sont des anglicismes. Pour aider les locuteurs du français à utiliser des équivalents français, de nombreux dictionnaires et outils ont été créés sur Internet [http://vwww.750g.com/fiche_de_cuisine].

Ces dernières années, les anglicismes dans le domaine de l'ergonomie se sont également multipliés : sites de production tels que *Wilword*, marques de produits comme *Coca*, *Kleenex*, *Scotch*, entreprises industrielles comme *Microsoft Corporation*, œuvres intellectuelles telles que *Matrix*, etc.

Il en va de même pour les phénomènes, comme les noms de catastrophes naturelles, par exemple *le cyclone Mitch* ou *la comète de Halley*, qui proviennent également de l'anglais.

Les mots et expressions formés par la combinaison du français et de l'anglais sont appelés « franglais » (ou « franglais » en français). Par exemple, dans le domaine de la musique, on peut citer la chanson *I live in Picardie* de Fatals Picards, ou la chanson *Mon côté punk* de Youssef. Dans le cinéma, des exemples incluent des films comme *Grève party* (1998) de Fabien Onteniente, *Le grand bluff* (1957) de Patrice Dally, *Les années sandwichs* (1978) de Pierre Butron, et *Les babas-cool* (1981) de François Leterrier.

Les toponymes – *Le lac Old Sea*, *le lac Black Duck Pond*, *la rivière Beaver Brook*, *la caverne Whale Grotto*, *la Cascade of the Thirteen Steps*, *le mont Caswall Tower* – sont des exemples de noms géographiques d'origine anglaise. De plus, des noms de personnes tels que Charles, Charlie, Connor, Daniel, David, Ethan, Jessica, Jennifer, Margaret, Mia, etc. font également partie des unités onomastiques empruntées à l'anglais.

Comme dans toutes les langues, le vocabulaire du français continue d'évoluer en fonction du développement de la société. Le changement dans le

système lexical de la langue est lié à plusieurs facteurs. Lorsque les ressources internes de la langue ne peuvent pas répondre à la demande, il devient nécessaire d'emprunter des mots d'autres langues.

Les analyses ont montré que ces dernières années, les mots empruntés à l'anglais constituent la majorité de ceux qui entrent dans le français. Ces mots sont principalement utilisés dans des domaines techniques.

Le français est une langue puissante, répandue sur les cinq continents, avec une longue histoire et des traditions. Actuellement, le français est l'une des langues officielles de l'Union européenne et de l'ONU. Bien que le français soit ouvert à d'autres langues, ces dernières ne peuvent pas constituer une menace pour la langue française.

Conclusions

Ainsi, dans l'article, en nous appuyant sur les recherches menées par des logiciens et des linguistes, nous avons essayé de présenter le corpus sémantique des noms propres. Bien que les théories logiques soient omniprésentes dans les débats linguistiques autour du sens des noms propres, il serait simpliste, insuffisant et erroné de se contenter des conclusions linguistiques issues de ces théories. Par conséquent, bien que la plupart des théories linguistiques sur les noms propres découlent des thèses des logiciens, elles se concentrent essentiellement sur la référence unique du nom propre qui interfère avec le sens textuel, mais la question du sens des noms propres ne se limite pas à la logique, car il existe réellement une perspective linguistique sur le sens des noms propres.

Si l'on entend par tradition lexicographique que les dictionnaires dans lesquels ces mots apparaissent ne contiennent pas de noms propres, alors les niveaux encyclopédiques et linguistiques ont tendance à se mêler sur le plan sémantique.

Le nom propre peut être l'objet d'analyse de la linguistique du langage et du discours, ainsi que de la sémantique référentielle et interprétative. Il constitue un

objet linguistique particulier, car il renvoie de manière constante à un référent et à ses caractéristiques. En plus de sa capacité à désigner, il établit un lien entre la réalité et le discours, grâce à sa référence propre et aux informations qu'il véhicule.

Le nom propre, en tant que porteur des valeurs sociales, culturelles et personnelles, représente un signe linguistique qui implique l'intégration d'éléments non linguistiques dans son étude. Cela complique les approches sémantiques du nom propre, ce qui le distingue des traditions linguistiques, tout en ouvrant la voie à des recherches futures prometteuses.

Références bibliographiques

- Djabbarov, R. (2008). L'influence de la langue arabe sur le français. Moscou : Éditions de l'État. – 243 p.
- Mammadli, N. (1999). Les mots empruntés et leur influence sur la langue. Bakou : Éditions Elm. – 488 p.
- Mammadov, N. (2010). Langue et société : Les mots empruntés et leur signification. Bakou : Éditions de la Langue. – 234 p.
- Musayev, A. M. (2003). Le développement du lexique de la langue française moderne. Bakou : Éditions Académiques. – 173 p.
- Veysalli, F. (2005). La mondialisation et le rôle de l'anglais dans le monde. Paris : Le Journal de l'Est. – p. 4.
- Šuhájková, K. (2012). L'interaction linguistique et les mots empruntés. Prague : Éditions Universitaires. – 57 p.
- http://vww.750g.com/fiche_de_cuisine.