

ISSN: 3009-500X



SCIENCE STEP JOURNAL

An Academic Peer-Reviewed Journal

Advancing Research, One
Step at a Time

Volume III, Issue 10 (2025)

www.sciencestepjournal.com

© 2025 Science Step Journal. All Rights Reserved



Preamble

Science Step Journal (SSJ) is a highly esteemed peer-reviewed journal dedicated to publishing editorials, original studies, and research at the forefront of scientific knowledge.

We aim to facilitate lifelong learning and explore the various possibilities and methods available to scientists across different fields. We place researchers at the center of reflection, interest, and action, remaining committed to empowering them to achieve research excellence through knowledge sharing, collaboration, and impactful results.

Our mission is to make science a step toward generating effective and innovative knowledge, ultimately contributing to a more fruitful and healthier life for all. We take pride in being at the forefront of scientific discovery and are dedicated to upholding the highest standards in scientific research.

Science Step Journal

SSJ Editorial Board

Co-founder & Chief Executive Officer	Co-founder & Chief Executive Editor	Chief Planning Officer
Samyr ELKETANI	Fatima-Zahra ELKETANI	Anna MANNHEIM

SSJ Scientific Committee

- Dr. Mohamed EDDERIJ, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Abdelkader RAYD, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Fatima-Zahra ELKETANI, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Mohamed ELMARJAN, Faculty of Humanities & Social Sciences, Ibn Tofail University, Morocco.
- Dr. Abdellatif KIDAI, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Dorra TOUNSI KASSAR, Higher Institute of Applied Studies in Humanities of Kef, University of Jendouba, Tunisia.
- Dr. Abdelkader AZDAD, Faculty of Letters and Humanities, Hassan II University, Ain Chock, Casablanca.
- Dr. Majdouline ENNAHIBI, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Samyr ELKETANI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Sarra LADOUZ, Higher Institute of Fine Arts, University of Nabeul, Tunisia.
- Dr. Jamal El Ouafa, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Abdelkader ZERRIQ, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Faten Al-Naimi, World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan.
- Dr. Jamal FEZZA, Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
- Dr. Mohammed ECHARGHAOU, Faculty of Legal and Political Sciences, Hassan I University, Settlat, Morocco.
- Dr. Rachida GOUGIL, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Nouzha EL AOUDATI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Zineb MOUMEN, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Lahcen SEDDIK, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco.
- Dr. Abdellatif EL FARAH, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Younes KOUTAYA, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.

Table of Contents

Title	Author	Institution	Page
The Impact of Culture on the Manifestation of Basic Emotions	Dr. Abdelkader Azdad, Brahim Echarit	Hassan II University, Casablanca, Morocco	1-11
The Impact of Attention Network Dysfunction on Social Skills Deficits In Autism Spectrum Disorder	Ahmed Memah, Mohamed Amine Elhatifi, Khadija Ouadi	Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco	12-33
Educational Storytelling in Early Childhood: From a Narrative Tool to a Holistic Developmental Approach in the Hands of Educators	Samer Ben Fekih, Ameni Elkebir	University of Sfax, Tunisia	34-60
Impact of Social Media Use on Self-Esteem and Emotion Regulation among Moroccan Youth	Saida Idrissi, Ghizlane Benbrahim, Adil Ghazali, Nabila Bhih	Hassan II University, Morocco	61-80
The Role of Oral Interaction with ChatGPT in the Development of Learners' Communication Skills	Jaouad Ouahbi	Abdelmalek Essaâdi University, Tétouan, Morocco	81-110

Architectural Space as a Canvas for Artistic Creations: The Case of Artistic Groups in Tunisia	Dr. Sarra Chaftar	Kairouan University, Tunisia	111-130
Anxiety and Its Impact on Psychological Resilience Among Mothers of Children with Disabilities in Morocco	Nadia Sgheir, Aicha Ziani	Ibn Tofail University, Morocco	131-152
Artificial Intelligence as an Epistemological Agent: Reconfiguring Social Sciences and Historical Studies in the Arab World between Methodological Opportunities and Structural Challenges	Saleh Al-Mahdi Ben Hammouda	University of Ez-Zitouna, Tunisia	153-168
Pedagogical Integration of ICT and Interactive Videos: Their Effects on the Learning of Struggling Students in High School	Asmaa Ennakhloui, Dr. My Lahcen Hasnaoui, Dr. Youssef Nafidi	Mohammed V University of Rabat, Morocco	169-194
The Poetics of Narrative and the Problematic of Reader Reception In the Contemporary Amazigh Novel	Dr. Lahcen Ousaid	Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco	195-209

Geographical Mobility of Teaching Competencies in Tunisian Universities: Causes and Effects - A Field Study	Dr. Fatma Omri Ali	University of Tunis, Tunisia	210-226
From the Limits of the Frame to Sensory Immersion: New Readings of Frida Kahlo's Work	Dr. Douha Alaya	University of Jendouba, Tunisia	227-242
A Thematic Analysis of Interconnected Barriers to AI Adoption in Moroccan Education	Mina Alhiane, Dr. Youssef Nafidi	Mohammed V University, Rabat, Morocco	243-256
State Intervention and Neoliberal Land Privatization in Morocco: Soft Power Mediation of Collective Land Disputes	Said El Hamdaoui, Dr. Souad Eddouada	Ibn Tofail Kenitra University, Kenitra, Morocco	257-279
Telemedicine and Patients' Rights: Between Technological Progress and the Decline of Legal Safeguards	Abir Ben Hamouda	University of Sfax-Tunisia	280-297

Explicit Instruction and the Renewal of Pedagogical Practices in Moroccan Primary Schools: Towards an Effective Model for Enhancing Learning Outcomes	Dr. Hassan Benouachane	Mohammed V University, Rabat, Morocco	298-323
Memory and Imagination in Drama: Reclaiming Lost Identity and Transcending Alienation	Dr. Hela Frioui	University of Carthage, Tunisia	324-340
When Clay Becomes Fabric: Sonia Kallel's Idol Dress Between Art and Tradition	Asma Dhifalli	University of Carthage, Tunisia	341-350
Sleep Stages and Their Regulatory Mechanisms: A Theoretical Review	Ibtissam Tazi, Zouhayr Souirti, Najat Belarbi	Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	351-361
Europe at the Crossroads of Big Data and Artificial Intelligence: Strategies for Balancing Innovation and Regulation	Abdoulaye Koné, Marouane Igaadi	Cadi Ayyad University, Marrakech, Morocco	362-387

Secularism and the Scientific Interpretation of the Qur'an: The Dialectic of Reason and Religion in Abdelmajid Charfi's Reading	Dr. Hayet Diwani	University of Kairouan, Tunisia	388-404
The Role of Cognitive Behavioral Therapy in Treating Chronic Pain: A Migraine Case Study	Dr. Zinab Stitou, Zouhayr Souirti, Najat Belarbi	Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	405-417
Artistic Media in Early Childhood Education: Current Practices and Future Prospects for Fostering Life Skills	Anis Ben Abdallah Mariem Khereddine Ghabri	University of Carthage, Tunisia	418-437
The Big Elephant in the Room: Moroccan EFL Teachers' Opinions on Own Language Use in the Classroom	Mohammed Khatib	Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	438-456
The Development of Narrative Intertextuality in Tayfart Poetry	Dr. Lahcen Ousaid	Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	457-468

Costume in the Work of Yinka Shonibare MBE: A Visual Language in the Service of Memory and Identity	Olfa Aissia	University of Carthage, Tunisia	469-484
The Ottoman Empire: From Rise to Fall The Janissary Corps' Role in Shaping its Destiny	Mohamed EL Ghazouani	Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco	485-503
The Role of Traditional Methods in Rural Development in the Age of Digital Advancement: A Sociological Study of the Sidi Bouzid Countryside	Dr. Nciri Lakhdhar	University of Sfax, Tunisia	504-522
Psychological Counseling and Family Stability: Preliminary Approaches and Educational Challenges	Dr. Ahmed Maad	Mohammed V University, Rabat, Morocco	523-532

The Impact of Culture on the Manifestation of Basic Emotions

Dr. Abdelkader Azdad¹, Brahim Echarit²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449276>

To cite this article: Azdad, A., & Echarit, B. (2025). The Impact of Culture on the Manifestation of Basic Emotions. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This theoretical study explores how culture shapes the way humans experience and express the six basic emotions—happiness, sadness, anger, fear, surprise, and disgust. Drawing on evidence from experimental and cross-cultural research, it examines the complex relationship between universal emotional processes and cultural influences. The findings suggest that while basic emotions are innate and grounded in shared psychophysiological and neural mechanisms, their outward expressions are deeply affected by cultural norms, traditions, and values. Facial expressions of emotion, for instance, are present in all societies but appear differently from one culture to another. Comparisons between Western, East Asian, and African communities highlight how cultural contexts guide when and how emotions are shown. Overall, this study emphasizes that culture does not erase the universality of basic emotions but shapes the unique ways in which they manifest across human societies.

Keywords

Emotions, Manifestation, Culture.

¹ Professor of Higher Education, specializing in Cognitive Psychology

Head of the Psychology Department, Faculty of Arts and Human Sciences, Ain Chock

Laboratory Director: Archaeological Signs, Psychology and History, Comparative Approaches

Head of the Research Team: Psychology, Human Culture and Society. Hassan II University, Casablanca

Email: prazdad@gmail.com

² Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University, Casablanca- Morocco. brahimpsych@gmail.com

تأثير الثقافة على تمظهر الانفعالات الأساسية

د. عبد القادر أزداد، ابراهيم الشريط

ملخص

سعت الدراسة النظرية الحالية إلى محاولة فهم تأثير الثقافة على تمظهر الانفعالات الستة الأساسية (الفرح، الحزن، الغضب، الخوف، المفاجأة، التقزز)، حيث فحصت مجموعة من الدراسات التجريبية والعبير الثقافية التي درست الانفعالات الأساسية وعلاقتها بالثقافة، وعلى إثرها توصلنا إلى أن الانفعالات الأساسية عبارة عن سيرورات سيكو فسيولوجية وسلوكية موجودة في كل الثقافات وفطرية، تستند إلى إوليات عصبية، بالرغم من ذلك فإن التعبير الانفعالي الوجداني يتأثر بالسيرورات الثقافية (العادات، التقاليد، القيم، اللون، العرق، النوع...)، فالتعبيرات الانفعالية الوجدانية رغم أنها موجودة في كل الثقافات إلا أنها تتمظهر بشكل مختلف ومتباين من ثقافة إلى أخرى. فالثقافة تؤثر على تمظهر الانفعالات الأساسية، فالتمظهر الوجداني الانفعالي الذي يعبر عنه الأمريكيون مختلف عن اليابانيين، والصينيين، نفس الأمر موجود في غينيا الجديدة ودول إفريقيا جنوب الصحراء. وعموما فالثقافة تؤثر على تمظهر السيرورات الانفعالية الأساسية رغم كونيتها في جميع الثقافات.

الكلمات المفتاحية

الانفعالات الأساسية، التمظهر، الثقافة.

مقدمة

أفادت الدراسات وخاصة الجدلية، أن الأفراد يختلفون في رؤيتهم للعالم كونه متناقضًا بطبيعته، وفي حالة دينامية مستمرة (Peng, Rodgers & Williams, 2010). يُظهر المفكرون الجدليون، الذين غالبًا ما ينتمون إلى الثقافات الآسيوية الشرقية أكثر من الغربية، توقعًا أكبر ومختلفًا في المهام المتعلقة بالتفسير والتنبؤ، ويتسامحون بشكل أكبر مع التناقض في المهام التي تتطلب التوفيق بين المعلومات المتناقضة. حيث يرجحون هذه التناقضات على أنها اختلافات ثقافية، ويُظهر الباحثون كيف تظهر هذه الاختلافات الثقافية والتأثيرات في مجالات الذات domains of the self، والتجارب الانفعالية emotional experience، والرفاه النفسي psychological well-being، والمواقف والتقييمات attitudes and evaluations، والتصنيف الاجتماعي والإدراك social categorization and perception، والحكم واتخاذ القرار judgment and decision making (Peng, Rodgers & Williams, 2010). فالثقافة تؤثر على مظهر السيرورات الانفعالية الأساسية (الفرح happiness، الغضب anger، الخوف fear، الحزن sadness، المفاجأة surprise، والتقزز disgust)، حيث تختلف الثقافات في طريقة التعبير عن الانفعالات. على سبيل المثال، في بعض الثقافات الآسيوية، يُعتبر كبح التعبير عن الغضب أو الفرح مؤشر على النضج وضبط السلوكيات، بينما تُشجّع ثقافات أخرى على التعبير الحر عنها، وتحدد الثقافة كيفية فهم الأفراد لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين. فعلى سبيل المثال، قد يُعتبر البكاء كذلك في وضعيات معينة كمؤشر على الضعف في بعض الثقافات، بينما يُنظر إليه كمؤشر على التعاطف Empathy أو الصدق Honesty في ثقافات أخرى. فالثقافات الغربية، يميل الناس إلى التعبير بحرية عن انفعالاتهم الشخصية في سبيل تعزيز الذات، بينما في الثقافات الشرقية تُعطى الأولوية للمحافظة على الانسجام الاجتماعي (Matsumoto, 1990). في الثقافة المغربية، نجد مزيجاً بين التعبير عن الانفعالات الفردية والجماعية، حيث يلعب الدين والتقاليد دوراً كبيراً في تشكيل الانفعالات وقواعد التعبير عنها. فبعض الثقافات تضع قواعد وضوابط اجتماعية عن كيفية التعبير عن الانفعالات الأساسية، حيث يعتبر التعبير عن بعضها مقبول لدى بعض الثقافات، بينما يكون ذلك مرفوضاً في ثقافات أخرى (Frijda & Mesquita, 1992). ويرى ريدر Ryder و سزالا Szalacha (2008)، أن الثقافة في علاقتها مع الاضطرابات الانفعالية، تفسر الانفعالات المفرطة أو الحادة في بعض الثقافات على أنها "ذنب Sin"، بينما ينظر إليها في بعض الثقافات برؤية علمية وتفسير طبي علمي. وعموماً فالتأثيرات الثقافية المتنوعة على مظهر التعبير على السيرورات الانفعالية الأساسية تعزز القدرات التفاعلية البينشخصية، الاجتماعية والأكاديمية.

إشكالية الدراسة:

الواقع أن موضوع الانفعالات والثقافة موضوع معقد ومتشعب، فهذه العلاقة تتناول تأثير الثقافة على الانفعالات، وذلك من خلال فحص كيفية تعبير، تفسير، فهم وتضبط انفعالات الأفراد في سياقات ثقافية مختلفة، وتكمن الإشكالية العامة لهذه الدراسة النظرية في علاقة الانفعالات الأساسية بالثقافة، وتنبثق عن هذه الإشكالية العامة تساؤلات فرعية وهي:

- ما المقصود بالانفعالات الأساسية؟

- ماهي الثقافة؟

- ما العلاقة بين الانفعالات الأساسية والثقافة؟

أهمية الدراسة:

تساهم الأبحاث في دراسة العلاقة بين الانفعالات الأساسية والثقافة في تعزيز الأبحاث النظرية والتطبيقية في علم النفس بشكل عام وعلم النفس الثقافي بشكل خاص، فالغاية الأساس لدراستنا لا تخرج عن هذا الإسهام، حيث تكتسي أهميتها في فهم التأثيرات الثقافية على تمظهر الانفعالات لدى الأفراد في سياقات ثقافية متنوعة، وهذا الفهم يعزز ويقوي التواصل غير اللفظي واللفظي بين الثقافات، فمن خلال هذه الدراسة يمكن الاستشراق في تطوير استراتيجيات علاجية للاضطرابات الانفعالية تراعي بعين الاعتبار القيم والعادات والتقاليد الثقافية للمجتمعات المتنوعة. الأكيد أننا على علم بالديناميات النفسية Psychological Dynamics والسوسيواقتصادية Socioeconomic التي يعرفها المجتمع، حيث زادت من تعقيدات المجتمع وخاصة في المجال التواصل، وهذه الدراسة يمكن من خلالها تصميم برامج للتدريب على التعرف على الانفعالات الأساسية في سياقات ثقافية مختلفة، حيث هذا التدريب الإيجابي سينعكس على مستوى التواصل والاندماج الثقافي داخل السياقات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والأكاديمية.

الانفعالات

الانفعالات الأساسية Basic Emotions هي وحدات سيكو فسيولوجية وسلوكية موجودة في كل الثقافات وفطرية، وتتشترك في مجموعة من الخصائص من بينها السرعة والأتماتيكية و تحدث بشكل تلقائي، وهذه الخصائص تميزها عن غيرها (David Sander وآخرون، 2009). فهي فئة خاصة تشتق منها جميع الانفعالات الأخرى، ووفقا لمنظرين فهي حالة انفعالية فطرية وعالمية متميزة تطورت لتقوم بوظائف تكيفية (Magda، Monika، 2017). وتغوص منابع دراسة الانفعالات الأساسية إلى تيارات فلسفية قديمة، يرجع بعضها إلى أعمال ديكارت Descartes (1649) الذي كان أول من اقترح أن جميع الانفعالات يمكن أن تشتق من الانفعالات الأساسية (الفرح، الحزن، الحب، الرغبة، الكراهية، والعجب)، فالانفعالات تحدث في جزء من تفكيرنا الذي يحدد وجودنا (Luminet، 2008). وتخبئنا عن العناصر التي تحدد وجودنا الذي نسعى إلى إثباته. لكن هناك إجماع على أن بداية الفحص العلمي للانفعالات ظهر مع تشارلز داروين Charles Darwin (1872) من خلال ملاحظاته العلمية حول التعبير الانفعالي لدى الكائنات الحية، وقد استنتج من ذلك أن الانفعالات كونية، فهي تلعب دورا أساسيا في تكيف وبقاء الأنواع من خلال الاستجابة بشكل موالي لمطالبات البيئة (Magda، 2017).

1. الانفعالات الأساسية

تشير الانفعالات الأساسية إلى ستة انفعالات اقترحها إيكمان (1992) Ekman وهي الفرح happiness، الغضب anger، الخوف fear، الحزن sadness، المفاجأة surprise، والتقزز disgust ويمكن العثور عليها في جميع ثقافات العالم، وتتدخل في اشتغالها وإليات عصبية (Adolphs، وآخرون؛ 1994). وهي:

1.1. انفعال الفرح

الفرح من بين الانفعالات الإنسانية الأساسية الذي يرمي معظم الناس إلى تحقيقه وتجربته، فالأفراد يميلون بطبعهم إلى البحث عن الفرح، إنه شعور جميل، ويختار الأفراد الوضعيات التي سيجدون ويعشون فيها الفرح. فهو انفعال إيجابي بالمقارنة مع الحزن والغضب والتقزز (Friesen & Ekman، 2003). وغالبًا ما يشير الفرح إلى شعور واسع الرضا في الحياة ينشأ بعد الشعور بالرهبة أو العجب. من الأفضل للكثيرين منا أن يربطوا ذلك بالشعور "بالنعمة". على الرغم من أن السعادة تحدث بشكل طبيعي، إلا أن السعادة غالبًا ما تكون مطلوبة. حتى الطريقة التي نعبر بها عن الفرح تختلف عن انفعالاتنا الأخرى. والابتسامة التي تنتجها تختلف عن الطريقة التي قد نبسم بها عندما نكون سعداء (Padraic & Jolanta، 2024).

2.1. انفعال الحزن

ينشأ انفعال الحزن غالبًا عندما نفقد أشياء عزيزة علينا أو الاشتياق لها، ويعرف على أنه حالة انفعالية مؤقتة تتميز بالشعور بالإحباط وعدم الاهتمام والمزاج السيئ، حيث إنه يعيشه جميع الأفراد، وقد يعاني منه الفرد لفترة طويلة يمكن أن ينتج عنها الاكتئاب (نيرة الشريف، 2019). ويعاني منه أطفال العالم كله حينما يفقد الطفل شيء يحبه، ويشعر الطفل كذلك بالحزن حينما ينفصل عن أمه، كما يسبب انفعال الحزن زيادة الأدرينالين adrenaline وانخفاض السيروتونين serotonin (Justine، 2017). فالحزن عاطفي أكثر من الفرح، لأن سمته الرئيسية هي عدم الشعور بالرضا، وبشكل أكثر تحديدًا، فهو عدم الرضا غير المجدي عن وضع لا يمكن علاجه. وبهذا فإن ما يميز الحزن عن الفرح هو عدم الشعور بالرضا، ليس فقط من خلال شدة مرافقته للمتعة، ولكن أيضًا من خلال الشعور بالعجز، الذي ينطوي عليه بالضرورة. وبما أنه رد فعل لموقف ناتج عن فقدان، فهو يختلف عن الانفعالات. وقد ينشأ الحزن نتيجة كبح رد فعل انفعالي (Irons & David، 1987).

3.1. انفعال الخوف

انفعال الخوف هو مكتسب يولد أثناء الخبرات والتجارب الحياتية، يبدأ مبكرًا خلال الشهور الثلاثة الأولى، لكن ما أكدته الدراسات هو أن الأطفال يخافون من الأصوات العالية المفاجئة والوجوه الغريبة التي لم يعتادوا على رؤيتها كما أن الكثير من الأطفال الصغار يستجيبون بخوف على المواقف التي لم يكن لهم بها أية معرفة سابقة، وأثناء الاكتساب (النمو/النضج) ينمو لدى الأطفال الخوف من الأماكن المرتفعة (الوضعيات، والموضوعات). قد ينشأ انفعال الخوف عن المواقف الطبيعية وغير الطبيعية، ونجده عند جميع

الكائنات، ويتمظهر على تعبيرات الوجه وله تأثير على المكونات الفسيولوجية كالتنفس وضربات القلب وغيرها، فالأطفال خلال نموهم يواجهون موضوعات ووضعية تثير فيهم الخوف، وغالبا ما يخاف أطفال سنتين أو أربع سنوات من الحيوانات والأقنعة والغرباء والظلام (Crétin, 2013). ، ومن المحتمل أن تكون هذه الانفعالات أكثر سهولة للإثارة أكثر من أي انفعالات أخرى. إن مجرد احتمال الشر قد يكون كافيا لبروز انفعال الخوف، ومن الواضح أن هذا الانحياز للخوف يرجع إلى تجربة الفرد السابقة، التي علمتنا أنه في الحالات المشكوك فيها يكون الأفضل أن نخطئ في الجانب الآمن. حتى عندما يكون العجز عن مواجهته هو في حد ذاته احتمالا (David & Irons, 1987). وفي حالة انفعال الخوف يتم إفراز هرمون الكورتيزول cortisol، وتتدخل مسارات عصبية في انفعال الخوف من بينها اللوزية والحصين ومناطق جبهة (Le Doux, 1996).

4.1. انفعال الغضب

يعتبر انفعال الغضب من بين الانفعالات الأساسية السلبية، إلا أنه قد يكون مهما في بعض الأحيان إذ يساهم في تكيف الفرد مع أهدافه، ويمكن التعبير عنه من خلال تعبيرات الوجه والكلام، ويلعب دورا أساسيا في اتخاذ القرار وإيجاد حلول، كما يصبح مشكلة انفعالية في حالة ما إذا كان مفردا، أو حينما يتم التعبير عنه بطريقة غير صحيحة، ويصعب التحكم فيه ويشعر به الطفل حينما تتعارض بعض المواقف مع أهدافه، ويعيش الغضب كذلك عندما يواجه الاحباط أو عندما يقال له "لا" عندما يطلب شيئا (Crétin, 2013؛ نقلا عن Justine, 2017). من الواضح أن انفعال الغضب هو شعور يتعلق بشيء ما. فهو ليس نتيجة ضرورية للألم أو الأذى، ومن ناحية أخرى، فهو لا ينجم فقط عن الظلم أو الأذى الذي يلحقه الآخرون. حيث من الممكن أن نتألم دون أن نغضب، وقد نغضب بسبب أفعالنا وتفكيرنا. ويشترط في انفعال الغضب حدوث شيء يشعر به الفرد يكون مرفوضا، ولا يتم تقبله، حيث إن التمرد على شيء ما هو من تجليات الغضب، وهذا يفترض أن يعتبر الشيء مرفوضا وغير مقبول. إن ما يتعرض إليه الفرد يعتمد على طبيعته الخاصة ومدى تعاطفه. في المرحلة الحالية من النمو، يتضمن الغضب دائما فكرة أساسية مفادها "هذا لا ينبغي أن يحدث" (this should not happen) (David & Irons, 1987).

5.1. انفعال المفاجأة

المفاجأة هي انفعال وجيز يحدث حينما تنشط الأحداث الغير متوقعة أو المتوقعة بشكل خاطئ، فعلى سبيل المثال "زوجة شخص معين تقوم بزيارة زوجها دائما في مكتبه لتقدم له وجبة الغداء في وقتها، فهذا الحدث متوقع بشكل صحيح لأن زوجها تعود على ذلك، وإذا كانت ستأتي إليه في وقت غير ذلك الوقت المتعود عليه وتم الاعلان عن هذه الزيارة من قبيل السكرتيرة secretay لن يكون الزوج متفاجئ لأنه سيكون لديه الوقت الكافي ليفترض أسباب الزيارة غير المتوقعة، لكن إذا كانت زيارة زوجته في وقت غريب وبدون إعلان وليست متوقعة فالحدث هنا يعتبر مفاجأة غير متوقعة فالحدث الغير متوقع هو شيء لا يمكن التنبؤ به وهو ما يطلق عليه الحدث المتوقع بالخطأ misexpected surprise، وفي هذه اللحظة تكون المفاجأة ظاهرة وواضحة على تعابير وجه الزوج إذ إن الذي إلى جانبه سينتبه لحركات وتعابير الوجه التي توافق انفعال المفاجأة. فالمفاجأة بطبيعتها تكون سريعة وتقترب في بعض الأحيان بانفعالات أخرى (Ekman)

(Friesen & 2003). كما أن انفعال المفاجأة من أكثر الانفعالات التي تتطلب معالجة دقيقة، فالمفاجأة مشروطة بظهور ما هو غير متوقع، وبالتالي فهي متميزة عن مجرد الشعور بالحدث. ويتسبب الحدث غير المتوقع في توقف مفاجئ للنشاط المعرفي الجاري في هذه اللحظة؛ وبما أنه ليس جديدًا فحسب، بل مخالفًا لتوقعات الفرد، فإن الشعور بالصدمة هو العنصر المميز في المفاجأة، أو الوعي بحقيقة حدوث ما هو غير متوقع، وفي بعض الأحيان قد يكون هناك عنصر من الحيرة أيضًا، يثير الدهشة، ليس بسبب ما هو غير متوقع في حد ذاته، ولكن بسبب ما لا يمكن تفسيره على الإطلاق.

6.1. انفعال التقزز

التقزز من بين الانفعالات الستة الأساسية التي اقترحها بول إيكمان Paul Ekman وآخرون (1982). وهو شعور بالنفور aversion عندما نتذوق شيء ما، أو التفكير في غذاء كريه distasteful أو روائح وأصوات ترتبط بأحداث مقززة. كما يطلق على التقزز تلك الروائح التي يرغب الفرد في التخلص منها فورًا وتحدث في مسالك الأنف، ويرى إيكمان أن الروائح، والأذواق، واللمس، ورؤية ما يحدث التقزز ليست بكونية وعالمية، فما هو مقزز بالنسبة لمجموعات بشرية في ثقافة معينة قد يكون جذاب وموضوع غذاء بالنسبة لمجموعات أخرى في سياقات ثقافية معينة، ويشير إلى عدم وجود اتفاق حول ما هو مقزز، على سبيل المثال في الثقافة الأمريكية "بعض الأفراد يأكلون محار البحر raw oysters ولحم الكلاب dog meet والسّمك الغير مطهي raw fish_calves وآخرون لا يتحملون رؤيتها أثناء تناولها في وجبة غذائية معينة" (Friesen & Ekman, 2003). وتتدخل الجزيرة insula كبنية عصبية في انفعال التقزز (Wicker وآخرون، 2003).

2. الثقافة

الثقافة Culture اطار واسع يتضمن مجموعة من المعتقدات والقيم والعادات والتقاليد التي يكتسبها الأفراد والمجتمعات بواسطة التعلم والنمو والتفاعل الاجتماعي. ويعتبرها تايلور Tylor (1871) بأنها ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والعادات والقدرات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع. بينما ينظر هربرت ميد Herbert Mead (1890s) إلى أن التفاعل الاجتماعي اللغوي وغير اللغوي هما أداة لتشكيل الثقافة، حيث يرى أن الثقافة لا تنشأ من الفرد هي نتيجة التفاعلات الاجتماعية المستمرة بين الأفراد في المجتمع. فالثقافة هي عملية ديناميكية مستمرة تتغير وتتطور مع التطورات الاجتماعية واللغة الخاصة لكل مجتمع.

3. الانفعالات والثقافة

قام بول إيكمان Ekman (2003) بدراسات عبر ثقافية Cross-cultural في الولايات المتحدة الأمريكية united states american، اليابان japan، الشيلي chile، الأرجنتين argentina والبرازيل brazil. حيث قدم للملاحظين observers صور فوتوغرافية لستة انفعالات أساسية وطلب منهم التعرف واختيار اسم لكل انفعال على حدى، واستشعر إيكمان أن الإجابات ستكون مختلفة بناء على اختلاف ثقافة

كل مجموعة، فعلى سبيل المثال فالوجه الذي يراه الأمريكيون معبرا عن الغضب قد يراه البرازيليون معبرا عن التفرز أو الخوف، لكن حصل العكس فكل المجموعات تعرفت على الانفعالات الستة بشكل متساوي بغض النظر عن لغتهم وثقافتهم، وقد أسفرت هذه الدراسة عن نسب مئوية في الحكم والتعرف على تعابير الوجه الانفعالية في ثقافات مختلفة ويمكن عرضها في الجدول التالي:

جدول رقم (1): يوضح النسب المئوية للحكم والتعرف على صور الانفعالات الأساسية في هذه الثقافات حسب (Friesen & Ekman, 2003).

اليابان	الأرجنتين	الشيلي	البرازيل	الولايات المتحدة	الانفعالات / الثقافات
66%	54%	68%	67%	85%	الخوف
90%	92%	92%	97%	92%	التفرز
100%	98%	95%	95%	97%	الفرح
90%	90%	94%	90%	67%	الغضب
95%	87%	93%	87%	85%	المفاجأة
65%	78%	88%	59%	84%	الحزن

وبينت دراسة مارية Maria وآخرون (2017). مقارنة بين أداء الفتيين لكل منطقة (العيون، الفم، والوجه كاملاً) وأظهرت أنه فيما يتعلق بالوجه كاملاً، وجد الأطفال والبالغون سهولة في التعرف على انفعال الفرح والتفرز، بينما وجد كلا الفتيين صعوبة أكبر في التعرف على الحزن والانفعال المحايدة. وبالنسبة لمنطقة العيون، تعرف الأطفال والبالغون بسهولة على الغضب والحزن، بينما وجد كلاهما صعوبة في التعرف على التفرز والمفاجأة. وفي الأخير بالنسبة لمنطقة الفم، وجد الأطفال والبالغون سهولة على التعرف على الانفعالات المحايدة، بينما وجدوا صعوبة في التعرف على الحزن والخوف. (Zira & Stefano, Maria, وآخرون؛ 2017). وقد عملت الدراسات العبر ثقافية على دراسة قدرة التعرف على الانفعالات الأساسية عند الأطفال في ثقافات مختلفة، حيث ونتيجة لذلك، يعتمد الأطفال النامون في المجتمعات الغربية (مثل الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة) على المعلومات الدلالية والصريحة، بينما يعتمد الأطفال من ثقافات شرق آسيا (مثل الصين أو اليابان) أكثر حساسية نحو الإيحاءات الضمنية والسياقية عند مواجهة انفعالات الآخرين (Bull, Moller, Aschersleben & 2022). وقد تحققت دراسة مولر Moller وبيل Bull، أشيرسليين Aschersleben (2022). من دراسة التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية وفهمها لدى عينة من الأطفال التعليم الأولي نسبتها 129 ينتمون إلى ثقافة سنغافورة وألمانيا، حيث استخدمت مهمة تعرف على الانفعالات تستخدم الممتثلة في صور وجوه طفل أوروبي أمريكي ووجوه طفل شرق آسيوي، بالإضافة إلى اختبار فهم الانفعالات لصاحبه بونس Pons TEC وآخرون (2004). وترى الدراسات أن الأفراد في الثقافات مرتفعة السياق مثل الصين أو سنغافورة يعبرون ويتعرفون على الانفعالات من خلال إيحاءات ضمنية وسياقية (Houl, 1976). وتتماشى نتائج هذه الدراسة مع الفكرة النظرية التي تشير إلى أن الأطفال النامون في السياقات الثقافية الأكثر حساسية يميلون نحو الإيحاءات الدقيقة،

وهذا ما يدعمه الدراسات السابقة التي أظهرت أن الأطفال الصينيون كانوا أفضل في التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية (Wang & Markham، 1996). أو الإيحاءات الصوتية (Yang وآخرون؛ 2021). مقارنة بالأطفال الغربيين. وعكس ذلك، في الثقافات ذات السياقات المنخفضة مثل الولايات المتحدة أو ألمانيا، يعبرون عن الحالات العاطفية بشكل صريح ويناقشونها (Wang، 2003؛ Hall، 1976؛ في، Camras وآخرون؛ 2014). مما يجعل الاعتماد على الإيحاءات الوجهية أقل أهمية بالنسبة لهم. وقد شملت دراسة ماكندراو McAndrew (2015). 40 متعلم أمريكي (20 ذكراً و20 أنثى) و31 متعلم ماليزي (20 ذكراً و11 أنثى) حيث خضعوا للتعرف على 60 عرضاً لصور تعابير وجوه باستخدام تقنية التاشيستوسكوبية، حيث قاموا بتقييم جنسية كل وجه والتعبير الانفعالي الذي يرافقه. وتراوح مدة العرض من 3 ميلي ثانية إلى 800 ميلي ثانية. تم تحديد مستويات التعرف الثابتة لمختلف التعابير الانفعالية بعد 12 أو 25 ميلي ثانية، مع منحهم الاستمرار في التعرف على الخوف إلى 300 ميلي ثانية ليتم التعرف عليه من قبل كل مجموعة من المشاركين. وكان انفعال الفرح والحزن أكثر الانفعالات التي تم التعرف عليها بدقة، بينما كان الغضب والخوف هما الأصعب على المشاركين في التعرف عليهما. وحققت الإناث مستوى أفضل من الذكور في التعرف على الصدمة والخوف، خاصة عندما كانت فترات التعرض أطول، وكانت القدرة على التعرف على الغضب متأثرة بشدة بكل من جنس المشارك وخلفيته الثقافية. على الرغم من وجود عدة حالات اختلف فيها المشاركون الماليزيون والأمريكيون، إلا أن دقة التعرف العامة ومستويات التعرف لم تكن مرتبطة بشكل قوي بالفروقات الثقافية والعرقية (McAndrew، 2015). أظهرت دراسة تاكاسي Takahashi وآخرون (2017). أن التعرف على الانفعالات من بين الرموز التعبيرية لدى الأفراد فهو أمر ثقافي، غير أنه ليس عالمياً، بل يختلف من ثقافة إلى أخرى. حيث كان اليابانيون أكثر حساسية للانفعالات المعبر عنها في الرموز التعبيرية بنفس مدى حساسيتهم لانفعالات المعبر عنها في الوجوه الحقيقية. ومع ذلك، بينما يمكن للكاميرونيين والتزانيين التمييز بين الانفعالات المعبر عنها في الوجوه الحقيقية، حيث نادراً ما يمكنهم التعرف على الانفعالات من خلال الرموز التعبيرية. وتناولت الدراسة تأثير المجموعة الخارجية على الوجوه الحقيقية. كانت مستويات التعرف على الانفعالات للوجوه الحقيقية متشابهة عموماً ولكن مختلفة قليلاً بين الثقافات الثلاث (اليابان، الكاميرون، تنزانيا). بالخصوص، نادراً ما يمكن للكاميرونيين والتزانيين التمييز بين الانفعالات المحايدة والحزينة لوجوه آسيوية، على الرغم من أن التفاعل لم يكن ذي دلالة إحصائية. وتدعم نتائج هذه الدراسة فرضية دور الثقافة في التأثير على التعرف على الانفعالات (Elfenbein، وآخرون 2007). على عكس الوجوه الحقيقية، وجدت الدراسة وجود تبعية ثقافية في مستويات التعرف على الانفعالات من خلال الرموز التعبيرية. بشكل مختصر، كان اليابانيون يتعرفون على الانفعالات من خلال الرموز التعبيرية، في حين لم يكن الكاميرونيون والتزانيون يتمكنون من ذلك. وقد طرح إيكمان ثلاث مجالات رئيسية تؤثر فيها الثقافة على الانفعالات. أولاً، هي قواعد القيم الثقافية، أو التقاليد، أو المعايير، أو العادات المكتسبة التي تحدد ما يمكن إظهاره من انفعالات، ولمن، وفي أي سياقات؛ بعض هذه القواعد تُتبع تلقائياً ودون وعي، بينما توجد قواعد أخرى كأفكار مثالية فقط. تُعتبر هذه القواعد "تتداخل" مع الاستجابات الانفعالية التي يملها البرنامج الفطري للتأثير. وتمتلك الثقافة تأثيراً قوياً على كيفية تعامل الأفراد مع الانفعالات وأسبابها من خلال تمثيلاتهم المعرفية والسلوكية. بالرغم من أن التطور قد نتج عنه بعض الاستعدادات، مثل مواجهة الغضب من خلال مهاجمة مصدره، إلا أنه يمكن تجاوز هذه الاستعدادات من خلال التعلم الثقافي. كما أن المثيرات السياقية المحددة للانفعالات متغيرة ثقافياً. على الرغم من أن إيكمان قد ذكر أنه "لا يوجد انفعال

له مثير عالمي موحد في تفاصيله الخاصة" (Ekman، 1982، ص 85؛ في Geoffrey، Catherine، 2003). وركزت الأبحاث في الأنثروبولوجية السوسيوثقافية Sociocultural Anthropology على العلاقات بين المعنى الثقافي والانفعال، و توسعت هذه الأبحاث لتشمل دراسة الارتباطات الاجتماعية لكل منهما، مستنداً إلى مجموعة متنوعة من التقاليد بما في ذلك الهياكل الاجتماعية، ونظرية التبادل، والمادية التاريخية (Appadurai، 1985). تُعتبر الانفعالات مرتبطة بالهيكل الاجتماعي بعدة طرق. في البداية، يمكن تعريف العاطفة بأنها "متعلقة" بالعلاقات الاجتماعية؛ وستعكس أنظمة المعنى الانفعالي تلك العلاقات، ومن خلال تكوين الانفعال للسلوك الاجتماعي، ستقوم بترتيبها. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط الهياكل الاجتماعية والاقتصادية بالطريقة التي تُبنى بها الأفراد أو الشخصيات بشكل عام. مثلاً درجة الفرد، ومفاهيم الخصوصية والاستقلالية، وتعدد الشخصيات، أو الشعور بالمسؤولية الأخلاقية لها عواقب مهمة على الطريقة التي يتم بها تصور الانفعالات، وتجربتها، والتعبير عنها اجتماعياً (Dwyer، 1982). ومن الأسئلة التي تم تجاهلها آنذاك هي كيفية دمج وحدات التعبير الوجهي في أنظمة الإشارات الثقافية واللغوية (Ekman & Friesen، 1971). وعموماً فإن دراسة الانفعالات تمخضت في مجموعة من العلوم من بينها علم النفس العصبي المعرفي العبر ثقافي للانفعالات والأنثروبولوجيا الثقافية، التي نبشت في تاريخها، والتغيرات التي تطرأ عليها في الزمان والمكان ومقارناتها بثقافات شعوب أخرى.

خاتمة

فإذا كان علم النفس العصبي للانفعالات أثبت أن الانفعالات الأساسية (الفرح، الحزن، الخوف، الغضب، المفاجأة، التقزز)، هي وحدات سيكوفيسيولوجية، تساهم في بقاء الأفراد، وتعزز التواصل الاجتماعي غير اللفظي، كما تساهم في بناء التعلّمات. فإن الدراسات النفسية العبر ثقافية ترى أن الانفعالات هي ليست مجرد وحدات سيكوفيسيولوجية فحسب، بل تتأثر بشكل كبير بالثقافة حيث تؤثر هذه الأخيرة على مظهر والتعبير عن الانفعالات وفهم وتفسير الأفراد لمختلف انفعالاتهم، ويختلف هذا الأمر من ثقافة لأخرى، فالأفراد يعبرون، يفهمون ويفسرون الانفعالات بناء على البيئة الثقافية التي ينتمون لها، ويساعد هذا الفهم العميق لعلاقة الانفعالات بالثقافة على تحسين التواصل الانفعالي الثقافي بين الشعوب من خلفيات ثقافية متنوعة. وبناء على ما سبق هل يمكن القول بأن هذه الفروقات الثقافية في التعبير عن الانفعالات الأساسية تؤدي إلى صعوبة تحقيق تواصل انفعالي موحد وكوني بين الثقافات.

توصيات

- تعميق البحث السيكلوجي العبر ثقافي في فهم علاقة الانفعالات بالثقافات.
- أخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية في الدراسات السيكلوجية بشكل عام والانفعالية بشكل خاص.
- التدريب على التعرف على الانفعالات الأساسية يساهم في تحسين التواصل الغير اللفظي واللفظي في سياقات ثقافية متنوعة.

المراجع

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H., & Damasio, A. R. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature*, 372, 669–672
- Appadurai, A. 1985. Gratitude as a social mode in South India. *Ethos* 1 3:236-45.
- Davi. I., .(1987). The Primary Emotions. *The Philosophical Review*, Vol. 6, No. 6, pp. 626-645.
- David, S., & Scherer, R. K., (2009). *Traité de psychologie des émotions*.
- Dwyer, K. 1982. *Moroccan Dialogues: Anthropology in Question*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press
- Ekman, P. (1999). *Basic Emotions*. University of California, San Francisco, CA, USA.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124–129
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lutz, C. Geoffrey, M. (2003). The Anthropology Of Emotions. Article in *Annual Review of Anthropology* · DOI: 10.1146/annurev.an.15.100186.002201.
- Maria, G., Zira, H., Maura, C., Stefano, C., et AL (2017). Facial Expressions and the Ability to Recognize Emotions from the Eyes or Mouth: A Comparison Between Children and Adults. *The Journal of Genetic Psychology*. ;178(6):309-318 <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1361377>
- Matsumoto, D. (1990). Cultural influences on facial expressions of emotion. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022022190211006>
- Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural differences in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 179-204. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.179>
- **Peng, K. Melissa, W. & Rodgers, J. (2010)** Cultural Differences in Expectations of Change and Tolerance for Contradiction: A Decade of Empirical Research. *Personality and Social Psychology Review* 14(3) 296 –312. DOI: 10.1177/1088868310362982
- Ryder, A. G., Chentsova-Dutton, Y. E., & Szalacha, L. A. (2008). The cultural shaping of depression: From ethnography to a model of acculturation-related risk. *Culture and Depression: From Clinical Epidemiology to Culture and Global Mental Health*, 129-151
- Yang. Z., Wenjing, Z. (2018). The Roles of Subdivisions of Human Insula in Emotion Perception and Auditory Processing. *Cerebral Cortex*, February 2019;29: 517–528. doi: 10.1093/cercor/bhx334
- Kowalska, M., Wróbel, M. (2017). Basic Emotions. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_495-1

The Impact of Attention Network Dysfunction on Social Skills Deficits In Autism Spectrum Disorder

Ahmed Memah¹, Mohamed Amine Elhatifi², Khadija Ouadi³

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449235>

To cite this article: Memah, A., Elhatifi, M. A., & Ouadi, K. (2025). The Impact of Attention Network Dysfunction on Social Skills Deficits in Autism Spectrum Disorder. Science Step Journal 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Impairments of attention are among the most consistently reported cognitive deficits in autism, and they continue to be a key focus of research. This is undoubtedly due to the importance of typical attention function to the development of many so-called "higher level" cognitive operations, and to the likely involvement of attention dysfunction in certain clinical features of autism. Such impairments of these functions may have a crucial impact on the social difficulties observed in children with Autism Spectrum Disorders. Specifically, deficits in executive control, set-shifting, working memory, and inhibitory control bear major significance for social cognition and self-regulation of behavior in dynamic social contexts. Such difficulties interfere with the ability to process social cues and respond appropriately in social situations. The neuroanatomical structure includes the DLPFC, anterior cingulate cortex, and subcortical structures involving the basal ganglia and cerebellum, among other regions, which constitute pivotal social competencies and social cognition (Heyder, Suchan, & Daum, 2004; Wager & Smith, 2003). An exploratory thrust into how dysfunctions in one important attentional network, namely the executive control network, would impact impaired social skills development characteristic of ASD, forms the centerpiece of this review article. We also discuss the development of such networks and their implications for social cognition in ASD. Further clarification of this relationship is needed to inform the development of more effective interventions targeting social functioning in ASD.

Keywords: Attention Network Dysfunction, Social Skills Deficits, Autism Spectrum Disorder.

¹ PhD Candidate, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco. E-mail: ahmed.memah@uit.ac.ma

ORCID : <https://orcid.org/0009-0008-1553-2356>

² Clinical Psychologist, Kenitra, Morocco, Mohamed-amine.elhatifi@uit.ac.ma

ORCID : <https://orcid.org/0009-0003-0213-8564>

³ Professor of Psychology, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco. E-mail: khadija.ouadi@uit.ac.ma

1. Introduction

Autism is a Pervasive Developmental Disorder characterized by impairments in social interaction and communication in addition to stereotyped behaviors and cognitive deficits (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edn), American Psychiatric Association, Washington, D.C., 1994). Individuals with ASD commonly have significant difficulties in adjusting to social situations, understanding social cues, and appropriately interacting with others. These are believed to stem from impairments within social cognition-that is, the cognitive processes involved in perceiving and responding appropriately to others' emotions, intentions, and behaviors.

A growing body of research is complementing these social challenges as deeply interlinked with dysfunctions in the brain's attention networks. The attention system is considered to play a basic role in governing how individuals maintain, sustain, direct, and shift attention to stimuli in the environment. Especially, the executive control network is thought to be responsible for higher-order cognitive functions, including working memory, cognitive flexibility, and inhibitory control, which are crucial for adaptive social behavior (Miyake et al., 2000; Huizinga, Dolan, & van der Molen, 2006). Dysfunction in these networks is increasingly recognized as a key contributor to the social difficulties experienced by individuals with ASD.

The executive control network is not a single entity; rather, it is a very complex, multi-dimensional system involving multiple areas of the brain, primarily within the prefrontal cortex. This includes the dorsolateral prefrontal cortex (DLPFC) and the anterior cingulate cortex (ACC), which are critical for processes like shifting attention, regulating impulses, and maintaining cognitive flexibility. Additionally, structures such as the basal ganglia and cerebellum are involved in the fine-tuning of motor and social responses (Heyder, Suchan, & Daum, 2004; Wager & Smith, 2003).

Damage in the neural circuits connecting these regions might result in difficulty in regulating social behavior, reading and reacting to social interactions, and generating appropriate, fluid social interactions. It therefore follows that in devising the much-needed interventions, an essential precursor will involve how dysfunction of the attentional networks in autism contributes to core impairments of this disability. Particularly, executive network function attention control targeted treatments would most probably give avenues that offer immense hope toward improvements in social competency among affected populations.

The relationship between impairment within an attentional network and specific characteristics of the observed social deficit is thus assessed in this context regarding their underlined neuroanatomical structure, cognitive determinants, and suggestions for prospective therapeutics that might mitigate impairments related to this disabling disorder.

2. Literature Review

2.1. Attention Network Dysfunction in Autism Spectrum Disorder

Attention is a fundamental cognitive process that allows people to focus, shift, and maintain mental resources on relevant tasks. Several studies have suggested that dysfunction in the attention network is a major contributor to the cognitive and social difficulties seen in autism spectrum disorder. The attentional network is so complex, including various brain regions, including the prefrontal cortex, parietal cortex, anterior cingulate cortex, and subcortical structures such as the basal ganglia and cerebellum. (Fan et al., 2005; Posner & Petersen, 1990). In Children with ASD, deficits in alertness, orientation, and the executive attention network can lead to impairments in selective attention, sustained attention, and cognitive flexibility—key functions that are critical for effective social interactions (Luna et al., 2004; Keehn et al., 2013). Some studies indicate that attention networks in individuals with ASD may be dysfunctional, leading to impairments in the selective attention and prioritization of social stimuli. Following this line of thought, it could be suggested that individuals with ASD may be unable to direct attention to those aspects deemed most important socially—for instance, faces, reciprocity, emotions, body language, or intonation—those crucial features associated with determining the feelings and intentions of another person. This may also lead to social withdrawal, inappropriate reactions, and problems in maintaining social relationships because of the failure to control attention. (Corbett et al., 2014; Lawrence et al., 2009).

Case Example 1 (Yassir): To illustrate that, a 10-year-old child with ASD, observed in the association where I'm working, showed much difficulty in sustaining attention during social interaction, mostly with peers. After a few attempts to communicate, the child gave up because he could not concentrate on the social context of the communication; that is, he was not able to focus on the body language and facial expressions, which, therefore, led to a misunderstanding and withdrawal. The given example illustrates how dysfunction of attention networks hinders social interaction in ASD.

2.2 Executive Functioning and Social Skills in ASD

The role of executive functions (EF) in ASD has been a topic of extensive research. g functions are higher-order cognitive processes that control goal-directed behavior, including working memory, cognitive flexibility, and inhibitory control (Diamond, 2013). These functions are crucial for managing social situations, as they allow individuals to plan, adjust their behavior based on social feedback, and adapt to changing social contexts (Zelazo et al., 2008). Deficits in executive functioning are commonly observed in individuals with ASD, particularly in relation to social skills (Ozonoff et al., 2004; Hughes et al., 2009).

One key component of executive functioning is cognitive flexibility, which allows individuals to shift attention between tasks and adjust their behavior based on new social information. Impaired cognitive flexibility in ASD can lead to rigid behaviors, difficulty understanding others' perspectives, and challenges in regulating emotions in social situations (Langen et al., 2009). Furthermore, deficits in inhibitory control can result in socially inappropriate behaviors, as individuals with ASD may have difficulty suppressing impulsive actions or responses during social interactions (Geier et al., 2009).

The studies we review also suggest that dysfunction in the fronto-parietal attention network in ASD may contribute to challenges in maintaining sustained attention during social exchanges, leading to a reduced capacity for social engagement (Klin et al., 2009). This difficulty in sustaining attention may contribute to the social communication impairments that are characteristic of ASD, as individuals may struggle to attend to important social cues over time.

Case Example 2 (Saad): For example, a child in a structured intervention program demonstrated severe difficulties in shifting attention between social tasks during a group activity. Despite verbal prompts, the child exhibited inflexibility and struggled to engage with peers. This case highlights the critical role of cognitive flexibility in social functioning and how deficits in this area can affect social engagement.

2.3. Neural Mechanisms Underlying Attention and Social Skills Deficits:

Attention network dysfunction in ASD has been probed using neuroimaging studies that have shown alterations in brain regions regulating attention in ASD subjects. So, fMRI studies have quite consistently reported that the ASD group exhibited altered activation of the dorsolateral prefrontal cortex (DLPFC) and the anterior cingulate cortex (ACC), two principal regions involved in cognitive control and regulation of attention shifting and emotional regulation. (Minshew & Williams, 2007; Uddin et al., 2011). These findings suggest that dysfunction in these brain regions may underlie Difficulties in the modulation of social interaction, as the individual may not be able to regulate their attention and behavior appropriately in a social context. Hence, dysfunction of the attention network in ASD contributes to an impaired ability in the processing of sensory and emotional stimuli of the environment; more so when interaction with people takes place due to the difficulty of processing emotional expressions like facial expressions, bodily postures, or even in processing vocal intonation factors vital to social interaction-making the subject in question lack effective communication altogether. (Klin et al., 2002; Schultz, 2005). Moreover, sensory Deficits integration could further intensify the social challenges of ASD individuals, which in return makes it quite complex for them to have reciprocal interactions and develop the most appropriate peer relations.

2.4. Interventions Targeting Attention and Social Skills Deficits

Because attention networks are central to social functioning, interventions targeting attention regulation and executive functioning have been put forth as potentially effective avenues for improving social skills deficits in ASD. Cognitive-behavioral therapies (CBT), focusing on improving skills in executive functioning, have been shown with varying degrees of promise for improving social skills in both children and adults with ASD. (Klinger & Dawson, 1994; Wood et al., 2009). These interventions specifically focus on the capacity of individuals with ASD to focus, shift attention, and inhibit impulsive responses in social interactions to improve their social skills.

More recently, a few studies have looked at the use of technology-based interventions, including computer-based training programs, aimed at improving attention and executive functions in individuals with ASD. (Green et al., 2017). Some of these programs incorporate structured, repetitive tasks that strengthen the control of cognition and attention regulation in hopes of generalizing these skills to real-life social contexts. Moreover, combined training in attention and social skills has been shown to improve both attention regulation and social competencies. Programs involving role-playing, video modeling, and social narratives have been able to improve the social communication skills of individuals with ASD by teaching them how to focus on relevant social cues and adapt their behaviors in social situations (Howlin et al., 2000; Odom et al., 2013).

2.5 Atypical Attentional Networks and the Emergence of Autism

Early attentional dysfunctions in autism spectrum disorder (ASD) might interfere with the development of sociocommunicative abilities. Brandon Keehn, using Posner's model of attentional networks: alerting, orienting, and executive control, puts forward a hypothesis linking atypical attentional mechanisms, specifically impaired disengagement, with the emergence of core autism symptoms. (Posner and Petersen 1990; 2012). Conceptualized attention as being composed of three functionally independent attentional networks, which subserve a different set of cognitive processes: the alerting, orienting, and executive control networks. The three networks have been shown to have some degree of behavioral, neurophysiological, and neuroanatomical independence. (Fan et al., 2007; Fan, McCandliss, Sommer, Raz, & Posner, 2002; Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum, & Posner, 2005; see Raz & Buhle, 2006, for a recent review)

2.5.1 Alerting Network

The alerting network is responsible for achieving and maintaining a state of sensitivity to incoming information. Alertness is divided into tonic and phasic components:

Tonic alertness is a state of general wakefulness or arousal, whereas vigilance or sustained attention refers to the voluntary maintenance of alertness at a certain level. Phasic alertness is a

more transient alert state, modulated by a behavioral or experimental cue. These elements mirror the tonic and phasic features of Sokolov's orienting response (Sokolov, 1963).

2.5.1.1. Neuroanatomy of the alerting network

The neuroanatomy of alerting involves a network of subcortical and cortical regions. The core arousal center is made up of the nuclei of the reticular formation in the brain stem, especially the locus coeruleus-norepinephrine (LC-NE) system. (see Robbins & Everitt, 1995, for review). The neuromodulator associated with the alerting network appears to inhibit spontaneous neural activity, allowing for increased neural response to sensory stimulation.

2.5.1.2. Development of the alerting network

The alerting network undergoes significant developmental changes in early infancy. One of the major components, tonic alertness, develops rapidly between 2 to 24 weeks of age, as evidenced by toy manipulation and babbling that accompany increased arousal levels (Dittrichova & Lapackova, 1964). Attention in this period functions to modulate arousal in response to both external stimuli and internal states (Karmel, Gardner, & Magnano, 1991). The autonomic nervous system also shows significant maturation, for example, in stimulus orienting as measured by heart rate deceleration, which shows very fast adaptation in the first year of life (Reynolds & Richards, 2008). In addition, the development of phasic alertness has also been studied using event-related potentials (ERP). The Nc component, an index of stimulus orienting, is present early in the first year of life and increases in amplitude while decreasing in latency as infants age (Richards, 2003). With increasing age in children, this early component gradually develops into the more mature P3 waveform, reflecting the development of the alerting network with age and into adolescence (Courchesne, 1978).

2.5.1.3 Alerting network in ASD

Research on the alerting network in autism spectrum disorder (ASD) reveals complex findings that are inconsistent with both tonic arousal and phasic alertness. Some early studies point to hyperarousal (Hutt et al., 1964), while others suggest hypoarousal (Rimland, 1964) or even dysfunctional modulation of arousal (Ornitz & Ritvo, 1976). Hyperarousal is considered one of the mechanisms involved in overselective attention and reduced responsiveness to stimuli (Liss et al., 2006; van Engeland, 1984). Moreover, physiological studies reveal abnormalities, including altered skin conductance, heart rate, and pupil size, some of which indicate heightened arousal (Palkovitz & Wiesenfeld, 1980), while others report lowered or normal arousal levels (Stevens & Gruzelier, 1984; Zahn et al., 1987; Ming et al., 2005; Anderson & Colombo, 2009).

The phasic alertness is also affected in asd. Impairments have been reported in reduced N1c responses to new stimuli (Bruneau et al., 2003) and in reduced P3 amplitudes to novel stimuli

(Ciesielski et al., 1990; Courchesne et al., 1985). This is further supported by functional imaging studies showing atypical brain activation to novel stimuli (Gomot et al., 2006, 2008). Interestingly, despite these differences, the sustained attention of people with ASD is usually normal relative to their typically developing counterparts (Garretson et al., 1990).

Rapid development during infancy, further maturation well into early school age, and final stabilization only in adolescence, that is just how complex the alerting network truly is. Also, the differences in heart rate variability and task-related activation patterns in ASD hint at difficulties not only in the levels of arousal but also in the modulation of alertness to context. These findings emphasize how atypical activation during tasks may reflect either over-focusing or a reduced ability to engage with novelty. While great strides have been made in the understanding of these mechanisms, inconsistencies in findings still abound, making it difficult to come to definitive conclusions regarding alerting network dysfunction in ASD.

2.5.2 Orienting Network

The orienting network is central to selecting sensory information by enabling attention to disengage from one stimulus, shift to another, and reengage. Unlike alerting mechanisms, which uniformly enhance attention across the visual field, the orienting network focuses on specific areas, thereby improving the processing of relevant stimuli (Posner et al., 1984). The alerting and orienting systems are interconnected: enhanced alertness can increase the effectiveness of orienting, while reorienting attention acts to restore balanced levels of arousal (Corbetta & Shulman, 2002). Visual attention could be overt, which includes the movement of the head or the eyes, or covert, wherein such movements do not occur, as described (Posner et al., 1984). Reflexive orienting is automatic and internally generated by external stimulation, whereas voluntary orienting is goal-directed and modulated by internal goals. Reflexive orienting usually involves non-predictive cues-for example, cues that are valid 50% of the time-whereas predictive cues-for example, those valid 80% of the time-drive both reflexive and voluntary mechanisms. (Jonides, 1981).

2.5.2.1 Neuroanatomy of the Orienting Network

The orienting network relies on several interconnected brain regions; The Superior Parietal Lobe integrates sensory inputs and plays a key role in shifting and maintaining spatial attention (Corbetta & Shulman, 2002).

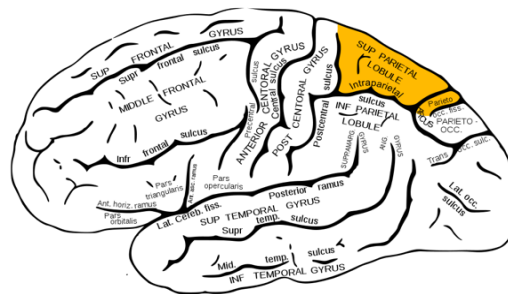


Figure 1. The role of the Intraparietal Sulcus in attention.

The Intraparietal Sulcus is critical for prioritizing and allocating attention to visual and spatial information (Mesulam, 1990).

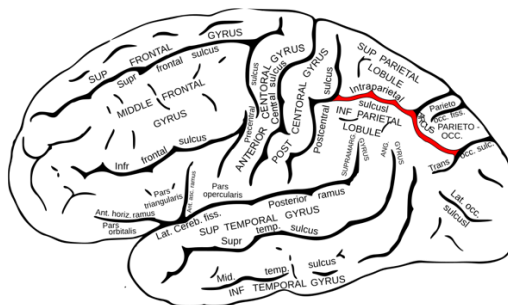


Figure 2. The role of the Intraparietal Sulcus in attention.

The Superior Parietal Lobe integrates sensory inputs and plays a key role in shifting and maintaining spatial attention (Corbetta & Shulman, 2002).

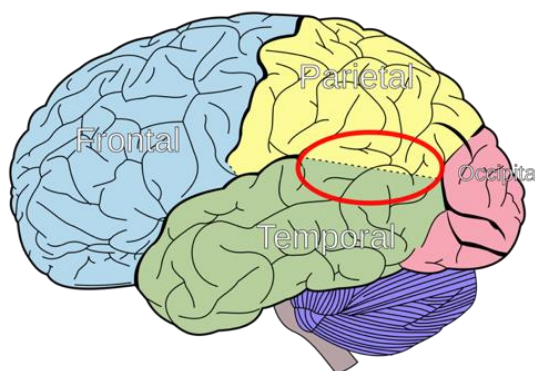


Figure 3. The role of the Temporal-Parietal Junction (TPJ) in attention reorientation.

These regions control voluntary eye movements, integrating visual and motor functions to direct attention (Mesulam, 1990).

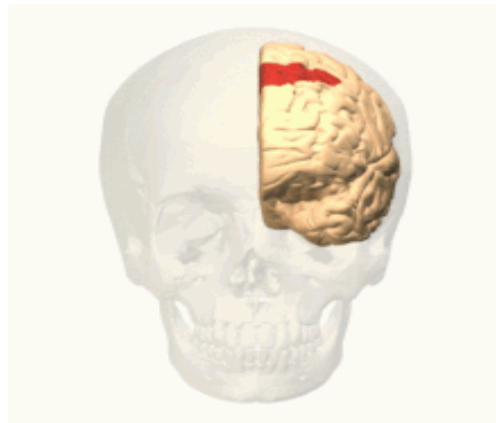


Figure 4. Frontal Eye Fields (FEF)

This figure illustrates the brain structures involved in reflexive and voluntary attention processes. The **Thalamus** and **Superior Colliculus** are shown as key structures supporting reflexive attention and rapid shifts in focus, as described by Rafal (1998).

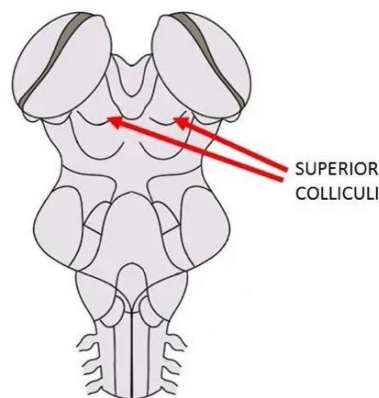


Figure 5: Thalamus, Superior Colliculus, and Attention Networks

The cerebellum also participates in overt and covert attention processes (Akshoomoff et al., 1997). Reflexive attention is controlled by subcortical and posterior cortical areas, while voluntary attention depends on a frontal-parietal network (Rafal, 1998). Acetylcholine, the neuromodulator of this network, facilitates attention reorienting by accelerating it and widening the attentional field (Thiel et al., 2005).

2.5.2.2 Development of the Orienting Network

The orienting network undergoes significant development from infancy through adolescence:

- **2 to 3 Months:** The maturation of cortical layers 4, 2, and 3 allows for smooth pursuit of moving objects and anticipatory eye movements (Johnson, 1990).
- **4 to 7 Months:** Infants reveal enhanced attention shifting and disengagement skills, which are basic skills for orienting efficiency, and show covert attention skills (Johnson, 1990; Hood, 1995).
- **3 to 7 Years:** Children improve their orienting abilities by responding more to external cues, which in turn enables them to shift attention effectively (Ruff & Capozzoli, 2003).
- **8 to 10 Years:** Near-adult levels of attention shifting are observed, with improved speed and accuracy in responses (Rueda et al., 2004).
- **Adolescence:** Continued refinements in speed, accuracy, and efficiency occur, enabling better performance in tasks requiring complex attentional control (Casey et al., 2005).

Neuroimaging studies have pointed the finger at changes in the developmental activity of the brain: younger children activate the right temporal-parietal junction, while older children and adolescents also involve the superior frontal gyrus and insula, which reflects more elaborated attentional mechanisms. (Konrad et al., 2005).

2.5.2.3 The orienting network in ASD

Deficits in orienting visual attention are consistently observed in individuals with autism spectrum disorder (ASD). Many studies support the hypothesis of early orientation difficulties, both observational and retrospective video analysis studies. For example, Swettenham et al. (1998) studied 20-month-old infants with ASD, TD children, as well as those with DD during a five-minute free play session. They found that infants with ASD had reduced attention shifting compared with both the TD and DD groups. Moreover, infants with ASD oriented less toward visual stimuli, human voices, or their names. (Baranek, 1999; Maestro et al., 2002; Osterling & Dawson, 1994).

Dawson et al. (1998b) extended this study to include orienting to both social and nonsocial stimuli with 5-year-old children with ASD, DS, and TD children. The findings were that the children with ASD oriented to both kinds of stimuli less often than both comparison groups did, and the children with ASD who did orient were slower in attending to social stimuli. These findings were extended to a larger sample of 4-year-olds by Dawson et al. (2004). For individuals with ASD who are older, several different spatial cuing paradigms have been utilized to assess orienting. These tasks have generally incorporated response times (RT) for cued location to assess visuospatial orienting as well as the time to disengage and reorient attention. Results have suggested slower orienting among individuals with ASD, which was related to cerebellar vermis hypoplasia, for example, Townsend et al., 1996, 1999; Harris et al., 1999. More recently, other studies also using the ANT task report slower attention shifts among children and adolescents with ASD (Keehn et al., 2010).

Ristic et al. (2005) also examined the ability of individuals with ASD to reflexively orient towards endogenous gaze cues. Individuals with ASD performed similarly to TD participants in regards to validity effects of predictive cues. However, they performed poorly compared with TD participants on non-predictive cues. That would mean that even though persons with ASD might have difficulty with reflexive orienting, they can control attention volitionally in specific contexts. Conversely, other studies report inconsistent results, showing that individuals with ASD might process gaze cues differently than TD individuals do (Vlamings et al., 2005).

These findings are also supported by a series of neuroimaging studies. For example, Greene et al. (2011) illustrated that while TD individuals demonstrated increased brain activity to social cues, individuals with ASD did not. Renner et al. (2006) and Pruett et al. (2010) extend this work by exploring how different types of orienting cues-exogenous and endogenous processed in ASD, and their findings suggest that reflexive, exogenous orienting is often impaired, while voluntary, endogenous orienting may remain relatively intact, although atypical. The results pointed out that attention deficits in ASD are complexly related to the pathophysiology and involve various brain networks contributing to orienting processes.

2.5.3 Disengagement of attention

Attentional disengagement can be quantified by saccadic eye movement paradigms, specifically by comparing response times in gap and overlap conditions. In the latter, the fixation cross remains on screen during target onset, and the individuals need to overcome the inhibitory effect of the ongoing fixation, resulting in slower disengagement. Conversely, under the gap condition, when the fixation cross disappears before the target appears, ocular inhibition is released and disengagement is made more efficiently. This would imply that the gap effect results from two components: 1) a general warning effect (phasic alerting) produced by the fixation offset, and 2) a release of inhibition following the disappearance of a foveal stimulus, as well as preparing for a saccadic response. (Kingstone & Klein, 1993; Taylor, Kingstone, & Klein, 1998).

Children with ASD, studies such as Landry and Bryson (2004) found significantly increased latencies to disengage visual attention in the overlap condition, but no differences were found in the gap condition. Of more importance, however, is the striking drop in saccade frequency exhibited by the ASD group for fast attentional shifts-a saccades occurring between 100-300 ms-under the gap condition that suggests children with ASD are inefficient not only in their ability to disengage attention in the overlap condition but also in making an attentional shift under conditions where this disengagement mechanism is in less contention with a central stimulus.

Impaired disengagement has been described in several cohorts, including low-functioning adults with ASD (Kawakubo et al., 2007) and at-risk infants (Elsabbagh et al., 2009; Zwaigenbaum et al., 2005). For at-risk infants, the ability to disengage attention at 6 months did not differ between

those with an ASD sibling (high-risk) and those with a typically developing sibling (low-risk). Whereas by 12 months, the high-risk group showed significant delays in disengagement latencies, 25% had prolonged disengagement, and such infants later went on to receive a diagnosis of ASD by 24 months, thereby suggesting that early attentional disengagement difficulties may be an early biomarker for ASD. Although the literature is generally supportive of the impaired disengagement hypothesis in ASD, several findings have conflicting conclusions. For example, several studies find no evidence for atypical disengagement in ASD (e.g., Kawakubo et al., 2004; Leekam et al., 2000; Mosconi et al., 2009), possibly because of methodological differences, small sample sizes, or different experimental paradigms. More precisely, Goldberg et al. (2002) did not report differences either in the disengagement or in the facilitation of visual attention within adolescents with ASD, though a decrease in the frequency of express saccades was reported to be there as defined by latencies of 80–140 ms.

To summarize, attentional disengagement deficits in ASD begin at infancy and persist across the lifespan. These appear to involve impairments in both the reflexive and voluntary components of the orienting network, including a distributed set of brain areas such as the dorsal frontal-parietal cortical network and subcortical structures involving the thalamus, superior colliculus, and cerebellum. Although the exact mechanisms are still complex, disrupted attentional disengagement appears to be an important part of the cognitive phenotype in ASD, carrying important implications for early diagnosis and intervention.

2.5.3.1 Methods

In our study, we investigate the link between attentional network dysfunctions and deficits in social skills in children diagnosed with autism spectrum disorder. We have chosen two male participants, aged 10 and 5 years of age, respectively, Yassir and Saad, both from clinical profiles that documented difficulties with attention and pronounced social deficits. Both participants are currently receiving therapeutic and educational programs at the Association Ikhlas, an institution that specializes in interventions related to autism. Selection was made to ensure that the characteristics of the participants fit the purposes of the study.

Yassir: Yassir was diagnosed with ASD at 6 years and presents with significant social impairments like limited eye contact, difficulty in social reciprocity, and difficulty with transitions during activities, especially during structured play sessions.

Saad: At the age of 5, Saad shows early signs of ASD, such as severe language delays, reduced social engagement, and repetitive behaviors. His symptoms make him a relevant subject in studying how attentional network dysfunctions impact the development of social skills in children with ASD.

2.5.3.2 Study Design

Our study design is to explore how attentional network dysfunction may contribute to the development of social skills impairments in children with ASD. Given the exploratory nature of the present study, a thorough investigation into the cognitive and social behaviors of each participant was conducted through a combination of diagnostic assessments, direct observations, and neuropsychological examinations. The assessments administered included:

Clinical Evaluations: PEP-3 for Saad and ComVOOR for both participants to evaluate cognitive, social, and emotional functioning. Structured and unstructured behavioral observations at the Association Ikhlâs, focusing on attention-related tasks and the consequent effects on social interactions.

Neuropsychological Assessments: Specific tests to measure selective attention, sustained attention, and the ability to shift attention. These assessments were derived from established literature on attentional networks in ASD (Roth et al., 2020) and alterations in brain plasticity (Harrison et al., 2019), emphasizing the role of the fronto-parietal attention network in individuals with ASD.

2.5.3.3 Intervention Protocols

For *Yassir* and *Saad*, individualized intervention plans were developed, targeting their attention deficits and the parallel social difficulties. These interventions were evidence-based and aimed at enhancing attentiveness and social function.

Yassir's Intervention Plan: This intervention also focused on improving social communication skills through structured social games, role-playing exercises, and transition strategies. Visual prompts, breaking tasks down into steps, and reinforcement strategies were utilized to address the attentional deficits, especially sustained attention and shifting attention. Based on the attention network dysfunction framework, interventions to increase peer interactions and to help the child shift attention were implemented during play sessions, when attention deficits were most salient. (Posner & Petersen, 1990).

Saad's Intervention Plan: This plan focused on helping Saad develop basic social interaction skills through activities like turn-taking games and exercises that encouraged joint attention. In an attempt to improve his attention problems, such as focusing on specific tasks and shifting attention, we implemented activities including matching games, memory exercises, and visual tracking tasks that are appealing to him and thus capture his attention. Also, some special consideration has been taken in providing regular sensory breaks to avoid overstimulation since he usually develops with lots of difficulties that hinder his concentration. Further, structured initiations from adults promote social contacts, a strategy adopted from research findings

revealing a peculiar attention pattern in the attention mechanisms of autistic children (Tian et al., 2019).

2.5.3.4 Data Collection

Data collection lasted for 4 weeks and consisted of direct behavioral observations, structured assessment, and caregiver feedback. It was done to observe and record attention-related behaviors and social interactions in structured and naturalistic environments.

Attention Metrics: Key metrics of attentional dysfunction include response times, task completion rates, and the ability to shift focus during cognitive tasks. These metrics are informed by current research on attention dysfunction in ASD. (Harrison et al., 2019).

Social Skills Metrics: Social engagement was quantified by eye contact, appropriate social responses, and the frequency of social initiation and reciprocity during structured social tasks. The aforementioned metrics had been developed in a fashion that can concurrently demonstrate associations of attention deficits with social engagement while specifying how attentional network dysfunctions might contribute to mediating social difficulties characteristic of ASD.

2.5.3.5 Analysis

A mixed-methods analytical approach was employed to analyze the data. Quantitative data were analyzed by descriptive statistics, including task performance measures such as task completion time and frequency of attention shifts. Qualitative data, derived from observational notes and behavioral coding, were analyzed to examine social interactions and their relationship with attentional dysfunction. The analysis was grounded in the conceptual framework established by research on attentional networks in ASD, particularly the dysfunctions within the orienting and executive control components of attention (Posner & Petersen, 1990). Data were interpreted in light of neuropsychological models of attention and social cognition, including theories of brain plasticity and the role of the fronto-parietal network in ASD (Harrison et al., 2019). The inter-rater reliability procedure was performed to ensure that the observational data were reliable, while caregiver feedback was used to make sure that the data collection was valid through triangulation.

3. Results

3.1 Participant Overview

Our research participants were two males, Yassir, a 10-year-old, and Saad, a 5-year-old, both diagnosed with ASD. They had been enrolled in therapeutic and educational programs at the Association Ikhlas, where they were observed and tested for cognitive, social, and attention difficulties. Yassir had problems with eye contact, social reciprocity, and transition situations, especially in play. Saad demonstrated early signs of ASD, including significant language delays, limited social engagement, and repetitive behaviors.

3.1.1 Attention Deficits

Neuropsychological assessments showed that both participants had significant attention deficits. Yassir had difficulties with sustained attention and shifting attention, which were most prominent during transitions and social interactions. He showed difficulty attending to social cues and, as a result, frequently became disengaged. In Saad, significant difficulties were identified with selective attention and shifting attention, especially in tasks that required him to sustain his attention to social stimuli. These attention dysfunctions were in line with findings in the literature regarding the role of the fronto-parietal network in ASD (Roth et al., 2020; Harrison et al., 2019).

3.1.2 Social Skills

Both participants exhibited social skill deficits that were directly influenced by their attentional difficulties.

Yassir: Dysfunctions in attention increased the difficulties that Yassir showed in social areas like eye contact, social reciprocity, and transitions. His potential to have reciprocal interaction during structured social tasks was reduced. He would often not recognize body language or facial expressions, leading to misunderstandings with peers. This finding further supports the conceptual framework of Roth et al. (2020), which suggested that deficits in attention networks are one of the contributing factors to social impairments in ASD. During playtime, Yassir's behavior followed a pattern where, if attention was not guided or structured, he would become disengaged and frustrated. However, with the application of interventions, such as visual cues, task breakdowns, and reinforcement, his peer interaction improved, thus showing that targeted interventions may help address attention-related social deficits.

Saad: Saad had significant delays in language development and social interactions, along with impairments in focused attention. He was largely unable to focus his attention on and process social stimuli in social interactions with peers and adults. His initiation of social contact was at a minimum, and when he did respond, it was usually delayed or inappropriate. However, structured

activities for attention training, such as matching games or memory exercises, helped Saad become more attentive to social stimuli. Gains in attention were realized, but his fully developed sensory problems, such as sensitivity to noise and overstimulation, were the biggest barriers to socializing. Sensory breaks and structured interactions guided by adults thus became intrinsic components of intervention in the problem of attention difficulties.

3.1.3 Correlation Between Attention and Social Skills

The analysis revealed a strong correlation between attention deficits and social skill difficulties in both participants. Specifically, attention dysfunctions in selective attention and shifting attention were found to directly impede social interactions. This was particularly evident when both children were required to attend to multiple social cues (e.g., eye contact, facial expressions) or shift attention between different social contexts (e.g., transitioning from one activity to another). These results are in line with the findings of Posner and Petersen's (1990) attention network model, which suggests that dysfunction in the orienting and executive control components of the attentional network plays a critical role in impairments in social behavior in ASD.

3.1.4 Intervention Outcomes

The remediation approaches concerning attention deficits seemed to have some tangible impact on the students in terms of their socialization skills. For instance, in Yassir, visual cuing, task segmentation, and reinforcement techniques applied during structured play activities like 'playtime interactions' increased the levels of social reciprocity. Saad was able to make progress in his ability to sustain attention during goal-directed activities such as well-structured memory games, and taking breaks to avoid excess stimuli. In contrast, Saad's progress was slower, hinting that maybe the area of social skills was wider and the area of sensory processing difficulties would be narrower and would probably take time and more focused intervention to show better results.

3.1.5 Summary of Key Findings

Accordingly, both subjects presented notable cognitive dysfunction that added to the deficit in social skills, thus supporting this hypothesis that attentional disturbances are a contributor to the social impairments associated with ASD in children. Among these, some of the important issues in social situations are attentional difficulties, including selective attention, sustained attention, and switching of attention.

The interventions focused on the lists of tasks, visual cues, and emotion regulation helped decrease some of the social difficulties characteristic of mood disorders, although with varying degrees of improvement in the participants.

Results are in agreement with the literature concerning the role of cognitive networks in ASD and suggest that focused attention may be a major factor for children with ASD who demonstrate improved social skills.

4. Discussion

For the discussion of our study which explore the development of the orienting network in typical children and individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), in this discussion of our study which explore the development of the orienting network in the typical children and individuals with ASD, focuses on how attention shifting and disengagement influence cognitive and social development. The advancement of the attention-orienting Networks plays a crucial role in the acquisition of cognitive skills, including memory, concentration, and social interaction abilities, which impact as we said, impact the social skills. Hence, understanding these developmental processes and how they are impacted in ASD can inform interventions, such as the use of mixed reality (MR), which aims to enhance these skills in children with autism.

4.1 The Development of the Orienting Network in Typical Children

Attention is served by a gradually maturing orienting network in which development consists of refinement of subcortical as well as cortical pathways mediating attention. According to Johnson (1990), early attention in infants involves a subcortically mediated process resulting in reflexive shifts of attention. An inhibitory pathway has been shown to appear around one month in the infant, whereupon looking becomes obligatory. The ability to engage in smooth pursuit and anticipatory eye movements starts at two to three months, and by four to seven months, the infant's ability to shift attention covertly and overtly improves quite a bit. This course of development culminates in refined visual attention, which becomes adult-like at about eight to ten years of age. (Johnson, 1990). By 12 months, the infants develop the ability to disengage efficiently shown in the gap-overlap paradigm milestone in child development-underpins the ability to switch focus from one thing to another important component for social and cognitive ability; Kingstone & Klein, 1993. Children show significant improvements in attention switching in early childhood from 4 to 7 years. Adult patterns start to emerge around seven years, as shown by Johnson (1990). This developmental trend reflects the gradual optimization of orienting attention, which is so crucial in social and cognitive tasks.

4.2 Attentional Impairments in ASD

In contrast, individuals with ASD demonstrate alternative patterns of attentional control and disengagement. Many findings point to disrupted orienting of visual attention in individuals with ASD during infancy up to teenage years. For instance, infants with ASD are less likely to orient their attention to visual stimuli, to the sound of human voices, or to the calling of their own name,

compared to TD infants (Baranek, 1999; Maestro et al., 2002). Moreover, Dawson et al. (1998b) extended that children with ASD show delays in orienting to social and non-social stimuli in their later childhood as well (Dawson et al., 2004). The atypicality in the development of the orienting network thus appears to result in problems with engaging and shifting attention for individuals with ASD toward relevant stimuli. One of the most salient deficits within ASDs indeed concerns the impaired disengagement of attention. Evidence indicates that individuals with ASD present longer latencies to disengage attention, especially when conditions require the involvement of inhibitory control, as in the overlap condition of the gap-overlap paradigm (Landry & Bryson, 2004). This suggests that persons with ASD encounter more difficulties in overcoming the inhibiting action of central stimuli during shifting. While there are conflicting findings in some studies, the consensus is that attention disengagement is a core impairment in ASD. These include the work of Kawakubo et al. (2007) and Leekam et al. (2000).

Neuroimaging findings also support these behavioral results. For example, Greene et al. (2011) demonstrated that TD individuals have more brain activity in response to social cues than individuals with ASD do, with less activation in the latter for brain areas implicated in attention orientation, including the right temporoparietal junction and superior frontal gyrus. These studies specifically point out that in ASD, the attentional disengagement and shifting involve the participation of the dorsal frontal-parietal cortical network and subcortical structures such as the thalamus and superior colliculus.

4.3 Illustrating Impairments with Case Examples

The cases of Yassir and Saad are also real-life examples to go along well with the theoretical discussion above. These serve as a practical illustration of how these attentional impairments manifest themselves in children with ASD and highlight the importance of targeted interventions. As mentioned in the Methods section,

Yassir: He has difficulties in shifting attention and disengagement. The jumping on the table and asking for his schoolbag were his indications of difficulties in the regulation of attention in transitions. These behavioral interventions-sound punishment-facilitated compliance by Yassir; however, attentional difficulties continue to be a major barrier to transitions. This supports the idea that impairments in attention disengagement are common in children with ASD.

Saad: Saad also has selective attention and limited social engagement, features common in the impairment of attention among individuals with ASD. His difficulty in focusing on social cues and the very limited responses to his name are signs of a challenge in the systems of both orienting and disengagement of attention. The findings indicate problems shifting the focus of attention from one stimulus to another in social contexts among children with ASD, which confirms previous studies.

These case studies highlight the need to develop interventions that address attentional impairments, particularly in disengagement and transition between tasks. The experiences of both Yassir and Saad draw on the importance of individualized interventions that could improve attention regulation and thus facilitate better engagement with social and cognitive stimuli.

4.4 Implications for Intervention and the Role of Mixed Reality

Attentional impairments in ASD suggest that remediation programs regarding attentional control may be possible. Considering shifting difficulties and the disengagement of attention in children with ASD, interventions that enhance attentional flexibility could substantially improve cognitive and social functioning. Mixed reality, which merges real and virtual environments, is a promising tool in facilitating such skills. MR can also afford children with ASD the opportunities to practice attentional shifts in dynamic contexts that closely resemble real-world scenarios by providing a controlled, immersive environment. Such an approach with MR coincides with Johnson's 1990 developmental model of attentional networks, in which smooth pursuit and saccadic-anticipatory eye movements emerge between two to three months, and refinement continues through the start of life. It may be that MR provides repeated experiences in task completion that will eventually elicit appropriate shifting and disengagement in attention processes and thereby hasten its maturation among children diagnosed with ASD.

The study further suggests that the specific impairment in both the orienting and disengaging of attention pertains to particular cerebellar and superior colliculus areas. Brain MR interventions might be specifically tailored to affect the integrity of the brain in those regions to enhance brain plasticity and thus improve attentional skills among children with ASD. Moreover, the potential of MR for immediate feedback and progressive challenges may favor further improvement of children with ASD, both in shifting attention and in general cognitive and social skills.

4.5 Concluding Remarks

In our discussion, we try to bring out the developmental trajectory of attention, the difficulties in orienting, and the disengagement of attention in children with ASD. Given the clear link between attentional impairments and social and cognitive development, interventions targeting these deficits become imperative. It has the potential to offer a promising approach toward solving these problems by creating an immersive environment that promotes attention flexibility, which will support cognitive and social development. Case studies on Yassir and Saad have shown how attentional impairments manifest themselves in real-life settings and again bring into focus the need for individualized interventions. Future research should examine the efficacy of MR treatments in attention shifting and disengagement, as well as their effects on the overall cognition and social function gains in children with ASD.

5. Conclusion

Results obtained in this work point to the importance of attentional networks, especially the orienting network, for cognitive and social development in children with Autism Spectrum Disorder. Atypical development of such networks the one characteristic of impaired shifting and disengaging of attention in children with ASD, strongly influences the ability of such children to interact socially, to respond to events in the environment, and to behave adequately. Central attention deficits are crucial not only in cognitive delays but also in social skills deficits that characterize ASD.

In addition, the theoretical insights from developmental attentional models, as described by Johnson (1990), supported the fact that impairment in shifting and disengagement is revealed in children with ASD, illustrated by two cases: Yassir Sabri and Saad Bogarn. These two examples very clearly explain that impairments in attentional processes lead to difficulties in managing transitions and engaging in social interactions and responding to stimuli, which are incidents that impede social and cognitive development. Interventions that target attention regulation are critical in improving the social and cognitive outcomes of children with ASD. MR has emerged as a potentially promising new tool for enhancing shifting and disengagement. MR offers controlled, immersive environments in which children with ASD can practice shifting and disengagement in both an engaging and effective manner. Future studies need to be conducted on MR and other attention-focused interventions with respect to the outcomes that improve the development of attentional control and social skills in children with ASD.

To sum up, the understanding of the developmental trajectory in attentional networks, both in typically developing children and those with ASD, gives important insights into the mechanisms underlying social skills deficits in ASD. The present study also points out the need for targeted interventions aimed at dysfunctions in attention, which, in addition to cognitive gains, could ensure social integration and a better quality of life in children with ASD.

References

- [1] Allen, G., & Courchesne, E. (2010). Atypical attentional networks and the emergence of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1251-1259. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02257.x>
- [2] Keehn, B., Lincoln, A. J., Müller, R.-A., & Townsend, J. (2010). Attentional networks in children and adolescents with autism spectrum disorder. *The journal of child psychology and psychiatry*.
- [3] Allen, G., & Courchesne, E. (2001). Attention function and dysfunction in autism. *Frontiers in Bioscience (Landmark Edition)*, 6(3), 105–119. <https://doi.org/10.2741/allen>
- [4] Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), 213–224.
- [5] Dawson, G., Meltzoff, A. N., & Osterling, J. (1998b). Attention and joint attention in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 619-632.
- [6] Dawson, G., Webb, S. J., & McPartland, J. (2004). Understanding the nature of face processing impairment in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 221–228.
- [7] Elsabbagh, M., Johnson, M. H., & The British Autism Study of Infant Siblings (2010). Infants at risk for autism show atypical visual attention to faces. *Developmental Science*, 13(3), 3-21.
- [8] Greene, D. J., & Korgaonkar, M. S. (2011). Altered brain activation to social stimuli in individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Neuroscience Research*, 87(10), 1–17.
- [9] Harris, G. J., & Townsend, J. (1999). The role of the cerebellum in autism spectrum disorders. *Developmental Psychopathology*, 11(4), 1–11.
- [10] Johnson, M. H. (1990). Cortical maturation and cognitive development: A view from developmental neuroscience. *Developmental Psychology*, 26(2), 301–317.
- [11] Kawakubo, Y., & Nakahachi, T. (2007). Saccadic eye movements in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1214–1225.
- [12] Keehn, R., Müller, R. A., & Townsend, J. (2010). Attention and brain function in autism: A neuroimaging perspective. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 16(4), 148-156.
- [13] Kingstone, A., & Klein, R. M. (1993). The gap effect in the gap-overlap paradigm. *Psychological Science*, 4(4), 268–272.
- [14] Landry, S. H., & Bryson, S. E. (2004). Attention and disengagement in children with autism: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 535–546.
- [15] Maestro, S., Muratori, F., & Cesario, A. (2002). Joint attention and social orientation in children with autism. *Developmental Science*, 5(5), 433-442.
- [16] Mosconi, M. W., & Sweeney, J. A. (2009). The relationship between attentional control and social functioning in children with autism. *Developmental Psychopathology*, 21(3), 445–468.
- [17] Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247–257.
- [18] Pruett, D. W., & Webster, R. G. (2010). Attentional processes in autism spectrum disorders: Differential effects on exogenous and endogenous cues. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2(2), 121–129.
- [19] Ristic, J., & Kingstone, A. (2005). Eye gaze and attentional orienting in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 147–159.

- [20] Swettenham, J., & Conway, S. (1998). The development of visual orienting in infants: A comparison of typical, delayed, and autism-spectrum children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(4), 235–246.
- [21] Townsend, J., & Harris, G. (1996). The cerebellar vermis and attention: A neurodevelopmental perspective on autism. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 18(6), 809–817.
- [22] Taylor, C. T., Kingstone, A., & Klein, R. M. (1998). The effects of central and peripheral cues on covert orienting of attention. *Psychological Science*, 9(2), 70–77.
- [23] Vlamings, P. H., & van der Geest, J. N. (2005). Gaze cueing in autism spectrum disorder: Investigating differences in spatial orienting. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91(3), 333–344.

Educational Storytelling in Early Childhood: From a Narrative Tool to a Holistic Developmental Approach in the Hands of Educators

Samer Ben Fekih¹, Ameni Elkebir²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450092>

To cite this article: Ben Fekih, S., Elkebir, A. (2025). Educational Storytelling in Early Childhood: From a Narrative Tool to a Holistic Developmental Approach in the Hands of Educators. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study explores the use of storytelling as a pedagogical tool to support the holistic development of children in early childhood. It analyzes educators' awareness of storytelling's educational roles and evaluates current storytelling practices in Tunisian educational settings. The research hypothesizes that systematic, intentional use of stories—when combined with appropriate educator training—can enhance children's linguistic, social, emotional, motor, and creative abilities. Data were collected through a field questionnaire for kindergarten and preparatory school teachers, as well as an observation grid to assess children's interactions with stories and the pedagogical methods applied. Findings indicate significant variability in storytelling practices, a shortage of specialized training, and a lack of structured plans for integrating storytelling into daily curricula. The study underscores the need to include storytelling in teacher training programs and to establish it as a core component of the educational process.

Keywords

Early childhood education, Storytelling, Professional training backgrounds of educators, Pedagogy, Kindergarten education, Artistic mediums

¹ PhD in Musical Sciences and Music Mediology at the Higher Institute of Music of Sfax, University of Sfax, within the Interdisciplinary Research Laboratory in Discourse, Art, Music and Economics (LR18ES23) (Tunisia), Samerfekih7@gmail.com

² Master researcher in educational science at the Higher Institute for Childhood Educators, University of Carthage, Research Laboratory "Art, Mediation, Childhood" (LR: ISCE11ES26) (Tunisia) amenielkbir@gmail.com

Introduction

Although numerous studies have addressed the importance of storytelling in early childhood, most have focused on theoretical aspects or the development of specific skills, such as language and imagination. There has been little in-depth analysis of storytelling as a comprehensive pedagogical tool supporting various dimensions of child development. There is also a clear lack of field research, monitoring narrative practices within educational institutions, and assessing educators' awareness of storytelling's roles and formative potential. In the Tunisian context, in particular, stories occupy a marginal place in official educational programs, and specialist training in educational storytelling is absent from teacher training courses. This justifies the need for field studies that investigate the current situation and propose practical alternatives. This research aims to address this issue by taking a comprehensive approach that combines theoretical analysis and field monitoring of storytelling practices in early childhood education.

Recent studies in education and psychology suggest that what is instilled in children at this stage has a profound impact on their psychological, social, mental, and academic development later in life (UNESCO, 2021). From this perspective, modern educational efforts focus on developing teaching and learning methods appropriate to this sensitive stage, which respond to children's psychological and mental needs. One of the most prominent methods to have emerged in recent decades is the use of educational stories as a tool for teaching and development, which can entertain and educate while building values and developing skills.

The educational story has evolved from a mere means of storytelling or passing the time into a comprehensive developmental tool with cognitive, emotional, and social dimensions. It is capable of shaping children's awareness, enhancing their expressive and imaginative abilities, training them in critical thinking and problem solving, and instilling a system of moral and social values. (Nicolopoulou, 2010)

The educational story has evolved from a mere means of storytelling or passing the time into a comprehensive developmental tool with cognitive, emotional, and social dimensions. It is capable of shaping children's awareness, enhancing their expressive and imaginative abilities, training them in critical thinking and problem solving, and instilling a system of moral and social values. (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978).

In the same context, there is a significant role for educators in using educational stories, which goes beyond mere narration to include preparing and adapting stories to the specific characteristics of the target group and transforming them into participatory activities that enable children to express themselves, analyze, imagine, and even take initiative and be creative. Many researchers in the field of education consider educational stories to be a formative tool that enables educators to practice comprehensive education based on emotional care, mental stimulation, and value guidance,

especially in a changing world that requires the upbringing of a generation capable of interacting positively with its environment (Isbell et al., 2004).

From a psychological perspective, educational stories help children deal with their emotions and fears, as they act as a kind of 'emotional Mirror' of their inner world in a symbolic yet safe way. In the story of a hero who faces bullying, or a female hero who overcomes fear, children find a way to re-enact their personal experiences and acquire strategies for adaptation and overcoming (Bruner, 1990). Educational stories also encourage children to use language effectively and develop their communication skills, which is one of the indicators of later academic and social success (Dickinson & Smith, 1994).

Contemporary pedagogical approaches emphasize the need for a holistic approach to education during early childhood, integrating the cognitive with the emotional, the sensory with the affective, and the interactive with the value-based. In this context, educational stories serve as an ideal tool for achieving this integration, as they can be transformed into artistic, theatrical, linguistic, and even athletic activities, thereby expanding their impact and making them a gateway to developing several essential life skills in children, such as teamwork, respect for others, imagination, self-discipline, and prospective thinking (Fisher & Williams, 2004).

Recent years have seen increased interest in the use of storytelling in various academic programs, at kindergartens and educational institutions, at workshops, and in psychological support, and even in special education centers. Initiatives have emerged to train educators in effective storytelling techniques, interactive reading, the use of puppets and miniature theatre, and the development of local stories that reflect children's culture and social environment (Gallas, 1994).

However, this qualitative shift in employing educational stories still faces several challenges, most prominently the lack of systematic training for educators on the effective use of stories, the lack of sufficient Arabic-language references that combine theory and practice, and inadequate institutional investment in storytelling aimed at Arab children, which is sometimes characterized by stereotyping and direct preaching, thereby undermining its educational effectiveness. For this reason, rethinking educational stories and developing teaching strategies that specify their symbolism, language, and psychological potential are educational priorities in contemporary Arab contexts.

This article seeks to highlight the conceptual and functional transformation that educational stories have undergone in the field of early childhood, from a classic narrative medium to a comprehensive developmental tool that offers educators enormous potential for building psychologically healthy, mentally capable, and socially balanced children.

In this context, it has been emphasized that the effective use of educational stories is not limited to their content or artistic form but depends primarily on the pedagogical methodology used by the educator in presenting and activating them within the classroom. The story is not an off-the-shelf

tool with an automatic effect, but rather dynamic material that must be adaptively tailored to consider the mental and emotional development of children, their ability to concentrate, their cultural and linguistic background, and even their special needs, where applicable. From these stems the crucial role of the educator as an educational designer who reconstructs the story according to specific educational objectives and chooses the most appropriate timing, space, and mechanisms for its active implementation (Nicolopoulou, 2010).

In practical terms, the story can be transformed into a flexible educational framework that can be integrated into the daily activities of children in kindergarten or early education, whether through group reading, open dialogue, role-playing, or even individual or group rewriting. The secret to the success of this narrative pedagogy lies in its ability to democratize information: making knowledge accessible in a way that is understandable, appealing, and appropriate to the child's internal rhythm. This is where the educational story differs from the traditional lesson based on rote learning, as the story allows the child to be active in constructing meaning, rather than merely a passive recipient of it (Piaget, 1972).

On the other hand, the nature of the story, with its characters, conflicts, and sometimes open endings, makes it rich ground for promoting ethical and behavioral thinking. Through their interaction with the story, children learn how to take a standpoint, evaluate behaviors, understand consequences, and propose alternative solutions. This type of 'values training' cannot be achieved with the same effectiveness through direct commands or abstract advice, because stories provide children with a safe emotional space in which they can project their own experiences and gain self-awareness and behavioral awareness (Fisher & Williams, 2004).

Experimental studies have shown that children regularly exposed to interactive storytelling exhibit higher levels of empathy and tend to engage in positive social behavior such as helping, sharing, and cooperating, compared to their peers who are not exposed to storytelling as a systematic educational tool (Isbell et al., 2004). This finding reinforces the argument that storytelling is more than just a means of stimulation; it is one of the most powerful tools for fostering values education.

If we consider the psychological aspects of the story, we find it meaningful for children to release and vent feelings that may be difficult for them to express verbally. Fear, jealousy, anxiety, joy, and even anger can be experienced vicariously through the characters in the story, which helps strengthen the child's emotional resilience and self-awareness (Bruner, 1990). Stories are also a means of psychological prevention, especially when they address sensitive topics such as loss, divorce, or bullying, if they are handled in a manner appropriate to the child's age and sensitivity.

Probably the most important aspect of educational stories is that they can mix formal and informal learning. They are well displayed in schools, are adequate at home, in libraries, cultural centers, and even in therapy for the kids. This flexibility makes stories a strategic tool in comprehensive

educational policies, as recommended by international organizations such as UNESCO and UNICEF (UNESCO, 2021).

Investing in stories in the context of early childhood goes far beyond storytelling, becoming an integrated educational and cultural project that requires the development of high-quality story production, the training of educators in storytelling skills, and the integration of this vital resource into general pedagogical planning. The movement towards developing interactive digital stories has also become necessary today to keep pace with children's interests and their advanced technological reality, provided that these stories retain the aesthetic and educational values of traditional storytelling.

1) Problematic:

Despite the symbolic and traditional significance of stories in childhood, their presence in educational settings, especially in kindergartens, remains limited in terms of systematic and organized educational use. Educational literature agrees on the importance of stories in supporting children's overall development (linguistic, emotional, social, and cognitive). Although practical fields remain subject to individual discretion, influenced by the educator's training and awareness of the profound educational role of stories. Furthermore, the absence of specialized training and the failure to include storytelling in clearly defined pedagogical plans limit its effectiveness as an educational and developmental resource.

This situation raises key questions about how stories are used in educational institutions, the degree to which educators are aware of their developmental function, and the challenges that prevent them from being used effectively.

This is where the problem comes in, with the following main question:

To what degree is storytelling used as a pedagogical tool in early childhood education in Tunisia, and what is the level of awareness among educators of their role in supporting children's overall development?

How does educational storytelling contribute to the comprehensive development in early childhood?

Does the early childhood educator merely use stories as a traditional narrative device, or does he adopt them as an educational tool with a comprehensive and integrated educational perspective?

2) Hypothesis:

- 1- Educational stories contribute to supporting the overall development of children (linguistic, social, and emotional) when employed systematically and accompanied by appropriate stimulation techniques.

- 2- The educational impact of the story depends on the educator's awareness of its importance and their ability to select and present it in accordance with clear developmental goals.
- 3- Inadequate training in the field of educational storytelling is one of the main obstacles limiting the use of stories as an effective pedagogical approach in kindergartens.

3) Importance and objectives of the study:

This study shows paramount importance given the significant changes in the field of early childhood, where it is necessary to reassess the pedagogical tools used, foremost among which is storytelling, as an integrated educational and formative tool that transcends its traditional entertainment function to become an effective tool in supporting the comprehensive development of children, linguistically, socially, emotionally, and cognitively. The scientific contribution of this research lies in highlighting the degree of awareness among educators and teachers of the developmental and educational role of storytelling, and in investigating the practices adopted in kindergartens and nurseries in Tunisia, with a focus on the narrative and pedagogical skills required to use storytelling in effective methodological activities.

This approach serves to enrich the debate on the need for specialized and systematic training in the field of educational storytelling, enabling multiple developmental goals to be achieved through storytelling and reinforcing the role of the educator as a key driver in building an integrated educational experience. The research also aims to provide field data that will help develop training programs and improve pedagogical practices adopted within educational institutions, with a view to establishing an educational approach that considers the specificities of the child's age and invests in their potential through appropriate and proven tools.

4) Methodology of the study:

1- Approach:

In this research, a dual approach combining quantitative and qualitative data was adopted, given the specific nature of the subject, which combines descriptive aspects (frequency of use of stories, types of stories, objectives) with interpretative and conceptual aspects (educators' experiences, perceptions, and challenges encountered) This approach allows for a closer look at the reality of daily practice in kindergartens and gives the research depth by exploring what cannot be observed through numbers alone, especially when it comes to the impact of stories on the overall development of children and the extent to which educators are aware of their developmental role.

2- Research sample:

The research sample consists of a diverse group of individuals involved in education, including both educators and children, who were selected at random. This strengthens the representativeness of the sample for the study population and enriches the results.

To begin with, the sample of educators consisted of 40 educators working in various educational institutions, distributed among: • Public and private kindergartens • Preparatory sections in Tunisian public primary schools. This diversity allows for a comparison of perspectives and practices between different educational institutions and provides a deeper understanding of how educational stories are used in different professional contexts (public/private, kindergarten/preparatory). The participation of educators from multiple professional backgrounds also adds to the richness of the qualitative data and helps highlight potential differences in how stories are used as a comprehensive educational and developmental tool.

In addition, the sample of children included 60 children, distributed evenly between two age groups representing two pivotal stages of early childhood: • 30 children aged 4 years (16 females, 14 males) • 30 children aged 5 years (13 females, 17 males). This distribution allows a closer investigation of background differences that may affect a child's reception and understanding of the story's content, as well as enabling the study of interaction with the story material according to age group. The relative balance between the sexes is also considered positive, as it allows the observation of possible differences between females and males in their perception of the educational story.

Overall, this sample represents a rich intersection between educators' pedagogy and children's developmental stages, enabling us to gain a deeper understanding of how educational storytelling can be used as a resource to support children's holistic development within various Tunisian educational policies.

3- Research methods:

Within this research, we prepared a field questionnaire addressed to kindergarten teachers and primary school teachers, intending to study the reality of using stories as a comprehensive educational tool in early childhood. This questionnaire is in line with recent educational developments that have restored the story to its position as an effective means of supporting the integrated development of children, including linguistic, social, emotional, and cognitive aspects.

The questionnaire consists of six main themes, ranging from participants' personal data (with their consent), the extent to which stories are included in educational programs, patterns of use as a developmental tool, narrative methods and techniques, as well as challenges that educators may face in using stories in the academic space as well as open-ended questions that capture perceptions and suggestions from the field. Through this questionnaire, we seek to collect quantitative and qualitative data that will enable us to diagnose the reality of educational practices related to storytelling, explore strengths and weaknesses, and propose ways to develop them in the Tunisian educational sector.

A field observation network was also adopted to monitor children's interaction with the story according to how it was used within the class, to track behavioral and emotional indicators that

reflect their level of engagement and response. The network was designed to cover various aspects of interaction, such as attention and concentration, facial and physical expression, initiative to participate, asking questions, or retelling parts of the story, as well as the rate of verbal or motor interaction depending on how the story was presented (oral, theatrical, illustrated, digital, etc.). This tool made it possible to observe differences in children's interaction depending on the narrative style used, which helped to build a deeper understanding of the child's relationship with the story as a means of stimulating growth and learning within the educational environment. This observation falls within the qualitative aspect of the research, as it allows for an in-depth reading of the daily experience within the class, based on the children's reality lived and not just relying on their words.

4- Study variables:

This study focuses on two main variables, which form the basis of the analysis and investigation. The independent variable is the educational story, its content, presentation methods, and ways of use within the classroom, whether it is an oral, theatrical, illustrated, or digital story. The dependent variable is the overall development of the child in early childhood, which refers to the dimensions that the story contributes to supporting, such as linguistic, emotional, social, sensory-motor, and symbolic development. The study attempts to understand the relationship between these two variables by observing how the nature of the story and the way it is used affect various areas of child development, based on daily classroom experience and the practices of educators within the educational environment.

5) Results:

These results represent the survey data collected in the field and are presented here before being analyzed:

Among the 60 participants, women represented the majority by 48 female educators (80%), compared to only 12 male educators (20%). In terms of age group, 30 educators are between 30 and 40 years old (50%), 17 are between 20 and 30 years old (28%), while only 13 are over 40 years old (22%). This highlights that most of the sample consists of women of working age.

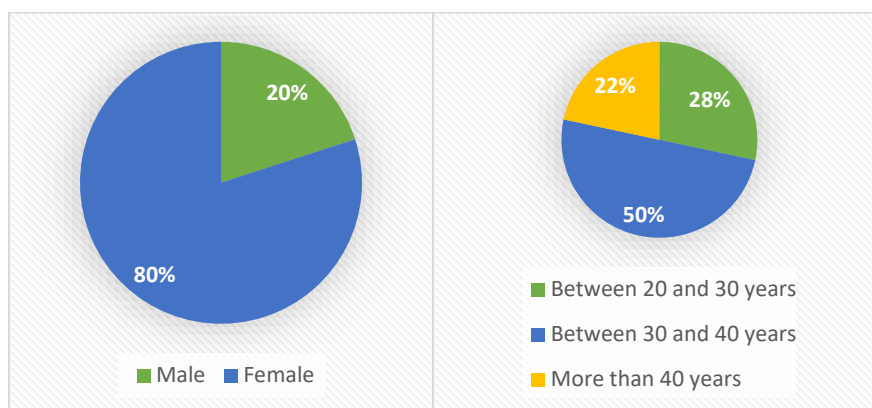


Figure 1: Study sample by age and gender

Figure 2 indicates that 15 out of 60 participants (25%) have more than 10 years of experience, while 25 (42%) have between 5 and 10 years of experience, and 20 (33%) have less than 5 years of experience. This indicates that the sample has considerable field experience, which lends credibility to their perceptions and field practices.

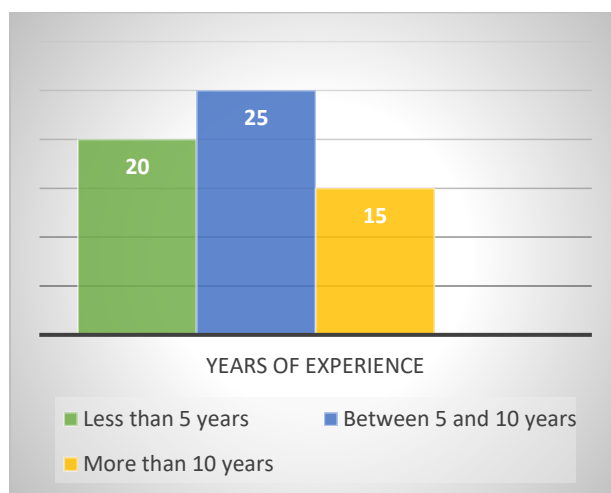


Figure 02: Study samples according to years of experience in the field of education

The results in **Figure 3** reveal clear diversity in educational levels and backgrounds related to the field of early childhood. The results are as follows:

Eighteen educators (30%) have secondary education accompanied by professional training in early childhood, reflecting a trend towards compensating for academic deficiencies with specialised education training.

Fourteen educators (23.3%) with university degrees have also undergone professional training in early childhood education, indicating this group's awareness of the importance of practical training alongside academic qualifications.

Thirteen educators (21.7%) hold university degrees in education and early childhood, and they constitute the most theoretically and practically qualified group, making them the reference group in the application of scientifically based educational practices.

In the meantime, we find that 8 people (13.3%) with university degrees lack any professional training in early childhood, which could affect their teaching performance because they don't have the applied skills they need.

Finally, 7 educators (11.7%) have secondary education without professional training in early childhood, and they represent the weakest category in terms of qualification, which requires consideration of training plans targeting them.

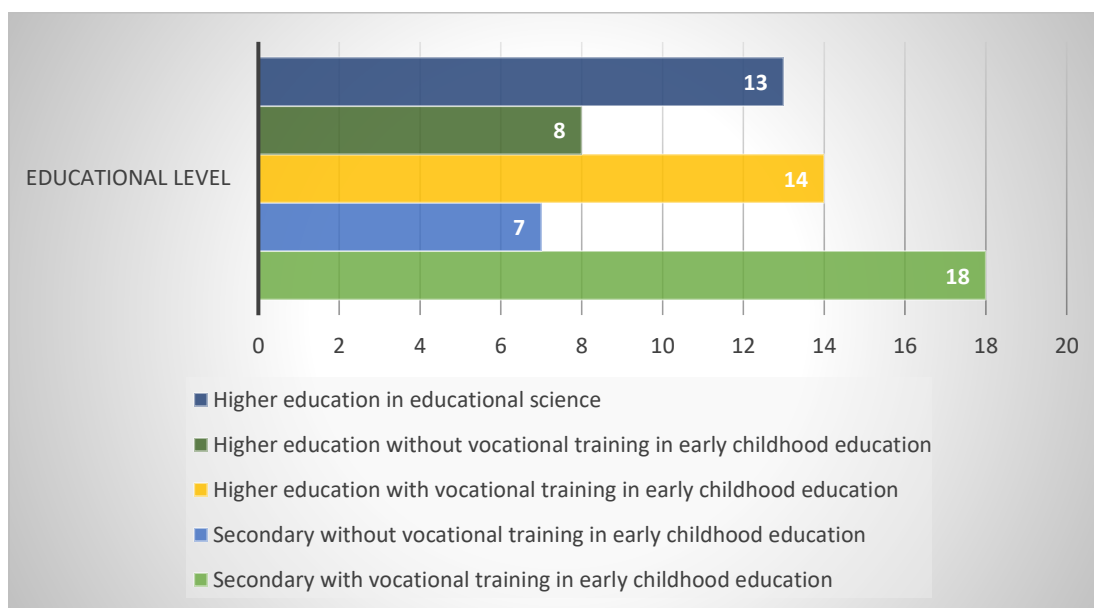
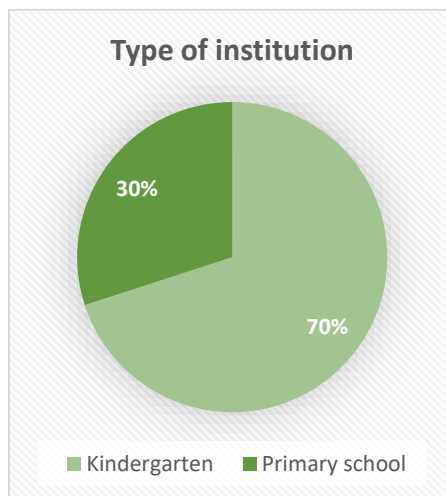


Figure 3: Study sample by the educational level of educators

Forty-two educators (70%) work in kindergartens, compared to only 18 (30%) in primary schools. This result is consistent with the study's focus on early childhood and provides a wider representation of educators working directly with this age group.

Figure 4: Study sample by employer



Thirty-seven educators (62%) had not received any previous training in educational storytelling, compared to only 23 (38%) who reported having received training in this area. This highlights a training gap and confirms the need to strengthen this dimension within continuing education programs for educators.

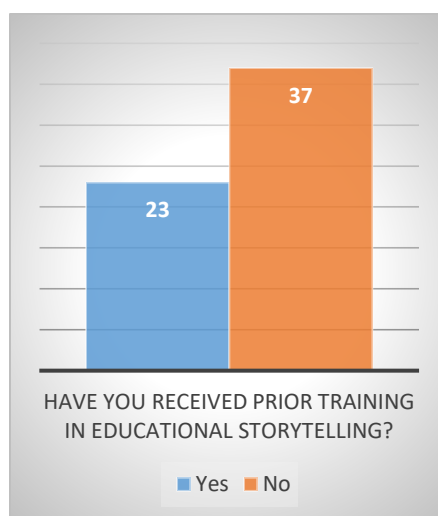


Figure 5: Study sample and composition in the field of narrative fiction

The table presents the distribution of the study sample's responses regarding the use of educational stories in various areas of the questionnaire, according to three approved frequency levels: frequent, often, and rarely.

Sections ¹		Rarely		Occasionally		Consistently		Overall percentage
		Frequency	Percentage	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage	
Integration of Storytelling into the Curriculum	1	15	25	30	50	15	25	100
	2	19	32	22	36	19	32	100
	3	14	23	16	27	30	50	100
Using storytelling as a method of holistic development	1	16	27	20	32	24	41	100
	2	16	27	10	16	34	57	100
	3	18	30	13	22	29	48	100
	4	15	25	11	18	34	57	100
Storytelling Methods and Supportive Techniques	1	12	20	10	16	38	64	100
	2	13	21	9	15	38	64	100
	3	14	23	8	13	38	64	100
Challenges and Obstacles	1	40	67	12	20	8	13	100
	2	42	70	6	10	12	20	100
	3	41	68	8	13	11	19	100

The results of the questionnaire on the frequency of employing educational stories in educators' practices showed varying percentages according to the adopted axes. In the first theme, which concerned the degree to which stories are included in the educational curriculum, 15 participants (25%) reported that stories are explicitly included in the pedagogical guidelines or official programs adopted by the educational institution to which they belong, and 30 participants (50%) reported that they are often included. While 15 participants (25%) stated that it is rarely included in the pedagogical guidelines of the educational institution to which they belong. As for the regular use of stories in methodological activities, 19 participants (32%) indicated that they were used intensively, 22 (36%) indicated that they were used most of the time, and 19 (32%) indicated that they were rarely used. As for preparing a weekly/monthly plan for storytelling, 23% (14 participants) reported intensive preparation, 27% (16 participants) reported mostly preparation, while 30 participants (50%) reported rare preparation.

¹ The axes of the questionnaire are presented in the annexes ***

In the second axis related to the use of storytelling as a comprehensive development tool, 16 participants (27%) reported that they use storytelling intensively to enhance language skills, 10 participants (16%) reported that they use it frequently, and 24 participants (41%) reported that they use it rarely. In the second statement, regarding the use of stories to enhance emotional and social skills, 27% (16 participants) reported using them frequently, 16% (10 participants) reported using them often, and 57% (34 participants) reported using them rarely. As for the third statement, which included activities accompanying the story activity, it was used frequently by 18 participants (30%), often by 13 participants (22%), while 29 participants (48%) expressed rare use. In the fourth statement, which was about evaluating and observing the impact of the story on the child's development, 25% (15 participants) said they used it frequently, 18% (11 participants) said they used it mostly, and 57% (34 participants) said they used it rarely.

Regarding the third axis, which concerns the media and techniques used in presenting the story, 12 participants (20%) indicated frequent use of dialogic reading, 10 participants (16%) indicated occasional use, and 38 participants (64%) indicated rare use. In a second statement, 21% (13 participants) reported intensive use of aids and stimuli during storytelling (puppets, drawings, sounds, music, etc.), 15% (9 participants) reported occasional use, and 64% (38 participants) reported rare use. In the third statement, 23% (14 participants) reported intensive use of digital storytelling, 13% (8 participants) reported 'often' use, and 64% (38 participants) reported 'rarely' use.

As for the fourth axis, which concerns the difficulties educators face in using educational stories, 40 participants (67%) in the first statement indicated that they face time constraints in incorporating stories into the daily program regularly, 12 (20%) said they faced difficulties most of the time, while 8 participants (13%) said they faced difficulties rarely, considering that if stories were adapted to the daily program, they would be an essential part of the school day and not just for entertainment. In the second statement, 42 participants (70%) stated that there was a significant difficulty in the lack of appropriate training or resources for educational storytelling, and 6 (10%) stated that it was often the case, compared to 12 participants who agreed that this difficulty was rare. In the third statement, the percentages regarding the limited interaction of children during and after the story reached 68% (41 participants) for "frequently", 13% (8 participants) for "often", and 19% (11 participants) for "rarely".

Once we've gone over the results of the closed-ended questions, we'll move on to the data from the open-ended questions to get a deeper look at what people think. The answers show a bunch of different ideas about the educational story, but there are some common themes. Most educators agreed that the story aims primarily to develop children's imagination, promote positive values and behaviors, and develop language and oral expression. Although these objectives are valid, they

remain largely confined to the traditional dimensions of the educational function of the story, without further exploring its comprehensive developmental dimensions.

As for the employment of stories in field activities, examples such as acting out stories with puppets, redrawing scenes from them, or discussing their events were repeated. These are positive activities in terms of interaction, but they sometimes lack pedagogical planning that ensures the integration of different developmental aspects (social, psychological, sensorial, etc.). ...

A significant number of educators expressed their need for specialized training in storytelling. Their suggestions focused on the need to include storytelling as a regular feature in educational programs, providing an appropriate story database, and offering ongoing training in storytelling techniques and pedagogical applications. As for the criteria for selecting stories, most participants pointed to the importance of their suitability for the child's age, their valuable content, simple language, and attractive illustrations. However, although these criteria are necessary, they remain closer to formal considerations, indicating a lack of a deeper analytical educational perspective for selecting and using stories.

These tendencies generally highlight that the sample's approach to storytelling as an educational tool remains largely linked to personal experience and daily practice rather than being based on systematic scientific or pedagogical training. This reinforces the overall conclusion of the study: that academic and professional training specialising in early childhood remains an essential prerequisite for ensuring the effectiveness and comprehensiveness of the use of stories in their developmental dimension.

Presentation of observational grid results:

While implementing ten educational sessions divided between two groups of educators (five educators who use educational stories regularly and effectively, and five educators who do not use them or use them only to a limited extent), significant differences were observed like the children's classroom interaction, revealing the extent of the educational story's impact as a methodological tool in developing learning dynamics within the class.

The first group (Educators who use storytelling as a comprehensive educational tool):

The lessons based on the educational story were characterized by a set of positive educational indicators related to children's interaction, including:

Attentive focus and cognitive engagement:

The children in these classes showed a remarkable ability to maintain their attention throughout the activity, which can be attributed to the sensory and visual interaction with the story. They

demonstrated good listening skills, followed the events, and reacted immediately to changes in the teacher's tone of voice or facial expressions.

Intensive and various language activities:

The children participated with spontaneous verbal comments and questions about the characters or the plot. Some of them also narrated parts of the story in their own words, reflecting an effective stimulation of their oral comprehension, memory, and language reproduction skills. They also used new linguistic structures and vocabulary that they learned from the story context.

Affective interaction:

The story's impact on the emotional level was clear in the children's empathy with the characters, their expression of feelings, and their attempts to identify with certain situations (such as sadness for a wronged character or joy at a happy ending). This interaction reflects the beginning of emotional and social awareness that develops gradually through storytelling.

A child's sustained attention and mental engagement are one of the most important indicators of educational effectiveness in early childhood, as attention is considered the first gateway through which a child receives and processes information effectively. Observations during the educational story-based lessons showed that children demonstrated a remarkable ability to maintain their mental focus for longer periods of time compared to other lessons, reflecting the role of the story as a motivating and effective tool in directing the child's attention. This sustained attention is linked to several educational and psychological factors, including:

Sensory and visual interaction with storytelling:

Stories allow for the use of several means, such as changes in tone of voice, gestures, facial expressions, and illustrations, which enrich the information and stimulate the child's different senses. This is in line with the principle of multisensory learning, which emphasises the importance of stimulating several cognitive channels to enhance concentration and sustained attention... (Shams & Seitz, 2008)

The emotional and affective impact of storytelling:

Sustained attention is also linked to affective engagement, as children tend to focus longer on content that evokes their emotions and stimulates their empathy with characters and situations (Immordino-Yang & Damasio, 2007). This emotional engagement stimulates the neural reward system and enhances mental aptitude for learning.

Brain dynamics and maturation of attention regions:

In early childhood, neuroscientific studies show remarkable development in brain regions associated with attention and autonomic regulation (Posner & Rothbart, 2007). Dynamically using stories stimulates these regions, contributing to the development of the child's ability to pay attention for longer periods and improve selective attention control.

The role of the teacher as a motivator and guide: The role of the story is not limited to its content, but extends to the teacher's presentation style, which directly affects the child's engagement. The use of voice changes, inflections, asking questions, and direct interaction with children are factors that increase their attention and concentration (Wood, 2007).

Physical and symbolic engagement:

The story motivated children to participate in related representational activities, such as role-playing, acting out an alternative ending, or drawing scenes from the story. These forms of physical interaction are indicators of the integration of symbolic learning and motor expression.

Indirect acquisition of values and behaviors:

Children who interacted with the story seemed to absorb values such as justice, honesty, cooperation, or respect for others through what the characters experienced, which was reflected in their contributions and comments after the session ended.

The second group (educators who did not use educational stories as a comprehensive educational tool):

Classes that did not use educational stories as a teaching tool were characterized by a lack of stimulating narrative structure, which harmed most aspects of classroom interaction. Field observations revealed a traditional teaching style based on direct guidance and instruction-based teaching, which clearly affected the dynamics of the class and the quality of learning among the children.

Weak concentration and attention:

The children showed frequent distractions in their attention, either through mental withdrawal or through preoccupation with side movements and the absence of visual response. This can be explained by the exclusion of the narrative framework, which, according to Bruner (Bruner, 1986), plays a critical role in organizing information in a way that is interactive and accessible to the child, as it provides a 'meaningful structure' that allows the child to connect events and personal experiences.

Lack of verbal initiative and oral interaction:

The children's contributions in these classes were limited and repetitive, with responses restricted to following instructions or giving short, typical answers.

This is in line with Maria Montessori's (Montessori, 1967) assertion that learning should be internally motivated rather than externally motivated, and that mediators (such as stories) should be used to develop self-expression and linguistic freedom within the classroom.

Absence of emotional and affective interaction:

No cases of empathy or significant emotional reactions were captured during the activities, confirming that the approach lacks the emotional engagement needed to make learning happen. According to Daniel Goleman (Goleman, 1995), emotional intelligence in childhood is nourished by situations with a symbolic emotional dimension, such as stories that allow identification with multiple characters and situations.

Absence of figurative play and creative engagement:

The absence of employing the imagination, attempts at free expression, or role-playing was observed. This is an important indicator of the absence of figurative spaces, which, according to Vygotsky (Vygotsky, 1978), are a prerequisite for the development of a child's higher functions, as he believes that symbolic play and storytelling provide a zone of proximal development (ZPD), through which the child moves from spontaneous learning to organized learning.

Superficial learning devoid of values:

It was noted that the approved content remained mostly factual and did not convey any implicit values. This contradicts the nature of early childhood, which is supposed to be a time when values are built through the indirect transmission of moral content. As indicated by Bandura's 'social learning theory' (Bandura, 1977), which emphasizes that children learn through observation and modelling, stories provide more than any explicit instructional activity.

Field observations highlight the fundamental difference between educational practices that effectively utilize educational stories and those that ignore them or limit their use, in terms of the quality of interaction and the quality of growth in children in early childhood. The absence of stories as an educational basis in teaching classes leads to a strict educational environment dominated by direct instruction and purely didactic teaching, which negatively affects children's ability to engage mentally and linguistically and reduces the opportunities for social and emotional interaction necessary for the development of their personal and social skills.

On the other hand, theoretical and empirical studies confirm that stories are not merely a means of entertainment, but rather a comprehensive and pivotal educational tool that enables children to

build their knowledge and perceptions, enhances their emotional and social development, and develops their linguistic and creative skills in an integrated manner. The systematic use of stories transforms the traditional role of the teacher into a facilitator of an active, interactive learning process based on the principles of 'participatory learning' and 'the zone of proximal development' described by Vygotsky, where lively interaction between the educator and the child plays a vital role in acquiring new cognitive and social skills. Furthermore, stories provide a natural space for indirectly conveying social and moral values, making it easier for children to understand and apply them in their daily lives, and contributing to the formation of their moral and social awareness from an early age. This value dimension is not available in rote learning methods that focus on abstract information without enabling children to interact freely and emotionally with the content.

6) Analysis and discussion of results:

1- Answers to research questions:

Question n°1:

To what degree is storytelling used as a pedagogical tool in early childhood education in Tunisia, and what is the level of awareness among educators of their role in supporting children's overall development?

The results of the questionnaire and observation network reveal that the use of educational stories as a pedagogical tool in Tunisia remains quite traditional. Most responses indicated that stories are included in the daily program in kindergartens as a 'narrative activity', but without any clear investment in their developmental dimensions or comprehensive educational potential.

Nevertheless, some educators (a minority within the sample) demonstrated an advanced awareness of the role of stories, describing in the questionnaire how stories contribute to unlocking children's expression, developing their imagination and integration into the group, and even using stories to indirectly address behavioral or social problems.

However, the observation network also revealed a gap between the theoretical awareness of some educators and actual practice. Even educators who expressed a good understanding of the importance of storytelling were not always able to translate this awareness into integrated pedagogical practices, which is directly linked to deficiencies in training and supervision.

From this perspective, we conclude that the degree of awareness varies and that pedagogical use remains limited among the majority. The traditional narrative approach remains dominant, with signs of a gradual shift among a small group.

Question n°2:

How does educational storytelling contribute to the comprehensive development of early childhood?

The results of the research confirm that stories, when presented systematically and accompanied by complementary activities, clearly contribute to supporting multiple dimensions of child development:

On the linguistic side: Children who are regularly exposed to well-designed stories show improvement in vocabulary, sentence structure, and even listening and comprehension skills.

Socially: Stories encourage children to take turns and interact with fictional characters, which supports social interaction skills, behavior control, and acceptance of others.

Emotional: Stories provide a safe space for dealing with emotions, especially through empathy with characters or interaction with story events.

However, it is important to emphasize that this positive impact is conditional on the method of presentation: stories that are only narrated in a recorded voice or without interaction do not have the same effect.

On the other hand, stories presented in a lively manner, incorporating physical expression, dialogue, open-ended questions, and post-story activities (such as drawing or role-playing) lead to clear results in the development of the indicated aspects. We conclude that storytelling is an effective tool for supporting overall growth, but its effectiveness is linked to the extent to which it is integrated into a comprehensive and guided pedagogical approach.

Question n°3:

Does the early childhood educator merely use stories as a traditional narrative device, or does he adopt them as an educational tool with a comprehensive and integrated educational perspective?

The answers clearly indicate the dominance of the traditional narrative approach. Most of the educators use storytelling as an 'entertainment activity' rather than a 'pedagogical tool.' Stories are told without an introduction and are not always linked to educational units or desired developmental goals.

However, the observation network showed that a small number of educators (mostly those with additional training or extensive experience) comprehensively use storytelling:

They prepare the space, incorporate the story into integrative activities, ask the children to re-narrate or express their feelings, or even translate the story into artwork or theatrical play.

This integrated approach reflects a deep understanding of the story as a 'developmental tool' rather than merely a narrative device.

From this, we see that the majority are still stuck in traditional approaches, but a small group of advanced practitioners are proving that stories can be a rich educational tool if they are adopted within an integrated pedagogical vision.

2- Hypothesis Supporting or refuting:

Hypothesis n°1:

Educational stories contribute to supporting the overall development of children (linguistic, social, and emotional) when employed systematically and accompanied by appropriate stimulation techniques.

This hypothesis was strongly supported by field observations and data extracted from the questionnaire. It was found that children who interacted most with the story (when presented using active and participatory methods) showed improvement in multiple skills, demonstrating the crucial role of storytelling in supporting the integrated development of children.

Therefore, the fundamental condition for the success of this hypothesis must be met systematic use accompanied by stimulating methods.

Hypothesis n°2:

The educational impact of the story depends on the educator's awareness of its importance and their ability to select and present it in accordance with clear developmental goals.

The results also support this hypothesis, as we observe that educators who are aware of the educational potential of stories and who are skilled at selecting and presenting them properly are the most capable of achieving tangible results with children. Educators who present stories randomly, or without awareness of developmental goals, do not achieve the same impact. The analysis clearly showed a direct relationship between awareness and competence on the one hand, and the quality of educational outcomes on the other.

Hypothesis n°3:

Inadequate training in the field of educational storytelling is one of the main obstacles limiting the use of stories as an effective pedagogical approach in kindergartens.

This hypothesis is directly supported by what many educators indicated in the questionnaire, given the absence of specialized training in educational storytelling, both during their studies and in their continuous training. The observation grid also showed that most educators lack storytelling techniques and fail to link stories to clear developmental goals, indicating that poor training is indeed a major barrier to the effective use of storytelling. There is an urgent need to include the component of 'storytelling as an educational and developmental tool' in the basic and continuing training of educators.

Conclusion:

This study underscores the pivotal role that storytelling can play in early childhood education in Tunisia. By examining educators' practices and awareness, and drawing on both qualitative and quantitative data, the research highlights persistent challenges and significant opportunities for growth.

Findings reveal that storytelling is still largely treated as a recreational or isolated activity, rather than being systematically integrated into the curriculum to achieve comprehensive developmental goals. However, the work of some educators demonstrates that, when storytelling is used interactively and purposefully, it can foster children's linguistic, social, and emotional development.

The study also finds that effective storytelling practices tend to be the result of individual initiative rather than institutional support, with a lack of specialized training being a critical barrier. This suggests that to unlock the full developmental potential of storytelling, there is a pressing need to embed it within teacher training programs and daily pedagogical planning.

In conclusion, educational storytelling offers a powerful, underutilized tool for supporting holistic child development. Realizing its benefits requires a shift from sporadic, entertainment-focused use to intentional, structured application, supported by ongoing professional development and research. Prioritizing storytelling in educational strategies will help ensure that stories truly contribute to children's growth and learning, transforming them from simple narratives into agents of meaningful change.

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Ethical Approval and Consent: The study was conducted in accordance with institutional ethical standards. Informed consent was obtained from all participants.

Data Transparency and Availability: The data supporting the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

References

Books:

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105–122.
- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking Literacy: A Guide for Teachers*. Routledge.
- Gallas, K. (1994). *The Languages of Learning: How Children Talk, Write, Dance, Draw, and Sing Their Understanding of the World*. Teachers College Press.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1–4.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. New York, NY: Ballantine Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, E. (2007). *Developing a pedagogy of play*. *Early Years*, 27(3), 267–281.
- Websites:
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417.
- UNESCO. (2021). *The Right to Education: Early Childhood*. Retrieved from <https://www.unesco.org>

ANNEXES

The role of storytelling in early childhood education has evolved from a simple narrative activity to a powerful developmental tool. This survey aims to explore how educators in Tunisia use storytelling in early years settings, their understanding of its developmental role, and the challenges they face in applying it effectively.

Section 1: Personal Information

- Name (optional):
- Gender:
 - ☐ Male ☐ Female
- Age:
 - Between 20 and 30 years old ☐
 - Between 30 and 40 years old ☐
 - Older than 40 years old ☐
- Years of expertise:
 - ☐ Less than 5 years
 - ☐ Between 5 and 10 years
 - ☐ More than 10 years
- Educational level:
 - ☐ Secondary without vocational training in early childhood education
 - ☐ Secondary with vocational training in early childhood education
 - ☐ Higher education without vocational training in early childhood education
 - ☐ Higher education with vocational training in early childhood education
 - ☐ Higher education in educational science
- Type of institution:
 - ☐ Kindergarten ☐ Primary school
- Have you received prior training in educational storytelling?
 - ☐ Yes ☐ No

Section 2: Integration of Storytelling into the Curriculum

Statement	Consistently	Occasionally	Rarely
Storytelling is explicitly mentioned in pedagogical guides or the institution's curriculum in which you pursue your occupation.			
Do you regularly use storytelling in planned educational activities?			
Is there a weekly/monthly plan embedding a storytelling session?			

Section 3: Using storytelling as a method of holistic development

Statement	Consistently	Occasionally	Rarely
I use stories to enhance dialect skills.			
I use stories to embrace children's emotional and social development.			
I plan additional activities (such as drawing, role-play, and interactive dialogue) following the storytelling.			
I assess the impact of the story on the child's subsequent development (Observation/Evaluation)			

Section 4: Storytelling Methods and Supportive Techniques

Statement	Consistently	Occasionally	Rarely
I use dialogue-based reading techniques.			
I use props such as puppets, visuals, and sounds to support my storytelling.			
My toolkit includes digital stories, incorporating videos and applications.			

Section 5: Challenges and Obstacles

Statement	Consistently	Occasionally	Rarely
I am limited by time constraints when it comes to storytelling in the daily schedule.			
I lack the proper training and resources to tell educational stories effectively.			
Interaction with children is not well achieved during or after storytelling.			

Section 6: Free-form Questions

1. What are your main educational goals for storytelling?

List 3 goals:

-
-
-

2. Illustrate a situation in which storytelling was utilised as a comprehensive development instrument:

.....

3. What recommendations would you offer to strengthen storytelling's role in educational curricula?

.....

4. What are the criteria you use to select a story that is suitable for children's developmental needs?

.....

Observation grid for children's interaction with the story

***General statements *Filled out before the start of class**

Institution Name.....

Observation Date: From .././.... **To** .././....

Class / Age:

Number of children in attendance:.....

Educator's Name:.....

Story Application:

Inclusive development ☐ **Entertaining** ☐ **Just Narrative** ☐

Story Title:

The methods employed: **Puppet** ☐ **Figures** ☐ **Sounds** ☐ **Digital Story** ☐ **Screen** ☐

Background Music ☐ **None** ☐

Observations of children's interaction during the class:

Indicator	Description	Not perceptible at all	Weakly perceptible	Moderately perceptible	Highly Perceptible
Child attention during narration	Does the child attend to the educator and the story?	☐	☐	☐	☐
Physical interaction (gaze, movement, approach)	Is the child showing physical engagement?	☐	☐	☐	☐
Verbal interaction (questions, comments)	Does he speak or comment on the story?	☐	☐	☐	☐
Emotional expression (joy, fear, surprise...)	Is the child expressing emotions?	☐	☐	☐	☐
Participating in a post-story activity: Drawing / Role-playing / Mutual narration Group interactivity	Group or individualized coordination	☐	☐	☐	☐

Impact of Social Media Use on Self-Esteem and Emotion Regulation among Moroccan Youth

Saida Idrissi¹, Ghizlane Benbrahim², Adil Ghazali³, Nabila Bhih⁴

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448821>

To cite this article: Idrissi, S., Benbrahim, G., Ghazali, A., & Bhih, N. (2025). Impact of Social Media Use on Self-Esteem and Emotion Regulation among Moroccan Youth. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Social media occupies a central role in the lives of young people, influencing their psychological and emotional well-being. This study investigates the impact of daily social media use on self-esteem and emotion regulation among Moroccan youth, taking into account sociodemographic and family variables. The sample consisted of 200 participants aged 18 to 25 years (108 females, 92 males) recruited through convenience sampling using an online questionnaire distributed via Facebook, WhatsApp, and Instagram. Self-esteem was assessed with the Rosenberg Self-Esteem Scale, and emotion regulation was measured using the Emotional Competence Scale (Brasseur et al., 2013), both administered in French and Arabic. Descriptive and inferential analyses (Student's t-tests, ANOVA, and Pearson correlations) were conducted using IBM SPSS Statistics. The results showed slightly lower self-esteem than the theoretical mean ($M = 30.49$) and higher-than-expected emotion regulation ($M = 33.56$). Significant differences were observed across certain sociodemographic variables, and a moderate positive correlation was found between self-esteem and emotion regulation ($r = 0.342$; $p < 0.01$). Frequency of social media use was not associated with either variable. These findings emphasize the importance of considering individual and family factors to understand the influence of social media on youths' psychological well-being. They also highlight the relevance of awareness programs and preventive interventions targeting problematic use, as well as the need for future studies to clarify the underlying mechanisms.

Keywords: Self-esteem, emotion regulation, social media, youth, Morocco.

¹ PhD Candidate in Work and Organizational Psychology, Hassan II University, Morocco, Email:

saidaidrissi2509@gmail.com

² Work and Organizational Psychologist, Hassan II University, Casablanca, Morocco, Email: g.benbrahim15@gmail.com

³ Professor of Psychology, Hassan II University, Casablanca, Morocco, Email: ghazaliadil@hotmail.com

⁴ Professor of Communication, Hassan II University, Casablanca, Morocco, Email: nabilabhiih@gmail.com

Impact de l'Utilisation des Réseaux Sociaux sur l'Estime de Soi et la Régulation des Émotions chez les Jeunes Marocains

Saida Idrissi, Ghizlane Benbrahim, Adil Ghazali, Nabila Bhih

Resumé

Les réseaux sociaux occupent une place centrale dans la vie des jeunes, influençant leur bien-être psychologique et émotionnel. Cette étude examine l'impact de l'utilisation quotidienne des réseaux sociaux sur l'estime de soi et la régulation des émotions chez les jeunes Marocains, en tenant compte de variables sociodémographiques et familiales. L'échantillon comprend 200 participants âgés de 18 à 25 ans (108 filles, 92 garçons), recrutés par échantillonnage de convenance via un questionnaire en ligne diffusé sur Facebook, WhatsApp et Instagram. L'estime de soi a été mesurée avec l'échelle de Rosenberg et la régulation émotionnelle avec l'échelle des compétences émotionnelles (Brasseur et al., 2013), administrées en versions française et arabe. Les analyses descriptives et inférentielles (tests t de Student, ANOVA, corrélations de Pearson) ont été réalisées avec IBM SPSS Statistics. Les résultats indiquent une estime de soi légèrement inférieure à la moyenne théorique ($M = 30,49$) et une régulation émotionnelle supérieure à la moyenne attendue ($M = 33,56$). Des différences significatives apparaissent selon certaines variables sociodémographiques, et une corrélation positive modérée relie l'estime de soi et la régulation émotionnelle ($r = 0,342$; $p < 0,01$). La fréquence d'utilisation des réseaux sociaux n'est pas associée à ces deux variables. Ces résultats soulignent l'importance de considérer les facteurs individuels et familiaux pour comprendre l'influence des réseaux sociaux sur le bien-être psychologique des jeunes. Ils mettent également en évidence la pertinence de programmes de sensibilisation et d'interventions préventives ciblant les usages problématiques, ainsi que la nécessité d'études futures pour préciser les mécanismes en jeu.

Mots clés

Estime de soi, régulation des émotions, réseaux sociaux, jeunesse, Maroc.

Introduction

Dans un monde de plus en plus interconnecté, les réseaux sociaux occupent aujourd'hui une place centrale dans la vie quotidienne des jeunes, influençant leur développement personnel, social et psychologique. Des plateformes telles qu'Instagram, Facebook ou TikTok constituent des espaces privilégiés d'interaction, où les utilisateurs partagent des contenus, échangent avec leurs pairs et s'exposent à des comparaisons sociales fréquentes. L'usage intensif de ces outils numériques soulève ainsi des interrogations majeures quant à leurs effets potentiels sur la santé mentale et le bien-être psychologique des jeunes (Primack et al., 2017).

Parmi les dimensions psychologiques les plus concernées figure l'estime de soi, définie comme la perception globale qu'un individu a de sa propre valeur. Les interactions et comparaisons sociales en ligne peuvent contribuer à renforcer cette estime, mais aussi, dans certains cas, à la fragiliser (Vogel et al., 2014). Parallèlement, les compétences émotionnelles, entendues comme la capacité à identifier, comprendre, exprimer et réguler ses émotions, peuvent également être affectées par l'exposition répétée à des contenus variés, parfois émotionnellement chargés, sur les réseaux sociaux (Verduyn et al., 2017).

L'objectif principal de la présente étude est d'examiner les liens entre les habitudes d'utilisation des réseaux sociaux, les compétences émotionnelles et l'estime de soi chez les jeunes, tout en prenant en compte l'influence de certaines caractéristiques familiales. Il s'agit notamment d'analyser comment la durée d'utilisation, la nature des contenus consultés et le contexte familial (profession des parents, situation familiale, etc.) peuvent influencer ces dimensions psychologiques.

En explorant ces interactions complexes entre environnement numérique, dynamiques familiales et variables psychosociales, cette recherche ambitionne de contribuer à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles d'influencer le bien-être psychologique des jeunes, dans un contexte où les réseaux sociaux sont devenus omniprésents.

I. Cadre théorique

L'estime de soi se définit comme l'évaluation qu'un individu porte sur sa propre valeur (Coopersmith, 1984). Elle joue un rôle déterminant dans les ressentis, les attitudes et les comportements à tous les âges de la vie (Bariaud & Bourcet, 1994). Durant l'adolescence, période marquée par d'importants changements physiques, sociaux et psychologiques, elle tend à fluctuer (Marsh, 2005; Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Les personnes ayant une faible estime de soi présentent souvent une tendance à procrastiner et à se décourager face aux difficultés, attribuant leurs échecs à des causes internes et stables (André, 2005). À l'inverse, celles qui

disposent d'une estime de soi élevée manifestent une plus grande persévérance, interprétant leurs échecs comme des événements externes et temporaires, ce qui renforce leur confiance en elles.

Selon la théorie de Rosenberg (1965), l'estime de soi correspond à une évaluation globale de sa propre valeur, influençant directement l'adaptation sociale et psychologique. Une estime de soi élevée est liée à une meilleure résilience face aux échecs, tandis qu'une estime de soi faible tend à aggraver les difficultés psychologiques (Schmitt & Branscombe, 2001). L'adolescence constitue ainsi une étape cruciale de sa construction, façonnée par divers facteurs tels que les relations familiales, amicales et scolaires (Robins et al., 2002). Des différences liées au genre ont également été observées: les garçons présentent en moyenne une estime de soi plus élevée que les filles durant cette période (Bolognini et al., 1996; McClure et al., 2010). L'apparence physique et le parcours scolaire figurent aussi parmi les déterminants majeurs (Dany & Morin, 2010).

La régulation émotionnelle renvoie aux processus par lesquels les individus influencent leurs émotions, qu'il s'agisse de la nature des émotions ressenties, de leur intensité ou de leur expression. Ces processus peuvent être automatiques ou contrôlés, conscients ou inconscients, et viser à augmenter, diminuer ou maintenir l'intensité des émotions positives ou négatives (Gross, 1998).

Les compétences émotionnelles, telles que définies par Mikolajczak et al. (2014), englobent la capacité à reconnaître, comprendre, exprimer et réguler ses émotions. Elles constituent un atout fondamental pour le bien-être mental et physique, les relations interpersonnelles et la réussite professionnelle. Une régulation émotionnelle efficace favorise une meilleure adaptation aux situations stressantes et limite l'impact des émotions dysfonctionnelles sur l'atteinte des objectifs personnels. Gross (2008) distingue quatre principaux types de régulation émotionnelle selon la valence (positive ou négative) et l'intensité (augmentation ou diminution) des émotions. Ce processus ne concerne pas uniquement les émotions négatives: il peut aussi s'agir de modérer certaines émotions positives, par exemple en contenant sa joie face à une personne vivant un échec.

Ainsi, la maîtrise des compétences émotionnelles permet non seulement de gérer ses propres états affectifs, mais aussi de comprendre et de réguler ceux d'autrui, ce qui est essentiel pour une adaptation sociale harmonieuse et le maintien d'un bon équilibre psychologique.

Dans ce contexte, la présente étude s'intéresse aux facteurs susceptibles d'influencer l'impact de l'utilisation des réseaux sociaux sur le bien-être psychologique des jeunes, en mettant l'accent sur le rôle des caractéristiques sociodémographiques et familiales. Elle vise à analyser les relations entre l'usage des réseaux sociaux, l'estime de soi et les compétences émotionnelles, tout en examinant l'influence des dynamiques familiales sur ces variables.

II. Méthodologie de l'étude

Problématique

La littérature scientifique met en évidence que l'usage intensif des réseaux sociaux, combiné à divers facteurs individuels et contextuels, peut avoir des répercussions notables sur le bien-être psychologique des jeunes. Cependant, les résultats des études demeurent parfois contrastés selon les contextes socioculturels, ce qui souligne la nécessité d'approfondir ces relations dans le contexte marocain. En particulier, l'articulation entre les caractéristiques sociodémographiques, la situation familiale, l'utilisation des réseaux sociaux, l'estime de soi et les compétences émotionnelles reste encore peu explorée.

Dans cette perspective, la présente recherche vise à examiner, chez un échantillon de jeunes marocains âgés de 18 à 25 ans, l'influence des variables sociodémographiques et familiales sur l'estime de soi et les compétences émotionnelles, ainsi que l'influence de l'utilisation des réseaux sociaux sur ces dimensions. Elle s'intéresse également aux relations entre l'estime de soi et les compétences émotionnelles, afin de mieux comprendre les facteurs susceptibles de contribuer au bien-être psychologique des jeunes.

Sur la base de ces objectifs, les hypothèses suivantes sont formulées:

- **H1:** Les caractéristiques sociodémographiques, telles que le genre, l'âge et la région, influencent significativement le niveau d'estime de soi chez les jeunes.
- **H2:** La situation familiale a un impact sur le niveau d'estime de soi des jeunes.
- **H3:** Les caractéristiques sociodémographiques, y compris le genre, l'âge et la région, influencent les compétences émotionnelles des jeunes.
- **H4:** La situation familiale influence les compétences émotionnelles des jeunes.
- **H5:** Il existe une relation significative entre l'estime de soi et les compétences émotionnelles chez les jeunes.
- **H6:** L'utilisation des réseaux sociaux influence le niveau d'estime de soi des jeunes.
- **H7:** L'utilisation des réseaux sociaux influence les compétences émotionnelles des jeunes.

Méthode et outils utilisés

Cette recherche, de nature quantitative, adopte un devis de type quasi expérimental à visée descriptive et analytique. Elle vise à examiner les relations entre l'utilisation des réseaux sociaux, l'estime de soi et les compétences émotionnelles chez les jeunes marocains. La collecte des données s'est déroulée entre janvier et avril 2024. Les participants provenaient principalement des zones urbaines de Casablanca et de Rabat (Maroc).

Les critères d'inclusion retenus concernaient les jeunes âgés de 18 à 25 ans, résidant au Maroc, utilisateurs actifs d'au moins une plateforme de réseaux sociaux, capables de lire et à comprendre le français ou l'arabe, et ayant donné leur consentement libre et éclairé. Ont été exclus les participants ne correspondant pas à la tranche d'âge définie, n'utilisant pas de réseaux sociaux, n'ayant pas rempli intégralement le questionnaire ou ayant fourni des réponses incohérentes. Un échantillonnage non probabiliste de convenance a été utilisé. Les participants ont été recrutés via un partage en ligne du questionnaire (Google Forms) sur diverses plateformes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram), ce qui a permis d'atteindre rapidement un large public cible. L'échantillon final est composé de 200 jeunes (108 filles et 92 garçons) âgés de 18 à 25 ans.

Le questionnaire administré en ligne comprenait cinq rubriques:

1. **Introduction à l'étude:** présentation des objectifs, de l'importance de la participation et des garanties de confidentialité.
2. **Informations sociodémographiques et familiales:** genre, âge, milieu de résidence, niveau d'études, situation familiale, profession des parents, nombre de frères et sœurs.
3. **Habitudes d'utilisation des réseaux sociaux:** plateformes utilisées, nombre d'heures quotidiennes, types de contenus consultés.
4. **Échelle de l'estime de soi de Rosenberg (1965):** dix items évalués sur une échelle de Likert à quatre points, score total de 10 à 40.
5. **Échelle des compétences émotionnelles (Brasseur et al., 2013):** 50 items évaluant cinq dimensions des compétences émotionnelles, réponses sur une échelle de Likert à cinq points.

Considérations éthiques

Cette étude a été menée conformément aux principes éthiques en vigueur dans la recherche en sciences humaines et sociales. La participation reposait sur le volontariat et le consentement éclairé. Les participants pouvaient se retirer à tout moment. L'anonymat et la confidentialité des réponses ont été strictement respectés. Aucun renseignement nominatif n'a été collecté et les données ont été stockées dans un environnement sécurisé. Les outils utilisés étaient

scientifiquement validés, et les questions ont été formulées de manière à éviter tout inconfort ou détresse psychologique.

Analyse des données

Le codage, le traitement et l'analyse des données ont été réalisés avec IBM SPSS Statistics. Des analyses descriptives (moyennes, écarts types, fréquences) ont été effectuées pour caractériser l'échantillon et les variables étudiées. Des analyses inférentielles (tests t de Student, ANOVA, corrélations de Pearson) ont été conduites pour tester les hypothèses.

III. Résultats et analyses de l'étude

Tableau 1. Informations sociodémographiques de l'échantillon

		Effectifs	Pourcentage (%)
Région	Casablanca	103	51,5
	Rabat	97	48,5
Sexe	Fille	108	54
	Garçon	92	46
Age	Entre 18 et 21 ans	145	72,5
	Entre 22 et 25 ans	55	27,5
Situation parentale	Divorcés	9	4,5
	Mariés	153	76,5
	Séparés	21	10,5
	Mère décédée	4	2
	Père décédé	13	6,5
Frères ou sœurs ?	0	2	1
	Enfant unique	33	16,5
	Entre 2 et 4	138	69
	5 et plus	27	13,5

Ce tableau présente les informations sociodémographiques de notre échantillon, telles que la région de résidence, l'âge, le sexe, la situation familiale et le nombre de frères et sœurs:

L'échantillon est réparti de manière équilibrée entre Casablanca (51,5 %) et Rabat (48,5 %), offrant une représentation équilibrée des jeunes urbains des deux villes. Les filles représentent 54 % des participants, contre 46 % de garçons, ce qui permet d'examiner d'éventuelles différences liées au genre.

La majorité (72,5 %) des participants ont entre 18 et 21 ans. Concernant la situation familiale, 76,5 % des jeunes proviennent de familles où les parents sont mariés, 4,5 % de familles divorcées et 10,5 % de familles séparées. Enfin, 69 % ont entre 2 et 4 frères et sœurs, 16,5 % sont enfants uniques et 13,5 % appartiennent à des familles nombreuses, reflétant une diversité de contextes familiaux.

Ces données fournissent un contexte sociodémographique essentiel pour analyser l'influence de l'utilisation des réseaux sociaux sur l'estime de soi et les compétences émotionnelles, en interaction avec l'environnement familial, l'âge et le sexe des participants.

Informations concernant l'utilisation des réseaux sociaux (RS)

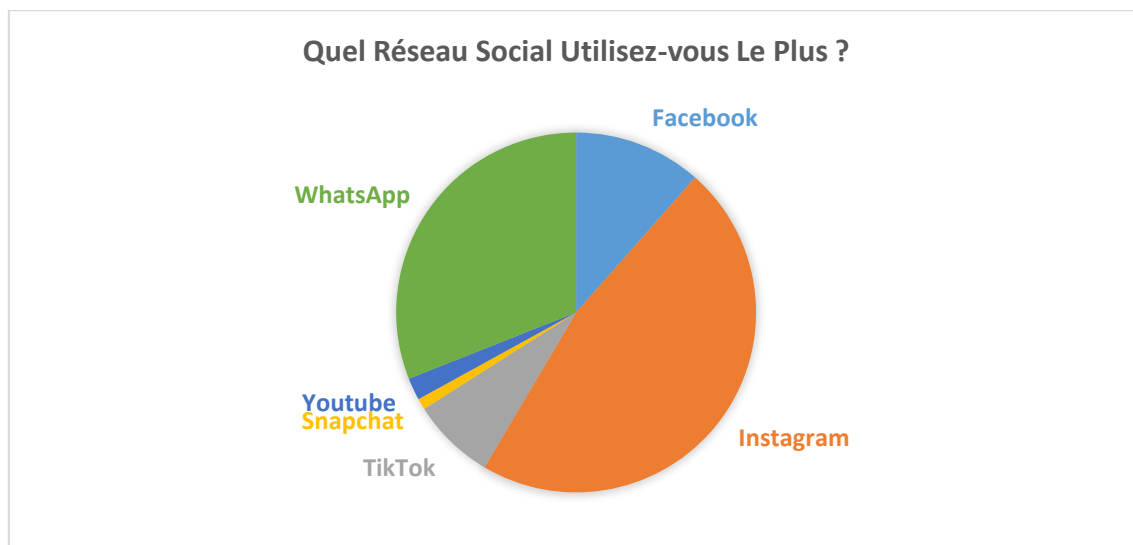


Figure 1 : Graphique représentant les RS les plus utilisés par cet échantillon

Ce diagramme montre la répartition de l'utilisation des réseaux sociaux parmi les participants. Instagram est le plus utilisé avec 47 %, suivi de WhatsApp (31 %), Facebook (12 %), TikTok (8 %), YouTube (2 %) et Snapchat (1 %). Il y a une nette prédominance d'Instagram et WhatsApp chez les jeunes.

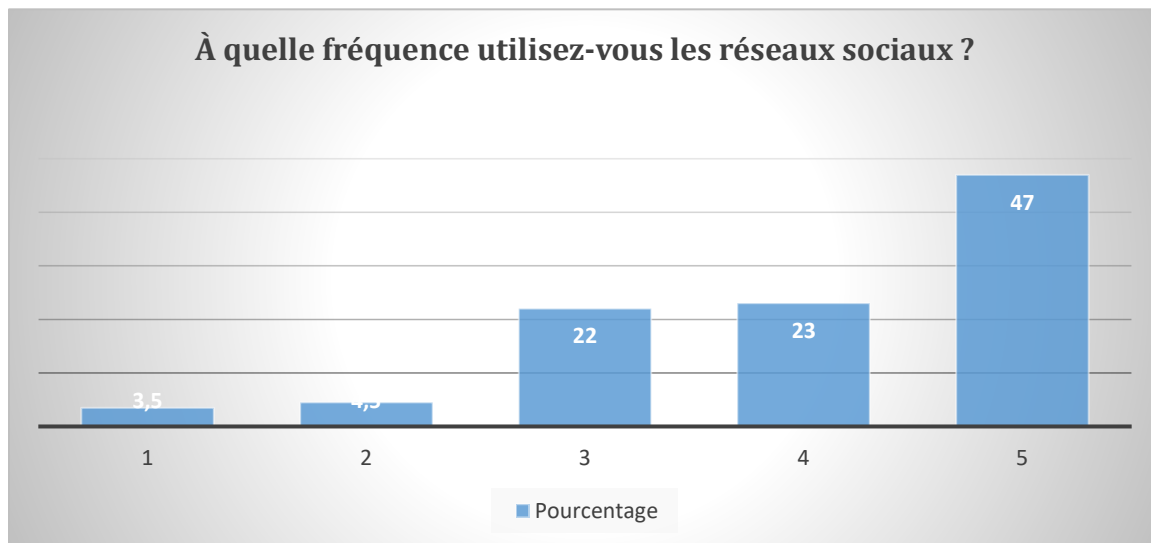


Figure 2 : Graphique représentant la fréquence par laquelle l'échantillon utilise les RS

Sur une échelle à cinq niveaux, 3,5 % des participants (Niveau 1) et 4,5 % (Niveau 2) utilisent très peu les réseaux sociaux, soit 8 % au total. Environ 22 % (Niveau 3) les utilisent à une fréquence modérée, et 23 % (Niveau 4) sont des utilisateurs fréquents. Près de la moitié (47 %, Niveau 5) sont des utilisateurs très fréquents. Ainsi, 70 % des jeunes (Niveaux 4 et 5) utilisent les réseaux sociaux à des niveaux élevés, ce qui souligne leur rôle central dans la vie quotidienne et leurs implications potentielles pour le bien-être émotionnel et la gestion des émotions.

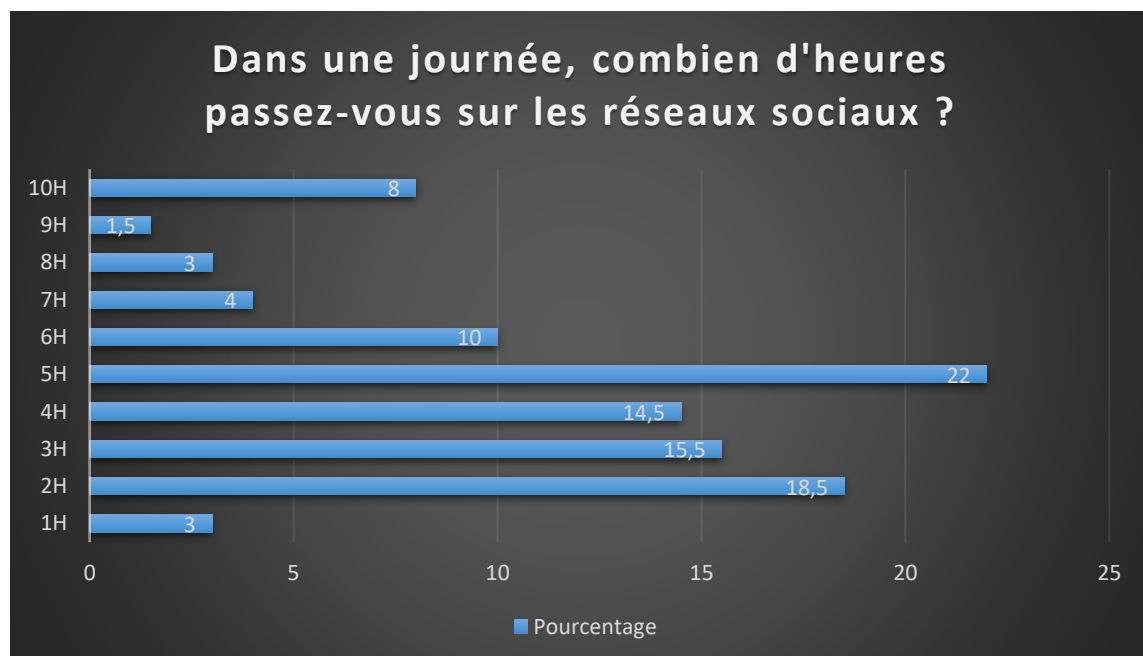


Figure 3 : Graphique représentant le nombre d'heures passées sur les RS

Ce graphique présente la répartition du temps quotidien passé sur les réseaux sociaux. Une petite proportion (3 %) y consacre 1 heure par jour, tandis que 18,5 % y passent 2 heures, un usage modéré. Environ 15 % y consacrent 3 heures et 14,5 % 4 heures, indiquant un usage plus intensif. La proportion la plus élevée (22 %) passe 5 heures par jour ; 10 % y consacrent 6 heures, 4 % 7 heures, 3 % 8 heures, 1,5 % 9 heures et 8 % 10 heures, un niveau très intensif.

La majorité (70 %) se situe entre 2 et 5 heures par jour. Les niveaux de 6 heures ou plus concernent 26,5 % des participants et peuvent être associés à des risques accrus pour le bien-être émotionnel; ces observations justifient l'examen d'effets potentiels d'une utilisation prolongée sur les compétences émotionnelles.

Tableau 2. *Test T du score de l'estime de soi (valeur du test = 31)*

	N=200	Moyenne	Ecart type	Test T
Score général	200	30.49	4.38	-4.86 Sig = 0.000

La moyenne des scores d'estime de soi est de 30,49, légèrement inférieure à la moyenne théorique de 31. Un écart-type de 4,38 montre une variabilité notable parmi les participants. La valeur du test t de Student ($t = -4,86$) indique que cette différence est statistiquement significative et non due au hasard. Le niveau de significativité ($p < 0,001$) confirme que cette différence est hautement significative.

En conclusion, les participants ont une estime de soi significativement inférieure à la moyenne attendue, suggérant des influences externes potentielles, comme l'utilisation des réseaux sociaux, qui pourraient jouer un rôle dans cette diminution.

Tableau 3. *Test T du score de la régulation de mes émotions (valeur du test = 25)*

	N=200	Moyenne	Ecart type	Test T
Score général		33.56	6.94	19.47 Sig = 0.000

La moyenne du score de régulation des émotions est de 33,56, bien supérieure à la valeur de référence de 25, ce qui suggère que les participants ont une capacité de régulation des émotions supérieure à la moyenne. L'écart type de 6,94 montre une variation notable entre les participants. La valeur du test t de Student ($t = 19,47$) indique une différence significative entre la moyenne observée et la moyenne théorique, différence confirmée par un niveau de significativité ($p < 0,001$).

En résumé, les participants montrent une capacité de régulation des émotions significativement plus élevée que la moyenne attendue, et cette différence est hautement significative ($p < 0,001$). Ce résultat pourrait indiquer que les jeunes de cette étude ont développé des mécanismes efficaces pour gérer leurs émotions, même avec l'utilisation fréquente des réseaux sociaux.

Tableau 4. Tableau représentant les corrélations entre l'estime de soi, la régulation des émotions et la fréquence d'utilisation des RS

		Fréquence d'utilisation des RS	Estime de soi	Régulation émotionnelle
Fréquence d'utilisation des RS	Corrélation de Pearson	1	0,088	0,071
	Sig. (Bilatérale)		0,216	0,318
	N	200	200	200
Estime	Corrélation de Pearson	0,088	1	0,342
	Sig. (Bilatérale)	0,216		0,000
	N	200	200	200
Régulation	Corrélation de Pearson	0,071	0,342	1
	Sig. (Bilatérale)	0,318	0,000	
	N	200	200	200
La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

La corrélation entre la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux et l'estime de soi est faible ($r = 0,088$) et non significative ($p = 0,216$), indiquant qu'il n'y a pas de lien clair entre ces deux variables dans cette étude. De même, la corrélation entre la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux et la régulation des émotions est faible ($r = 0,071$) et non significative ($p = 0,318$), ce qui suggère que l'utilisation des réseaux sociaux n'est pas associée à la capacité des participants à réguler leurs émotions. Cependant, il existe une corrélation positive modérée ($r = 0,342$) et significative ($p < 0,01$) entre l'estime de soi et la régulation des émotions, indiquant que les participants avec une meilleure estime de soi régulent mieux leurs émotions.

Les résultats montrent que la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux n'est pas significativement liée à l'estime de soi ou à la régulation des émotions. Toutefois, une estime de soi plus élevée est positivement associée à une meilleure régulation des émotions. Cela suggère que l'estime de soi joue un rôle clé dans la gestion émotionnelle, tandis que, selon ces données, les réseaux sociaux ne présentent pas d'association directe notable.

Comparaison des moyennes selon les variables sociodémographiques

Tableau 5. *Comparaison des moyennes de l'estime de soi et de la régulation émotionnelle selon le genre*

Genre		Estime de soi	Régulation émotionnelle
Garçon N=92	Moyenne	29,9130	35,9022
	Ecart type	4,48600	7,11300
Fille N=108	Moyenne	30,9815	33,4167
	Ecart type	4,25799	6,62214
Total N=200	Moyenne	30,4900	34,5600
	Ecart type	4,38590	6,94678

Les résultats montrent que les filles ont une moyenne d'estime de soi légèrement plus élevée (30,98) que les garçons (29,91), bien que la différence soit faible, ce qui suggère que l'estime de soi est relativement similaire entre les deux groupes dans cet échantillon.

En ce qui concerne la régulation des émotions, les garçons affichent une moyenne plus élevée (35,90) par rapport aux filles (33,42), ce qui pourrait indiquer que les garçons perçoivent avoir une meilleure capacité à réguler leurs émotions. Cependant, l'écart type est plus élevé chez les garçons (7,11 contre 6,62 chez les filles), ce qui signifie que la variabilité dans la régulation des émotions est plus importante chez eux.

En conclusion, bien que des différences de genre soient observées, notamment une estime de soi légèrement supérieure chez les filles et une régulation des émotions plus élevée chez les garçons, ces écarts sont relativement modestes et nécessitent des tests statistiques supplémentaires pour évaluer leur signification réelle.

Tableau 6. *Comparaison des moyennes de l'estime de soi et de la régulation émotionnelle selon l'âge*

Age		Estime de soi	Régulation émotionnel
Entre 18 et 21 ans	Moyenne	31,95	34,28
	N	145	145
	Ecart type	4,41	6,69
Entre 22 et 25 ans	Moyenne	30,96	35,33
	N	55	55
	Ecart type	3,99	6,22

Ce tableau présente une comparaison de l'estime de soi et de la régulation émotionnelle entre deux groupes d'âge: 18 à 21 ans et 22 à 25 ans. Les jeunes de 18 à 21 ans montrent une estime de soi légèrement plus élevée avec une moyenne de 31,95 et un écart type de 4,41, reflétant une certaine variabilité entre les individus. En comparaison, le groupe des 22 à 25 ans affiche une moyenne légèrement inférieure de 30,96, avec un écart type de 3,99, ce qui montre une estime de soi un peu plus uniforme dans ce groupe.

En ce qui concerne la régulation émotionnelle, la tendance s'inverse. Les jeunes de 22 à 25 ans obtiennent une moyenne de 35,33, légèrement supérieure à celle des 18 à 21 ans, qui est de 34,28. Cela suggère que la capacité à gérer ses émotions pourrait s'améliorer avec l'âge. Les écarts types sont relativement similaires, 6,22 pour les plus âgés et 6,69 pour les plus jeunes, indiquant une certaine variabilité dans la manière dont les individus régulent leurs émotions, quelle que soit leur tranche d'âge.

En résumé, bien que les jeunes adultes de 18 à 21 ans semblent avoir une estime de soi légèrement plus élevée, ceux de 22 à 25 ans montrent une meilleure régulation émotionnelle. Cependant, les différences entre les deux groupes restent modestes.

Facteur situation familiale

Tableau 7. *Comparaison des moyennes de l'estime de soi et de la régulation émotionnelle selon la situation familiale*

Situation parentale		Estime de soi	Régulation émotionnelle
Divorcés N=9	Moyenne	27,1111	34,7778
	Ecart type	3,88730	8,24284
Mariés N=153	Moyenne	30,7712	34,6601
	Ecart type	4,31109	6,81635
Mère décédée N=4	Moyenne	32,7500	38,7500
	Ecart type	2,06155	7,13559
Père décédé N=913	Moyenne	29,8462	33,4615
	Ecart type	3,50823	7,61156
Séparés N=21	Moyenne	29,8571	33,6190
	Ecart type	5,35057	7,22133
Total N=200	Moyenne	30,4900	34,5600
	Ecart type	4,38590	6,94678

Ce tableau présente les résultats de l'estime de soi et de la régulation émotionnelle selon la situation parentale des participants. Les résultats montrent que les moyennes de l'estime de soi varient significativement en fonction de la situation parentale. Les participants dont les parents sont divorcés obtiennent la moyenne la plus basse, avec un score de 27,11, tandis que ceux dont la mère est décédée affichent la moyenne la plus élevée, avec un score de 32,75. Cette différence pourrait indiquer que le divorce des parents a un impact négatif sur l'estime de soi, probablement en raison des répercussions psychologiques liées à cette séparation. En revanche, la perte de la mère semble être associée à un renforcement de l'estime de soi, ce qui pourrait s'expliquer par un développement de la résilience chez ces individus.

Pour ce qui est de la régulation émotionnelle, les résultats varient également en fonction de la situation parentale. Les participants dont la mère est décédée obtiennent le score le plus élevé, avec une moyenne de 38,75, suggérant une plus grande capacité à gérer leurs émotions dans des situations difficiles. Par contraste, les participants dont les parents sont divorcés ou séparés, ainsi que ceux ayant perdu leur père, obtiennent des scores légèrement inférieurs, avec des moyennes respectivement de 34,78, 33,62 et 33,46. Cela pourrait indiquer que ces contextes familiaux présentent des défis émotionnels plus importants pour les participants.

En somme, la situation parentale influence clairement l'estime de soi et la régulation émotionnelle des participants. Ceux ayant perdu leur mère semblent mieux réguler leurs émotions et avoir une estime de soi plus élevée, probablement en raison de mécanismes d'adaptation développés face à une perte importante. En revanche, les participants issus de familles divorcées montrent une plus grande vulnérabilité en termes d'estime de soi.

IV. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les caractéristiques sociodémographiques et la situation parentale influencent, dans une certaine mesure, l'estime de soi et la régulation des émotions chez les jeunes, bien que les différences observées soient parfois faibles. De plus, la corrélation entre l'utilisation des réseaux sociaux et ces variables semble peu significative. Les différences entre les genres, bien que statistiquement faibles, montrent une légère tendance à une estime de soi plus élevée chez les filles. Cela pourrait refléter des différences dans les attentes ou pressions sociétales auxquelles les jeunes sont exposés, mais l'écart relativement faible suggère que le genre n'est pas un déterminant majeur de l'estime de soi dans cet échantillon. Concernant l'âge, l'augmentation progressive de l'estime de soi avec les années pourrait refléter un développement personnel et une maturation accrue chez les jeunes adultes.

Les résultats sur la situation parentale montrent des différences notables, notamment des scores d'estime de soi plus élevés chez les participants dont la mère est décédée. Cette observation, bien que contre-intuitive, pourrait s'expliquer par des mécanismes de résilience développés face à des événements de vie difficiles. À l'inverse, les scores plus bas chez les jeunes issus de familles divorcées peuvent refléter les conséquences émotionnelles négatives de ces circonstances, comme le stress ou l'instabilité familiale.

En termes de régulation émotionnelle, les garçons affichent des scores légèrement plus élevés, ce qui pourrait suggérer des différences dans la manière dont les deux sexes gèrent leurs émotions. Cela pourrait aussi refléter des différences culturelles et sociales dans l'expression et la gestion des émotions, avec peut-être plus de pression sur les garçons pour apparaître « maîtrisés » émotionnellement. L'augmentation de la régulation émotionnelle avec l'âge est conforme aux théories du développement, qui postulent que la gestion des émotions s'améliore avec l'expérience et la maturité.

Les résultats montrent que les jeunes ayant perdu leur mère affichent des compétences émotionnelles plus élevées, ce qui pourrait indiquer une capacité accrue à faire face à des événements difficiles. Cela met en lumière l'importance de la résilience dans la gestion des émotions, mais souligne également que les circonstances spécifiques de chaque situation familiale doivent être prises en compte.

Ces résultats confirment et enrichissent certaines conclusions de la littérature existante. Par exemple, l'impact du genre sur l'estime de soi et la régulation des émotions a déjà été étudié, mais cette étude montre des différences relativement faibles, en ligne avec d'autres recherches qui suggèrent une convergence entre les sexes en matière d'estime de soi chez les jeunes adultes. De plus, l'association entre les situations familiales et le bien-être psychologique a souvent été mise en évidence, mais cette étude ajoute de nouvelles perspectives sur le rôle potentiellement protecteur ou mobilisateur de la perte parentale dans le développement de la résilience.

La popularité des sites de réseaux sociaux a incité les chercheurs à étudier la relation entre l'utilisation des réseaux sociaux et diverses variables psychologiques, dont l'estime de soi. Il existe une abondante littérature, théorique et empirique, qui soutient l'existence d'une relation entre ces deux variables, mais les conclusions sont mitigées: certaines recherches concluent à une association négative entre l'utilisation des réseaux sociaux et l'estime de soi, tandis que d'autres concluent à une association positive. Afin de clarifier cette relation, une méta-analyse a été réalisée.

Une recherche documentaire systématique (Alyssa, 2020) a permis d'identifier 121 échantillons indépendants. Une taille d'effet globale de $r = -0,079$ a été obtenue, indiquant une relation faible, négative et significative entre l'utilisation des SRS et l'estime de soi. Des analyses modératrices ont révélé que cette relation était plus forte dans les études portant sur l'utilisation problématique des réseaux sociaux. De plus, des études ont montré que la comparaison sociale ascendante sur les sites de réseaux sociaux était un facteur de risque pour les symptômes dépressifs, mais on sait peu de choses sur les processus sous-jacents susceptibles de médier ou de modérer cette relation.

Dans ce cadre, une étude (Qing, 2017) a été menée pour examiner ce lien. Un échantillon de 1 205 étudiants chinois de premier cycle a complété des mesures de comparaison sociale ascendante sur les réseaux sociaux, de symptômes dépressifs, d'estime de soi et d'optimisme. Les résultats ont montré que l'estime de soi médie partiellement la relation entre la comparaison sociale ascendante sur les réseaux sociaux et les symptômes dépressifs.

Dans une autre étude exploratoire (Polar, 2023), visant à examiner le lien entre l'utilisation problématique d'Instagram, l'orientation à la comparaison sociale et l'estime de soi physique et sociale, 30 % des participants présentent une utilisation problématique d'Instagram. Les analyses corrélationnelles ont révélé que les indicateurs comportementaux et l'orientation à la comparaison sociale sont positivement associés à une utilisation problématique d'Instagram, tandis que l'estime de soi physique et l'estime de soi sociale y sont négativement associées.

Pour conclure, les résultats de cette étude offrent plusieurs pistes d'action pour les professionnels de l'éducation et les parents. Par exemple, les jeunes issus de familles divorcées pourraient bénéficier de programmes de soutien ciblant spécifiquement l'estime de soi et la régulation émotionnelle. De plus, l'importance de la résilience face à des événements familiaux difficiles, comme la perte d'un parent, suggère que des interventions visant à renforcer cette compétence pourraient avoir des effets bénéfiques sur la gestion des émotions des jeunes.

Certaines limites doivent être reconnues dans cette étude. Premièrement, la taille de l'échantillon et sa composition peuvent limiter la généralisation des résultats. De plus, l'étude étant basée sur des auto-évaluations, des biais de désirabilité sociale peuvent influencer les réponses des participants, notamment en ce qui concerne leur utilisation des réseaux sociaux et leur gestion des émotions.

Les recherches futures pourraient approfondir l'étude de la relation entre la perte parentale et la résilience émotionnelle chez les jeunes, en examinant les mécanismes sous-jacents à cette association. De plus, l'impact potentiel des réseaux sociaux sur l'estime de soi et la régulation des émotions pourrait être exploré de manière plus fine en utilisant des méthodologies longitudinales ou des approches expérimentales afin de mieux comprendre les dynamiques causales.

Conclusion

Cette étude met en évidence que, dans cet échantillon de jeunes Marocains, l'estime de soi demeure relativement faible alors que la régulation des émotions est globalement satisfaisante. La fréquence d'utilisation d'Instagram et de WhatsApp ne présente pas d'association directe avec l'estime de soi ni avec la régulation des émotions. En revanche, une corrélation positive est observée entre une estime de soi plus élevée et une meilleure régulation des émotions. Des différences modestes apparaissent selon le genre, avec une régulation émotionnelle légèrement supérieure chez les garçons et une estime de soi légèrement plus élevée chez les filles. L'âge va de pair avec une meilleure régulation émotionnelle, et les jeunes issus de familles divorcées présentent une estime de soi plus faible.

Ces résultats soulignent l'intérêt d'actions de prévention et de promotion de la santé psychologique ciblant le renforcement de l'estime de soi et des compétences de régulation émotionnelle. Des programmes de sensibilisation auprès des élèves et des étudiants, associant éducation aux usages numériques, développement de la résilience et accompagnement familial, pourraient contribuer à réduire les vulnérabilités repérées, en particulier chez les jeunes issus de contextes familiaux fragilisés. L'articulation entre éducation émotionnelle, éducation au numérique et soutien parental apparaît centrale pour favoriser un usage des réseaux sociaux plus équilibré.

Plusieurs limites invitent toutefois à une interprétation prudente. L'échantillon, composé de jeunes urbains de Casablanca et Rabat, limite la généralisation des résultats à l'ensemble des jeunes Marocains. Le recours à des données auto déclarées peut introduire un biais de désirabilité sociale. Par ailleurs, l'étude n'intègre pas la qualité ni la nature des contenus consultés, éléments susceptibles d'influencer différemment l'estime de soi et la régulation des émotions. Enfin, le devis transversal ne permet pas d'inférer des relations causales.

Des recherches futures pourraient approfondir ces résultats en adoptant des méthodologies longitudinales ou expérimentales afin d'examiner les dynamiques causales. Il serait utile d'intégrer des indicateurs plus fins de l'usage des réseaux sociaux, incluant la typologie et la valence des contenus, les motivations d'usage, les patrons d'engagement, ainsi que des mesures objectives complémentaires aux auto évaluations. L'exploration de variables médiatrices et modératrices comme la comparaison sociale, la résilience, le soutien parental et le contexte socioéconomique permettrait de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents. Enfin, l'extension des travaux à des régions non urbaines et à des sous populations diversifiées renforcerait la portée externe des conclusions et guiderait la conception d'interventions plus ciblées.

Bibliographie

- Alyssa, N. S. (2020). Social networking site use and self-esteem: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 153, 109639. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109639>
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- Bariaud, J.-P., & Bourcet, G. (1994). *L'estime de soi : Constructions et applications*. Éditions XYZ.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.002>
- Coopersmith, S. (1984). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Dany, L., & Morin, P. (2010). Adolescence et estime de soi : L'influence des relations sociales et de l'apparence physique. *Psychologie Française*, 55(3), 145-156. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2009.05.002>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Éd.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. British Psychological Society.
- McClure, A. C., Tanski, S. E., Kingsbury, J., Gerrard, M., & Sargent, J. D. (2010). Characteristics associated with low self-esteem among U.S. adolescents. *Academic Pediatrics*, 10(4), 238-244. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.03.007>

- Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal emotional competence: The short profile of emotional competence (PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42-46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.023>
- Polar, S. (2023). Utilisation problématique d'Instagram, orientation à la comparaison sociale, estime de soi physique et sociale : Étude exploratoire. *Psychologie Française*, 68(4), 481-501. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.07.004>
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E., Lin, L. Y., Rosen, D., & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Qing-Qi, L., & Zong-Kui, Z. (2017). Upward social comparison on social network sites and depressive symptoms: A moderated mediation model of self-esteem and optimism. *Personality and Individual Differences*, 113, 223-228. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.037>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Schmitt, M. T., & Branscombe, N. R. (2001). The roles of group status and identification in the relation between self-esteem and responses to discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 790-799. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2017). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 274-302. <https://doi.org/10.1111/sipr.1203>
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206-222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>

The Role of Oral Interaction with ChatGPT In the Development of Learners' Communication Skills

Jaouad Ouahbi¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449500>

To cite this article: Ouahbi, J. (2025). The Role of Oral Interaction with ChatGPT in the Development of Learners' Communication Skills. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study investigates how artificial intelligence, through the educational use of a chatbot, can support the development of learners' communication skills. It examines human-machine interaction as a catalyst for active learning, particularly in language and communication education. An experimental approach was employed with a group of intermediate-level students, involving the creation of dialogue scenarios, the design of targeted prompts, and the use of assessment tools to evaluate learning outcomes. The study also identifies the challenges and limitations encountered during the experiment and suggests future directions for improving and expanding chatbot-assisted learning environments.

Keywords

Artificial Intelligence, Communication skills, Student-Chatbot interaction, Educational chatbot, ChatGPT, Communication teaching, Digital pedagogy, Interactive learning, Distance learning, Oral skills, Educational technologies, Personalized support.

¹ Faculty of Arts and Humanities, Abdelmalek Essaâdi University, Tétouan, Morocco. Email: ouahbijaouad@gmail.com

Le Rôle de l'Interaction Orale avec ChatGPT dans le Développement des Compétences Communicationnelles chez les Apprenants

Jaouad Ouahbi

Resumé

La présente étude vise à explorer comment L'IA, à travers l'usage pédagogique d'un chatbot, peut contribuer au développement des compétences communicationnelles chez les apprenants. Son intérêt scientifique réside dans l'analyse de l'interaction homme-machine comme levier d'apprentissage actif, en particulier dans le contexte de l'enseignement des langues et de la communication. Pour ce faire, une méthodologie expérimentale a été adoptée, incluant la définition d'un échantillon d'élèves de niveau intermédiaire, l'élaboration de scénarios de dialogue, la conception de prompts adaptés, et l'utilisation d'outils d'évaluation pour mesurer l'impact de ces interactions et déterminer les contraintes, les limites de l'expérience et proposer en fin les perspectives et les pistes d'amélioration et de développement du dispositif.

Mots clés

Intelligence artificielle, Compétences communicationnelles, Interaction apprenant-Chatbot, Chatbot éducatif, ChatGPT, Didactique de la communication, Pédagogie numérique, Apprentissage interactif, Formation à distance, Technologies éducatives, Accompagnement personnalisé.

Introduction

Dans un contexte mondial marqué par une évolution rapide des technologies numériques – notamment l’essor de l’intelligence artificielle – les pratiques communicationnelles connaissent de profondes transformations aussi bien dans les sphères professionnelles qu’éducatives. Les approches traditionnelles de l’enseignement, ainsi que les outils pédagogiques classiques, se voient de plus en plus remises en question, notamment face aux limites observées dans le développement des compétences communicationnelles et pédagogiques essentielles chez les apprenants.

Cette réalité nous amène naturellement à engager une réflexion approfondie et à mener des recherches visant à explorer le potentiel des nouvelles technologies numériques et d’examiner les opportunités offertes par l’intelligence artificielle, surtout les Chatbots, dans le développement des compétences communicationnelles des apprenants. Cette approche innovante pourrait permettre de dépasser certaines limites des méthodes pédagogiques traditionnelles, en apportant un soutien immédiat et en temps réel, ainsi qu’en stimulant l’engagement et la motivation des apprenants.

Dans ce contexte se pose une question fondamentale constituant notre problématique: les Chatbots, peuvent-ils réellement contribuer au développement des compétences communicationnelles des apprenants, et si oui, dans quelles conditions?

Cette interrogation centrale se décline en plusieurs axes qui guideront notre réflexion tout au long de ce travail:

- ✚ Quel rôle peuvent jouer les Chatbots dans l’éducation? Il s’agit ici d’explorer les fonctions pédagogiques que ces outils peuvent remplir, leur intégration dans les environnements d’apprentissage, et leur capacité à enrichir les pratiques éducatives en général.
- ✚ Comment développer les compétences communicationnelles des apprenants à l’aide des agents conversationnels? Ce point examinera les mécanismes interactionnels mis en œuvre dans les dialogues avec les Chatbots, et leur impact potentiel sur l’expression orale, la structuration du discours ou encore la compréhension d’autrui.
- ✚ Quelles sont les contraintes, les limites et les perspectives de l’utilisation du Chatbot dans ce contexte? Il s’agit d’analyser les obstacles techniques, pédagogiques ou éthiques rencontrés, tout en envisageant les améliorations futures et les orientations possibles pour une utilisation plus ciblée et efficace.

Pour répondre à ces problématiques, nous adopterons une méthodologie mixte combinant analyses quantitatives et qualitatives, basée sur un désigne expérimental, afin d’explorer et d’analyser des données approfondies dans divers situations et contextes éducatifs lié à l’utilisation

des agents conversationnels dans le développement des compétences communicationnelles. Les résultats attendus permettront de proposer des recommandations concrètes pour le développement de dispositifs basé sur l'IA et adaptés aux exigences du monde contemporain. Pour se faire nous allons aborder le sujet à travers deux axes:

La première partie constitue la revue de littérature. Elle s'appuie sur des fondements scientifiques pour définir les compétences communicationnelles, retracer l'évolution des modèles de communication, et introduire les notions clés autour des agents conversationnels, leur architecture et leurs domaines d'application, notamment dans l'éducation.

La deuxième partie est consacrée à l'application pratique du travail réalisé. Elle détaille le déroulement de l'étude de terrain, la mise en place concrète d'un Chatbot, l'analyse des résultats obtenus, ainsi que les enseignements, les retours des acteurs impliqués et les perspectives de développement futur.

Objectif de l'étude:

Ainsi, cet article ambitionne de croiser une réflexion théorique avec une expérimentation de terrain pour mieux appréhender les transformations actuelles de la communication à l'ère de l'IA. Cette étude vise à offrir une compréhension fine des mécanismes par lesquels l'IA peut contribuer à renforcer les compétences communicationnelles et propose d'apporter un éclairage sur l'apport des agents conversationnels dans l'apprentissage des compétences communicationnelles, tout en évaluant leur pertinence et leurs limites dans un contexte éducatif en mutation.

Intérêt scientifique de l'étude:

Dans un monde de plus en plus numérisé, L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine de l'éducation suscite un intérêt croissant au sein de la communauté Pédagogique et scientifique, notamment en raison de son potentiel à transformer profondément les méthodes pédagogiques traditionnelles. À travers des dispositifs adaptatifs, des environnements interactifs et une personnalisation accrue des parcours d'apprentissage, l'IA offre de nouvelles possibilités pour améliorer l'efficacité et l'accessibilité de l'enseignement. Son étude s'inscrit donc dans une logique de modernisation de l'éducation et d'optimisation des performances des apprenants, ce qui justifie pleinement l'attention académique qu'elle suscite.

Le rôle des Chatbots dans le développement des compétences communicationnelles représente un axe de recherche particulièrement pertinent. En effet, ces outils permettent aux apprenants de pratiquer le langage de manière répétée, dans un cadre dénué de jugement social, favorisant ainsi la fluidité, l'assurance et la maîtrise de l'expression orale ou écrite. Ils peuvent être programmés pour simuler des

conversations variées, adaptées à des contextes professionnels, académiques ou quotidiens, ce qui en fait des outils précieux pour l'acquisition de compétences transversales essentielles au XXI^e siècle.

1. Revue de la littérature

Importance des compétences communicationnelles

Dans un monde de plus en plus connecté et interpersonnel, les compétences communicationnelles occupent une place centrale, tant dans la vie professionnelle que personnelle. Savoir communiquer efficacement, c'est bien plus que transmettre un message: c'est établir un lien, créer de la compréhension mutuelle et favoriser la coopération.

Au niveau individuel

Dans la vie personnelle, les compétences communicationnelles favorisent des relations harmonieuses et sincères. Elles permettent d'exprimer ses émotions, ses besoins, ses opinions tout en respectant ceux des autres. Être à l'écoute, faire preuve d'empathie, savoir dialoguer sans jugement sont des aptitudes essentielles pour créer un climat de confiance et de respect.

Enfin, à l'ère du numérique et des échanges constants via les réseaux sociaux, les courriels ou les visioconférences, maîtriser les différents modes de communication (verbal, non verbal, écrit, visuel) est devenu indispensable. La capacité à s'adapter à ces nouveaux outils et à en faire un usage responsable fait désormais partie intégrante des compétences communicationnelles.

Au niveau professionnel

Sur le plan professionnel, une bonne communication est souvent la clé de la réussite. Elle permet de travailler en équipe, de gérer des conflits, de convaincre un interlocuteur, ou encore de transmettre clairement des consignes. Dans tous les secteurs d'activité, les employeurs recherchent des profils capables de s'exprimer avec clarté, d'écouter activement et d'adapter leur discours à différents contextes. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ces compétences facilitent la collaboration et améliorent l'efficacité organisationnelle.

En somme, bien communiquer, c'est savoir interagir, comprendre, se faire comprendre, et construire des relations positives. C'est une compétence fondamentale pour réussir et s'épanouir dans tous les aspects de la vie.

L'enseignement des compétences communicationnelles au Maroc

Au Maroc, Les compétences communicationnelles sont au cœur des systèmes éducatifs modernes, elles s'inscrivent dans un mouvement de réforme visant à moderniser l'enseignement et à mieux préparer les apprenants à la vie professionnelle, sociale et citoyenne. Toutefois, un écart persiste entre les ambitions des textes officiels et leur mise en œuvre concrète sur le terrain.

Depuis la Charte nationale de l'éducation (2000) et la Vision stratégique 2015–2030, le Maroc valorise les compétences transversales, dont la communication fait partie. Les programmes scolaires intègrent des éléments comme l'expression orale et écrite, le débat, la lecture critique et le travail en groupe. L'approche par compétences (APC) recommande une pédagogie participative. Pourtant, ces principes restent souvent théoriques et insuffisamment appliqués en classe.

Dans la réalité, l'enseignement reste largement fondé sur des méthodes magistrales, axées sur la mémorisation. L'oral est peu exploité, les échanges sont limités, et la communication en classe demeure souvent descendante. Les apprenants disposent de peu d'occasions pour débattre, coopérer ou développer des compétences sociales, en partie à cause de la surcharge des programmes, du manque de formation des enseignants et du grand nombre d'apprenants par classe.

Dans ce contexte, les nouvelles technologies, et plus particulièrement celles liées à l'intelligence artificielle, offrent des solutions innovantes et représentent de véritables opportunités pour remédier aux difficultés observées dans le développement des compétences communicationnelles. C'est dans cette optique que nous avons mené une étude expérimentale auprès d'un échantillon d'apprenants bénéficiant d'interactions régulières avec ChatGPT, dans le but d'améliorer la qualité de leur communication.

2. Méthodologie

La méthodologie adoptée pour cette étude repose sur une approche **mixte**, combinant à la fois des méthodes **quantitatives** et **qualitatives**. Cette démarche permet d'analyser les effets mesurables de l'utilisation des agents conversationnels sur les compétences communicationnelles des apprenants tout en recueillant leurs perceptions et expériences. L'aspect **quantitatif** consiste à mesurer les progrès des apprenants à travers des tests standardisés, des évaluations avant et après l'utilisation du Chatbot et des statistiques sur leurs performances en communication orale et écrite. En parallèle, la dimension **qualitative** explore les perceptions des apprenants et des enseignants par le biais d'entretiens semi-directifs et de questionnaires ouverts, permettant de comprendre les vécus, les attentes et les difficultés rencontrées. Cette approche combinée permet une analyse complète et nuancée des effets du Chatbot, en croisant des données objectives avec les ressentis subjectifs des participants.

Définition des Objectifs Smart

Objectif principal:

L'objectif principal de cette étude est d'analyser l'impact de l'utilisation des agents conversationnels éducatifs sur le développement des compétences communicationnelles d'un échantillon d'apprenants au sein de l'établissement scolaire privé « *Mon école* ».

Objectifs spécifiques:

- Identifier les compétences communicationnelles développées via les Chatbots
- Évaluer la perception des apprenants et enseignants sur les Chatbots
- Observer les modalités d'utilisation pédagogique des agents conversationnels

Description de la population cible

L'étude concerne des apprenants de la deuxième année collégiale appartenant à l'établissement scolaire privée « Monécole » à Tétouan. L'échantillonnage de cette étude a été effectué après une réunion de consultation avec les professeurs de Français afin de déterminer les critères de sélection des apprenants les plus pertinents. Après avoir pris en compte les niveaux de compétence et les objectifs pédagogiques de l'étude, un échantillon de 50 participants a été sélectionné parmi les apprenants de deuxième année collégiale. Le choix de cette population cible se base sur leur niveau moyen en Français, leur maîtrise de base des outils numériques, ainsi que leur capacité à interagir avec des agents conversationnels.

L'échantillon est divisé en deux groupes distincts: un groupe d'expérimentation composé de 25 participants, qui utiliseront le Chatbot dans leur apprentissage, et un groupe témoin (ou groupe de contrôle), également de 25 participants, qui suivront un programme pédagogique traditionnel sans l'intégration des agents conversationnels. Cette division permettra de comparer les résultats obtenus dans les deux groupes, en analysant les progrès des compétences communicationnelles de chaque groupe. Le choix de ces groupes est également dicté par le souhait d'avoir des classes de taille exemplaire, chaque groupe ne devant pas dépasser 25 apprenants, afin de garantir une gestion optimale de l'étude et une attention personnalisée pour chaque participant.

Dispositifs et outils utilisés

Pour réaliser les objectifs de cette étude, nous avons recouru outils nécessaires pour assurer le déroulement des activités d'une part et l'évaluation des résultats de cette étude d'une autre part

Le choix du Chatbots :

Le choix de ChatGPT pour cette étude repose sur sa capacité à offrir une interaction fluide et naturelle, essentielle pour le développement des compétences communicationnelles des apprenants. En tant que Chatbot développé par OpenAI, ChatGPT utilise des algorithmes avancés

d'intelligence artificielle pour simuler des conversations humaines, ce qui permet aux apprenants de pratiquer leur expression orale et écrite dans un environnement interactif et sans jugement. Contrairement à d'autres outils, ChatGPT offre un niveau de personnalisation élevé, s'adaptant à différents niveaux de compétence linguistique, ce qui est particulièrement pertinent pour les apprenants ayant des besoins variés en communication. Cette flexibilité permet à chaque apprenant de progresser à son rythme, tout en recevant des retours immédiats et personnalisés.

De plus, ChatGPT présente l'avantage de pouvoir être utilisé à tout moment et en dehors des horaires scolaires, permettant ainsi aux apprenants de s'exercer de manière autonome. Cette disponibilité permanente facilite l'intégration des agents conversationnels dans un cadre pédagogique moderne, où l'apprentissage peut être continu et interactif. En outre, ChatGPT est capable d'interagir en plusieurs langues, ce qui le rend particulièrement utile pour les apprenants dont le français n'est pas la langue maternelle, tout en offrant des opportunités d'apprentissage cross-linguistique. L'utilisation de cet outil numérique dans le cadre de cette étude permettra donc d'évaluer l'impact de la technologie sur l'amélioration des compétences communicationnelles dans un environnement scolaire réel et varié.

Dispositif de Diagnostic

Cette phase revêt une importance capitale dans la mesure où elle permet d'évaluer le niveau réel des apprenants en matière de compétences communicationnelles, constituant ainsi le point de départ méthodologique de notre étude. Elle offre également un cadre de référence pour mesurer les progrès accomplis au fil des interactions avec ChatGPT.

Dans le cadre d'une approche participative et pour mieux déterminer le niveau des apprenants, les enseignants ont été invités à remplir un formulaire en QCM dont ils ont répondu sur des questions relatives au niveau des compétences communicationnelles de leurs étudiants, les difficultés rencontrées et leurs propositions pour améliorer leur niveau. Ces formulaires comportent aussi des questions sur le niveau d'utilisation des agents conversationnels dans leurs méthodes d'enseignement.

Questionnaire sur les difficultés de communication chez les élèves

Cher(e) enseignant(e),

Ce questionnaire a pour but d'identifier les principales difficultés rencontrées par vos élèves en matière de communication en langue française. Vos réponses nous aideront à mieux comprendre leurs besoins et à proposer des solutions adaptées.

Informations générales

1. Niveau d'enseignement :
 - ☐ Primaire
 - ☐ Collège
 - ☐ Lycée
 - ☐ Université
2. Nombre moyen d'élèves par classe :
 - ☐ Moins de 20
 - ☐ 20-30
 - ☐ Plus de 30

Difficultés de communication observées

4. Quels types de difficultés de communication remarquez-vous le plus souvent chez vos élèves ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Manque de vocabulaire
- ☐ Mauvaise prononciation
- ☐ Difficulté à structurer un discours
- ☐ Appréhension à prendre la parole en public
- ☐ Manque de fluidité dans l'expression orale
- ☐ Compréhension limitée des consignes orales
- ☐ Autres (précisez) :

Figure 1 : formulaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de la phase de pré-évaluation, il a été jugé essentiel d'obtenir une vision claire et objective du niveau initial des apprenants en matière de compétences communicationnelles. À cette fin, chaque élève, qu'il appartienne au groupe expérimental ou au groupe de contrôle, a été invité à participer à une activité de simulation consistant à jouer un dialogue de prise de contact avec un camarade de classe. Ce type d'échange, ancré dans une situation de communication authentique, a permis d'observer de manière concrète la manière dont les apprenants abordent les premiers instants d'un dialogue: comment ils se présentent, engagent la conversation et interagissent dans un cadre informel.

Ce test visait à évaluer plusieurs dimensions fondamentales de la compétence communicative: d'une part, le bagage lexical mobilisé par l'apprenant (richesse et pertinence du vocabulaire utilisé) ; d'autre part, la fluidité de l'expression, c'est-à-dire la capacité à s'exprimer sans blocages majeurs ni hésitations excessives. L'épreuve permettait également d'analyser l'adaptabilité au contexte, en observant si l'élève ajustait son registre et son attitude à la situation simulée, ainsi que sa capacité à maintenir une conversation cohérente, avec des échanges logiques et naturels. Ces données ont constitué une base de référence précieuse avant de mettre en place l'expérimentation avec le Chatbot, afin de mesurer les progrès réalisés de manière comparative et structurée.

Dispositif de l'évaluation

Dans le cadre de la mesure et de l'évaluation de l'impact de cette étude, nous avons élaboré un dispositif d'évaluation comportant des tests de pré-évaluation et des tests de post-évaluation pour pouvoir mesurer le niveau d'amélioration des compétences communicationnelles après les activités d'interaction avec le Chatbot.

Tests de pré-évaluation

Dans le but de mieux cerner le niveau réel des apprenants en matière de communication, une pré-évaluation écrite progressive a été mise en place. Tous les élèves, débutants ou non, ont commencé par un test de niveau initial conçu pour les débutants. Ce premier test visait à évaluer les connaissances de base en expression écrite et la capacité à mobiliser un vocabulaire simple dans des situations de communication courantes. En fonction des résultats obtenus, les élèves ayant démontré une certaine maîtrise ont ensuite été orientés vers un test de niveau intermédiaire, plus exigeant, intégrant des structures linguistiques plus complexes et une plus grande richesse lexicale. Ceux qui ont réussi avec succès ce second palier ont enfin été invités à passer un test de niveau avancé, leur permettant de se confronter à des mises en situation plus nuancées, nécessitant une expression précise, structurée et adaptée à divers contextes.

Partie 2 – Se présenter et présenter

4. Comment tu te présentes devant ton professeur ?

- ☐ Bonjour, Je m'appelle Karim.
- ☐ Salut, moi c'est Karim.
- ☐ Je suis Karim,
- ☐ tu me connais, je suis Karim ?

5. Comment présenter un collègue à ton Professeur ?

- ☐ Je te présente Samir, il est cool.
- ☐ Permettez-moi de vous présenter mon collègue, Samir.
- ☐ Voilà Samir, mon collègue.
- ☐ C'est Samir, il travaille avec moi dans le même service.

6. Tu présentes un(e) ami(e) à un autre ami. Que dis-tu ?

- ☐ Je vous présente mon ami, c'est un gars très intelligent.
- ☐ je te présente Karim, mon meilleur ami.
- ☐ Voici Rania, ma collègue de classe.
- ☐ Elle s'appelle Rania, on se connaît.

Partie 3 – Inviter quelqu'un

7. Tu veux inviter une amie à sortir ce week-end. Que dis-tu ?

Figure 2: Test destiné aux apprenants

Chaque test comportait des mises en situation conversationnelles, dans lesquelles les apprenants devaient simuler des échanges réalistes: demander des informations, formuler un avis, exprimer une émotion, nuancer une position ou gérer un malentendu. À travers ces scénarios, plusieurs compétences clés étaient évaluées: l'usage approprié du vocabulaire, la mobilisation des connecteurs logiques pour structurer les idées et la capacité à reproduire des pratiques langagières orales dans un contexte écrit. L'objectif principal de cette démarche était de repérer les faiblesses spécifiques des élèves dans leurs compétences communicationnelles – qu'il s'agisse d'un manque de fluidité, d'une pauvreté lexicale, d'une organisation défailante des idées ou d'une inadaptation au contexte. Ces résultats ont constitué une base essentielle pour adapter la suite de l'expérimentation pédagogique et proposer un accompagnement ciblé et progressif.

Tests de post-évaluation

À la fin de l'expérimentation, des tests de post-évaluation ont été organisés afin de mesurer les progrès réalisés par les apprenants dans le développement de leurs compétences communicationnelles. Ces tests ont été conçus sur le même modèle que les épreuves de pré-évaluation, permettant ainsi une comparaison rigoureuse et objective des résultats. Les élèves ont

été évalués selon trois niveaux – débutant, intermédiaire et avancé – en fonction de leur positionnement initial, afin de respecter le principe de progressivité dans l'apprentissage.

Les tests comportaient des mises en situation réalistes, intégrant des tâches de production écrite et des scénarios conversationnels écrits simulant des interactions orales. Cette approche a permis de mesurer l'évolution de plusieurs compétences clés: la richesse du vocabulaire utilisé, la fluidité de l'expression, l'usage approprié des connecteurs logiques, ainsi que la cohérence et la pertinence des messages produits. Les résultats de ces post-évaluations vont permettre d'identifier avec précision les gains en performance langagière chez les élèves qui vont utiliser le Chatbot, en comparaison avec ceux du groupe de contrôle.

Cette base théorique et organisationnelle ouvre désormais la voie à la phase centrale de notre étude: l'expérimentation sur le terrain. La partie suivante sera donc consacrée aux activités d'interaction entre les apprenants et le Chatbot, afin d'observer concrètement comment ces échanges peuvent stimuler le développement des compétences communicationnelles, et dans quelle mesure l'intelligence artificielle peut devenir un partenaire actif dans le processus éducatif.

3. L'interaction entre les apprenants et le Chatbot

Après avoir présenté le cadre méthodologique de l'étude, nous allons passer à l'expérimentation: les interactions réelles entre les apprenants et le Chatbot. C'est dans ces échanges concrets que se manifeste tout le potentiel pédagogique de l'intelligence artificielle conversationnelle. En simulant des situations variées de communication, le Chatbot devient un partenaire d'entraînement, un outil de mise en pratique, mais aussi un déclencheur de réflexion linguistique et émotionnelle.

Mise en place et préparation du Chatbot

Avant de commencer notre expérimentation, nous avons été confrontées au choix de la version de ChatGPT à utiliser, vu qu'il y a une version gratuite et d'autres versions payantes. La première donne accès au modèle GPT-3.5, avec certaines limitations (Personnalisation limitée, temps de réponse un peu plus lent, pas de navigation internet, pas d'accès aux fichiers ni aux outils avancés). Les versions payantes comme Chatgpt 4 et Chatgpt 4-turbo sont plus rapide avec une langage plus naturel naturelle et grande possibilité de personnalisation. Et pour assurer l'accessibilité équitable de tous les apprenants à l'outil conversationnel, Nous avons opter à utiliser la version gratuite « ChatGPT 3.5 »

Alors, les apprenants ont été invités à accéder au site officiel <https://chat.openai.com> à créer leurs propres comptes gratuits sur leurs Smartphones ou leurs tablettes en utilisant une adresse e-mail, ou un compte Google, Apple, ou Microsoft. Dans l'angle Paramètres, ils ont configuré le Chatbot pour interagir en français et activer l'historique des discussions pour que ChatGPT retiendra les discussions passées.

Ensuite, nous avons procédé à la **personnalisation** du Chatbot pour l'adapter aux objectifs pédagogiques de l'étude et au niveau et aux besoins des élèves. Cette personnalisation limitée dans la version gratuite de Chatgpt permet la création de scénarios de conversation spécifiques axés sur les compétences communicationnelles à travers des prompts spécifiques.

Personnalisation via les "Custom Instructions" (Instructions personnalisées)

ChatGPT propose depuis sa version gratuite la possibilité de personnaliser les interactions à travers une fonctionnalité appelée **"Instructions personnalisées"** (disponible dans l'interface de ChatGPT). Cette personnalisation permet de créer une expérience plus ciblée et de guider les interactions du Chatbot. Alors les apprenants ont été invités à activer l'option "Custom instructions". Cette fonctionnalité nous permet d'indiquer deux types d'informations essentielles:

Dans la première section (« *Ce que ChatGPT doit savoir sur nous* »), j'ai décrit mon profil avec précision mon profil pédagogique. J'ai indiqué que je suis enseignant et formateur en communication, que j'accompagne des étudiants dans l'apprentissage des techniques de la communication, et que mes apprenants ont le niveau déterminé (niveau intermédiaire). J'ai aussi précisé les compétences que je souhaite développer chez mes élèves, comme l'argumentation, la prise de parole en public ou la rédaction professionnelle.

Dans la seconde section (« *Comment ChatGPT doit répondre* »), j'ai défini le style et les stratégies pédagogiques souhaités. J'ai demandé à l'agent d'adopter un ton bienveillant et motivant pour motiver les apprenants, de structurer ses réponses de manière progressive et de proposer des explications claires et accessibles. Par exemple, nous pouvons écrire: « Sois pédagogue, encourageant et clair.

Personnalisation par des prompts spécifiques.

Les prompts spécifiques de personnalisation sont des instructions précises données à une intelligence artificielle (comme ChatGPT ou un générateur d'image) afin d'obtenir des réponses, des contenus ou des résultats adaptés à un style, une intention, une audience ou un besoin particulier. Ils servent à orienter l'IA pour qu'elle tienne compte de caractéristiques spécifiques: ton, niveau de langage, contexte culturel, secteur d'activité, cible de communication, etc.

Avant de démarrer chaque conversation, nous avons donné au Chatgpt des instructions claires sur la manière dont il doit répondre, comme le ton de la conversation (formel, amical, etc.), le type de réponse souhaitée (concise, détaillée, etc.), ou discussions sur des thèmes particuliers ou discussion ouvertes, etc. et voilà un exemple des Prompts de personnalisation que nous avons utilisé.

"Bonjour, ChatGPT, je veux que tu agisses comme un professeur de français et de communication. Pour apprendre la communication à des apprenants de niveau intermédiaire, en jouant des dialogues de situations diverses".

Initiation à l'usage des prompts.

L'un des leviers les plus puissants pour apprendre à communiquer avec un Chatbot, repose sur la maîtrise des prompts, ces consignes ou invitations formulées par l'utilisateur pour guider la conversation. Bien conçus, ces prompts permettent non seulement d'enrichir le vocabulaire et la fluidité de l'expression, mais aussi de simuler des situations réelles, d'exercer l'argumentation et de renforcer la capacité à structurer un discours.

Ainsi, les apprenants ont bénéficié d'une formation et d'initiation aux prompts vise à outiller les apprenants afin qu'ils sachent comment formuler une demande claire, contextualisée et pédagogique, en lien avec leurs objectifs linguistiques. La première étape de la formation consiste à Comprendre ce qu'est un prompt qui constitue un élément central dans l'interaction avec un Chatbot, la deuxième partie était consacré à apprendre les divers types de prompts et la façon de sa formulation selon les besoins et les objectifs des apprenants, et voilà les types des prompts enseignés:

Le prompt simple :

Le prompt simple est le plus basique des trois types. Il se caractérise par sa forme courte, directe et précise, souvent utilisée pour obtenir une information factuelle ou une traduction rapide. Ce type de prompt est idéal pour les apprenants débutants qui souhaitent poser des questions claires, sans détour, et recevoir des réponses immédiates. Par exemple, un élève peut écrire: « *Comment dire bonjour en français?* » ou « *Que veut dire "merci" en anglais?* ». Ce type de prompt sert de point d'entrée dans l'interaction avec le Chatbot, notamment lors des premières phases d'apprentissage où la simplicité rassure et favorise l'acquisition de repères linguistiques de base.

Le prompt guidé :

Le prompt guidé va un peu plus loin. Il fournit plus de contexte et oriente la réponse attendue du Chatbot, tout en restant relativement structuré. Il est souvent utilisé pour atteindre un objectif pédagogique précis, comme apprendre à se présenter, structurer un dialogue ou pratiquer un vocabulaire spécifique. Ce type de prompt permet à l'apprenant d'avoir une conversation semi-dirigée, où l'IA joue un rôle de soutien tout en maintenant le fil de la consigne. Un exemple représentatif serait: « *Je veux apprendre à me présenter. Peux-tu m'aider à construire une petite introduction?* ». Ce format est particulièrement utile dans les niveaux intermédiaires, car il permet une progression linguistique encadrée, tout en laissant une place à l'autonomie.

Le prompt créatif :

Enfin, le prompt créatif est le plus ouvert et le plus riche sur le plan communicatif. Il invite l'apprenant à imaginer une situation, à jouer un rôle ou à plonger dans un scénario, ce qui donne lieu à une interaction plus dynamique et spontanée avec le Chatbot. Ce type de prompt est parfait pour développer l'expression orale et écrite, renforcer la cohérence du discours et enrichir le vocabulaire à travers des contextes réalistes ou fictifs. Par exemple : « *Imagine que je sois à Paris en vacances, et que je doive demander mon chemin à un passant.* » Grâce à ce type d'énoncé, l'IA peut guider l'élève dans des dialogues vivants, tout en corrigeant ou reformulant ses propos au besoin. Ce type de prompt convient aux apprenants avancés ou curieux, en quête de simulations complexes et motivantes.

Activités d'interaction orale avec le Chatbot

Lors de cette phase, les apprenants ont bénéficié de plusieurs et diverses activités et situations conversationnelles avec les Chatbots, allant progressivement des situations simples jusqu'aux situations les plus compliquées.

Pratiquer des conversations simples

Pour les apprenants débutants, il est essentiel de créer un environnement rassurant et accessible qui leur permette de s'exprimer sans crainte. C'est pourquoi ils ont commencé par l'utilisation de prompts simples. Par exemple, en lançant la conversation avec une formule comme « *Bonjour ChatGPT, je suis un débutant en français. Peux-tu me poser des questions simples pour que je puisse répondre?* ».

Les apprenants ont utilisé d'autres prompts comme « *Je veux pratiquer des dialogues sur ma journée* » ou « *Peux-tu m'aider à apprendre les salutations?* » qui permettent d'aborder des thèmes du quotidien, essentiels pour la communication réelle : se présenter, parler du temps, dire bonjour ou au revoir, demander à quelqu'un comment il va, etc. Ces situations concrètes ancrent l'apprentissage dans le réel et rendent la langue immédiatement utile.

Simuler des situations pratiques

Dans ce cadre les apprenants ont utilisé le prompt suivant: « *Je vais jouer le rôle d'un client dans un magasin. Tu vas être le vendeur.* ». Ce qui a plongé les apprenants dans une interaction typique du quotidien. Il apprend à formuler une demande, à poser des questions sur un produit, à exprimer ses préférences ou à demander un prix.

De la même manière, les prompts liés aux situations de service public ou médical enrichissent l'apprentissage par leur utilité directe. En s'exerçant à dire « *Je suis à l'aéroport, aide-moi à trouver*

mon vol », l'apprenant mobilise un langage orienté vers la recherche d'information, les directions et les horaires. Quant à la simulation d'un rendez-vous médical, elle l'oblige à parler de son corps, de ses symptômes et de ses besoins, en utilisant un lexique précis et parfois émotionnel. Ces interactions contextualisées permettent non seulement de travailler la compréhension et la production orale.

Pratiquer des débats avec argumentation

Après avoir remarqué que les apprenants atteignent un niveau un peu avancé, ils se sont amenés à défendre des idées, structurer un raisonnement et interagir dans des échanges argumentatifs. Les prompts de débat offrent un cadre dynamique pour stimuler cette compétence. Les apprenants ont utilisé le prompt suivant: « *Je vais défendre l'idée que les transports publics sont meilleurs pour l'environnement. Peux-tu me poser des questions pour challenger mes arguments?* Les apprenants s'exercent à justifier un point de vue, à anticiper les objections et à y répondre avec logique.

D'autres prompts permettent de travailler la discussion ouverte autour de sujets d'actualité ou de société. Dans ce propos les apprenants ont utilisé le prompt suivant: « *Dis-moi ce que tu penses de la maîtrise des langues étrangères* » invitent l'élève à entrer dans un dialogue argumentatif authentique, où il doit écouter, nuancer, reformuler ou contre-argumenter. Ces activités préparent les élèves à des contextes variés: examens oraux, entretiens, débats en classe ou conversations informelles sur des sujets profonds.

L'expérimentation menée à travers les interactions entre les apprenants et le Chatbot a permis de mieux comprendre comment une intelligence artificielle peut s'inscrire dans un processus d'apprentissage actif et personnalisé. Les activités menées ont favorisé un entraînement souple, répétitif et sans jugement, où les apprenants ont pu tester, corriger, reformuler et affiner leurs compétences communicationnelles. Ces échanges ont révélé non seulement des progrès observables, mais aussi une évolution des attitudes: plus d'assurance, plus de curiosité et une implication accrue dans la pratique langagière.

4. Résultats et enseignement tirés

Il s'agit de présenter et analyser les données recueillies tout au long de l'étude, afin de mesurer l'impact réel de l'agent conversationnel sur le développement des compétences communicationnelles. Ces résultats, à la fois quantitatifs et qualitatifs, permettent de dépasser les impressions subjectives pour entrer dans une évaluation rigoureuse et objective de l'expérience menée.

L'analyse portera non seulement sur les progrès observés dans les dimensions verbales et non verbales de la communication, mais aussi sur les réactions, les perceptions et les retours des apprenants eux-mêmes. Elle permettra de faire émerger les forces, les limites ainsi que les facteurs

clés de réussite dans l'utilisation pédagogique des Chatbots. Enfin, cette partie dégagera les principaux enseignements à retenir pour optimiser l'intégration de l'IA conversationnelle dans les dispositifs éducatifs à venir.

Présentation des résultats obtenus

Résultats du diagnostic

Avant de commencer notre programme, nous avons distribué des questionnaires sur les enseignants de la langue Française pour donner une idée sur le niveau des élèves en langue et communication, les difficultés en matière des compétences communicationnelles ainsi que le niveau d'utilisation des technologies éducatives et surtout les Chatbots dans ce propos.

Concernant l'usage du Chatbot en classe, seuls un enseignant sur six a déclaré l'avoir déjà utilisé, tandis que les cinq autres n'y ont jamais eu recours. Lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité de cet outil, un enseignant le considère comme pleinement efficace, trois estiment qu'il peut l'être mais avec certaines limites, et deux ne le jugent pas efficace. Enfin, en ce qui concerne l'intérêt pour une utilisation future du Chatbot dans l'enseignement, les avis sont partagés: trois enseignants se déclarent intéressés, tandis que les trois autres ne manifestent pas d'intérêt particulier.

Les questions	Les réponses		
	Non	Oui avec limites	Oui
Qui ont déjà utilisé le Chatbot en classe	5		1
Qui pense que c'est un outil efficace	2	3	1
Qui sont intéressés par l'utilisation du Chatbot	3		3

Tableau 1 : résultat des questionnaires pour enseignants

L'analyse des questionnaires remplis par les six enseignants de français a permis de recueillir leurs perceptions sur l'intégration d'un Chatbot, tel que ChatGPT, dans l'enseignement des compétences communicationnelles. Parmi les avantages relevés, deux enseignants ont souligné la disponibilité permanente de l'outil, accessible 24 h/24, ce qui constitue un atout pour favoriser l'autonomie et la pratique régulière des apprenants. Deux autres enseignants ont mis en avant l'interaction réaliste et stimulante offerte par le Chatbot, qui permet de simuler des situations de communication authentiques, favorisant ainsi l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

Cependant, plusieurs limites importantes ont également été soulevées. Quatre enseignants ont exprimé leur inquiétude concernant le manque d'interaction humaine, essentiel selon eux pour développer des compétences sociales et émotionnelles liées à la communication. Trois enseignants ont mis en garde contre le risque de dépendance excessive à la technologie, qui pourrait freiner le développement de l'autonomie critique. De plus, un enseignant a relevé les difficultés à adapter les exercices aux besoins spécifiques de chaque apprenant, tandis que quatre enseignants ont pointé la présence occasionnelle de réponses incorrectes générées par le Chatbot, ce qui peut nuire à la fiabilité pédagogique de l'outil s'il n'est pas utilisé avec discernement.

Les réponses des enseignants révèlent une adoption encore très limitée du Chatbot dans les pratiques pédagogiques actuelles. Le fait que seul un enseignant sur six l'ait utilisé en classe montre que cette technologie, bien qu'en développement, reste peu intégrée dans l'enseignement du français, soit par méconnaissance, soit par manque de formation ou de confiance en l'outil. Cela souligne la nécessité de proposer des actions de sensibilisation et de formation ciblées pour accompagner les enseignants dans l'appropriation de ce type de technologie.

En ce qui concerne l'efficacité perçue du Chatbot, les avis sont nuancés: la majorité (trois enseignants) reconnaît son potentiel avec certaines limites, ce qui témoigne d'une ouverture prudente mais réelle à son usage pédagogique. Cependant, le fait que deux enseignants le jugent inefficace et que trois ne soient pas intéressés par son intégration montre qu'il subsiste des réserves importantes, sans doute liées à des préoccupations telles que la qualité des réponses, la place de l'interaction humaine, ou encore le risque de dépendance technologique. Ces résultats appellent à une réflexion pédagogique structurée autour de l'usage des IA en éducation, afin de clarifier leur rôle, leurs apports réels et leurs limites dans un cadre didactique cohérent.

Résultats des tests de pré-évaluation

Avant le démarrage de l'expérimentation, une évaluation a été réalisée afin de mesurer le niveau initial des participants en communication écrite. Cette phase de pré-évaluation a permis de dresser un état des lieux des compétences linguistiques et communicationnelles des deux groupes de l'étude: le groupe expérimental, qui va utiliser à Chatbot basé sur l'intelligence artificielle (ChatGPT), et le groupe de contrôle, n'utilisant aucun outil numérique d'assistance

Une évaluation préalable a également été conduite dans le domaine de la communication orale afin de détecter les points de blocage chez les participants et d'orienter les objectifs pédagogiques de l'expérimentation. Cette évaluation portait sur la capacité à s'exprimer avec aisance, à structurer un discours cohérent, à utiliser un vocabulaire approprié et à maintenir une certaine fluidité dans la prise de parole.

Le groupe expérimental, qui allait bénéficier de l'utilisation du Chatbot, a obtenu une moyenne de 53 %, contre 55 % pour le groupe de contrôle. Bien que les écarts soient minimes, les deux groupes partageaient des lacunes comparables: difficulté à organiser leurs idées de manière logique, pauvreté lexicale et manque de fluidité dans l'expression orale. Le trac et le stress face à la prise de parole représentaient également des freins importants à une communication efficace. Cette phase a permis de fixer des objectifs clairs pour le groupe expérimental: améliorer la structuration du discours, enrichir le vocabulaire et renforcer la fluidité de l'expression, notamment grâce à des interactions régulières avec le Chatbot dans des contextes simulés de communication.

Groupe	Compétence	Pré-évaluation
Groupe expérimental	Communication écrite	58 %
Groupe expérimental	Communication orale	53 %
Groupe de contrôle	Communication écrite	60 %
Groupe de contrôle	Communication orale	55 %

Tableau 2 : les résultats des tests de pré-évaluation

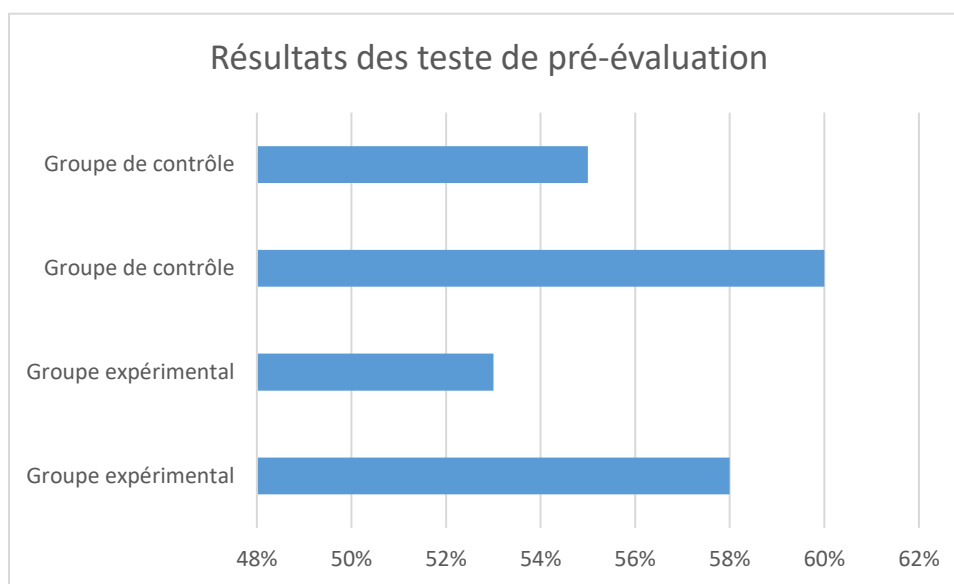


Figure 3 : Diagramme pour les résultats de test de pré-évaluation

Les résultats de la pré-évaluation montrent que les deux groupes – expérimental et de contrôle – présentent un niveau initial relativement proche, ce qui permet d'établir une base comparative équilibrée pour mesurer l'effet de l'expérimentation. Le groupe de contrôle affiche une légère avance en communication écrite (60 % contre 58 % pour le groupe expérimental) et en communication orale (55 % contre 53 %), bien que les écarts restent faibles. Cette proximité des

scores indique que les deux groupes souffrent globalement des mêmes lacunes, ce qui renforce la fiabilité de l'analyse des progrès futurs.

✚ **Résultats post-évaluation (Quantitatifs) :**

Groupe	Compétence	Pré-évaluation	Post-évaluation	Évolution
Groupe expérimental	Communication écrite	58 %	75 %	17 Points
Groupe expérimental	Communication orale	53 %	80 %	27 points
Groupe de contrôle	Communication écrite	60 %	65 %	5 points
Groupe de contrôle	Communication orale	55 %	57 %	2 points

Tableau 3 : Résultats des tests de post-évaluation

Tableau 1 : Évolution des scores des apprenants - Communication orale (avant/après)

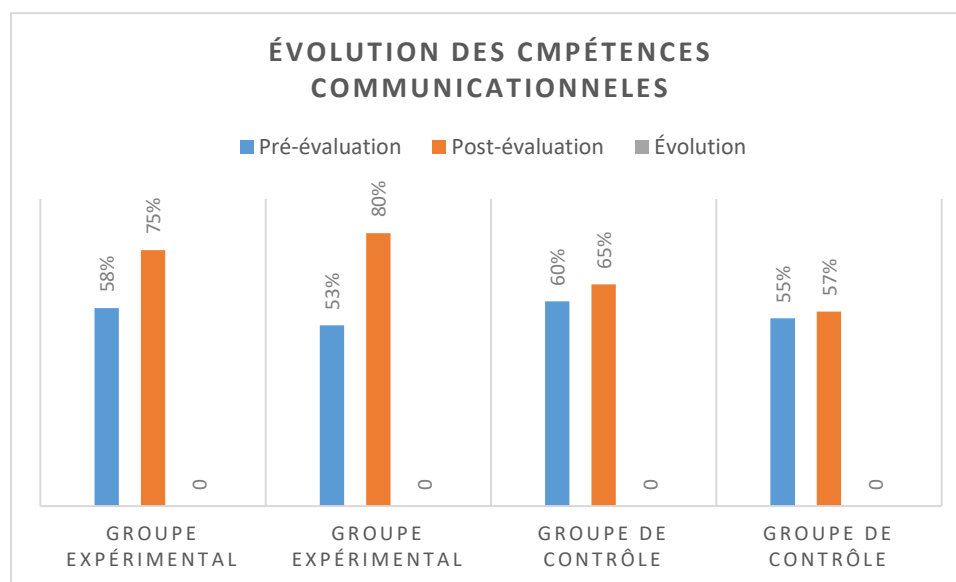


Figure 4 : évolution des compétences communicationnelles

L'analyse des résultats obtenus dans cette expérimentation met en lumière l'effet significatif de l'interaction avec ChatGPT sur le développement des compétences communicationnelles, tant à l'écrit qu'à l'oral. Le groupe expérimental, ayant bénéficié d'un contact régulier avec l'outil, a montré une progression remarquable, tandis que le groupe de contrôle, évoluant sans cet accompagnement numérique, n'a enregistré que des avancées modestes.

Concernant la communication écrite, les élèves du groupe expérimental sont passés d'une moyenne de 58 % en pré-évaluation à 75 % en post-évaluation, soit un gain de 17 points. Cette

amélioration traduit l'impact positif de l'intelligence artificielle sur la capacité des apprenants à mieux structurer leurs idées, enrichir leur vocabulaire et corriger leurs fautes en temps réel. Grâce à ChatGPT, les élèves ont pu s'entraîner librement, reformuler leurs phrases, poser des questions et recevoir des explications immédiates, ce qui a favorisé une meilleure maîtrise de l'expression écrite. En comparaison, le groupe de contrôle, sans accès à ce soutien personnalisé, n'a progressé que de 5 points (de 60 % à 65 %), ce qui témoigne des limites de l'apprentissage traditionnel sans feedback instantané.

L'évolution est encore plus frappante en ce qui concerne la communication orale. Le groupe expérimental a vu sa moyenne passer de 53 % à 80 %, un bond de 27 points, révélant un enrichissement significatif de la fluidité, de la clarté et de l'aisance à l'oral. Cette amélioration s'explique par la possibilité offerte aux apprenants de dialoguer avec ChatGPT dans un cadre rassurant et sans jugement. L'outil agit ici comme un partenaire d'échange, disponible à tout moment pour entraîner les élèves à mieux organiser leur discours, à prononcer des phrases plus précises, et à gagner en confiance. En revanche, le groupe de contrôle, qui n'a pas bénéficié de cette interaction, n'a progressé que de 2 points, ce qui montre à quel point la pratique régulière et personnalisée de l'oral est essentielle pour développer cette compétence.

En somme, ces résultats démontrent que l'intégration de ChatGPT dans un parcours d'apprentissage peut transformer profondément la manière dont les élèves développent leurs compétences langagières. En offrant un espace d'entraînement accessible, réactif et adapté au rythme de chacun, l'outil permet à chaque apprenant de progresser selon ses besoins spécifiques. Il ne remplace pas l'enseignant, mais il complète et prolonge son action en dehors du cadre de la classe. Ainsi, le duo enseignant-intelligence artificielle ouvre la voie à une pédagogie plus individualisée, plus engageante, et résolument tournée vers l'avenir.

Résultats post-évaluation (Qualitatifs):

L'analyse des retours qualitatifs recueillis auprès des apprenants révèle des tendances riches de sens sur l'impact pédagogique de l'interaction avec le Chatbot. À travers les témoignages, plusieurs thèmes récurrents émergent, mettant en lumière les dimensions affectives, cognitives et méthodologiques du processus d'apprentissage assisté par l'intelligence artificielle.

Le premier thème qui se dégage fortement est celui du feedback immédiat. Un apprenant déclare : *« J'ai aimé parler avec le Chatbot, il me répond tout de suite »*. Cette remarque illustre l'un des avantages majeurs de l'outil : sa capacité à offrir des retours instantanés, sans jugement ni délai, permettant à l'élève de rectifier ses erreurs dans l'instant. Ce type de feedback favorise l'ancrage des connaissances et une correction progressive des fautes récurrentes, ce qui accélère l'autonomie linguistique.

Un autre aspect fondamental souligné par les élèves est la confiance en soi. Un apprenant affirme : *« J'étais plus confiant pour parler après chaque session avec le Chatbot »*. Cela suggère que le Chatbot agit comme un espace d'entraînement bienveillant, dans lequel l'élève peut s'exprimer sans crainte de se tromper. Cette sécurité psychologique est essentielle pour libérer la parole et oser prendre des risques dans la langue cible, en particulier à l'oral.

Par ailleurs, plusieurs retours mettent en avant une facilité accrue d'expression, notamment à l'écrit. Un élève confi : *« Je trouve que c'est plus facile d'écrire en français avec le Chatbot »*. Cela montre que le Chatbot n'est pas seulement un outil de correction, mais aussi un soutien dans la structuration des idées, l'enrichissement lexical et la reformulation. L'écriture devient alors un processus plus fluide, moins intimidant, ce qui favorise la production écrite chez les apprenants.

Enfin, il est important de noter que certains élèves évoquent des difficultés persistantes, tout en reconnaissant l'aide précieuse de l'outil. L'un d'eux partage : *« J'ai encore des difficultés, mais le Chatbot m'aide à m'améliorer »*. Ce témoignage souligne la nature progressive de l'apprentissage : bien que les obstacles subsistent, l'accompagnement régulier du Chatbot est perçu comme un levier d'amélioration constante. L'apprenant ne se sent pas seul face à ses lacunes, mais guidé, encouragé et soutenu.

5. Discussion :

L'étude a montré que ces activités d'interaction avec Chatgpt a permis d'améliorer d'une manière notable certains aspects en relation avec les compétences communicationnelles des apprenants du groupe expérimental. Dans cette partie nous allons explorer les points forts, les points faibles, les contraintes et des limites qui apparaissent clairement en termes de cette étude.

Les Points forts:

L'évaluation postérieur a pu détecter une amélioration notable dans certains aspects liés aux compétences communicationnelles chez les apprenants, nous avons cité dans ce qui suit les plus importants.

Clarté et précision du message.

Grâce aux interactions avec le Chatbot, les élèves ont appris à exprimer leurs idées de manière plus directe et intelligible. Par exemple, au lieu d'écrire *« Je pense que peut-être c'est bien d'apprendre le français »*, un apprenant reformule avec plus de netteté : *« Apprendre le français est essentiel pour communiquer dans un contexte professionnel »*. Ce travail sur la formulation contribue à mieux structurer les pensées et à gagner en efficacité communicative.

Maîtrise du vocabulaire fonctionnel et expressif

Le Chatbot propose souvent des synonymes, des alternatives stylistiques ou des reformulations naturelles. Cela a permis aux élèves d'enrichir leur lexique et d'éviter les répétitions. Par exemple, un élève qui utilisait systématiquement « je suis content » a découvert des variantes comme « je suis ravi », « cela me plaît beaucoup », ou « je suis satisfait », ce qui a élargi son registre et affiné sa sensibilité linguistique.

Cohérence dans l'enchaînement des idées

En parallèle, les élèves ont aussi développé leur capacité à. En observant les réponses bien structurées du Chatbot, ils ont progressivement intégré l'usage des connecteurs logiques. Ainsi, au lieu d'écrire des phrases juxtaposées sans lien (« J'aime apprendre. Le français est important. Je veux voyager. »), un élève apprend à relier ses idées: « J'aime apprendre, et le français est particulièrement important pour moi, car je souhaite voyager à l'étranger. » Ce type de progression permet d'améliorer à la fois l'écrit et l'oral.

Capacité à adapter le registre de langue au contexte

En fonction du ton de la conversation, les apprenants ont appris à distinguer ce qui est approprié dans un contexte formel ou informel. Par exemple, ils comprennent qu'on dira « Je vous remercie pour votre aide », et plutôt « Merci beaucoup! » dans une discussion entre amis. Cette compétence d'ajustement stylistique est précieuse pour évoluer dans des milieux variés.

Gain en confiance et en aisance dans l'expression.

Les élèves qui, au départ, hésitaient à parler ou à écrire, par peur de mal faire. L'absence de jugement et la disponibilité constante du Chatbot leur ont permis de pratiquer librement. Un apprenant, par exemple, disait au début uniquement « oui » ou « non »; après quelques semaines, il était capable de formuler des phrases comme: « Je ne suis pas sûr, mais je pense que c'est une bonne idée. » Cette aisance nouvelle est le fruit d'un entraînement patient, encouragé par un outil interactif et bienveillant.

Les points faibles :

Certes, l'usage des Chatbots ouvre des horizons nouveaux, offrant aux apprenants un compagnon toujours disponible, patient et sans jugement. Pourtant, derrière la promesse d'une parole facilitée, se dessinent des limites subtiles, des territoires où la machine ne peut encore atteindre la richesse et la complexité de l'échange humain. Car communiquer, ce n'est pas seulement aligner des mots ou structurer des phrases: c'est sentir l'autre, lire ses silences, habiter son corps, ajuster sa voix aux vibrations du contexte, et naviguer dans l'imprévisible des émotions et des cultures.

Ces dimensions essentielles, qui font la beauté et la profondeur du dialogue, restent parfois invisibles dans l'expérience numérique. Il devient alors nécessaire d'identifier ces failles non pas comme des échecs, mais comme des appels à compléter et enrichir la pédagogie par le vivant. C'est

en portant ce regard lucide sur les points faibles que l'on peut véritablement construire une formation qui allie la force de la technologie et la sagesse de la rencontre humaine, pour que la parole devienne à la fois claire, sincère et vibrante.

L'écoute active et l'interaction humaine réelle

L'expérience avec les Chatbots permet aux apprenants de formuler des réponses structurées, de développer une certaine clarté dans leurs échanges, et d'oser prendre la parole dans un environnement bienveillant. Cependant, cette avancée technique ne suffit pas à cultiver l'art subtil de l'écoute véritable. Car écouter, ce n'est pas seulement attendre son tour pour parler, ni capter des mots alignés en phrase. Écouter, c'est accueillir le souffle de l'autre, percevoir les non-dits, sentir la fragilité derrière une hésitation, entendre ce que la bouche tait mais que les yeux hurlent. Ce langage silencieux, riche de nuances, échappe aux algorithmes. Il réclame une présence vivante, un cœur ouvert, un esprit attentif.

L'interaction humaine réelle va bien au-delà d'un échange d'informations: elle est tissée de regards, de silences pleins, de gestes discrets, de résonances affectives. Les Chatbots, aussi perfectionnés soient-ils, ne peuvent offrir ce miroir humain qui aide à se sentir compris, ni déclencher cette empathie réciproque qui transforme le simple dialogue en véritable rencontre. Ainsi, les élèves peuvent apprendre à parler... mais peinent à apprendre à ressentir en écoutant. Pour éveiller cette dimension essentielle de la communication, il faut redonner à la parole humaine son décor vivant: la salle de classe, les échanges spontanés, les discussions face à face où le verbe et le cœur battent ensemble.

La gestion des conflits et des émotions Dans l'univers Chatbots,

Les conversations se déroulent sans heurt, avec des réponses polies, une neutralité constante, et un calme presque irréel. Cette atmosphère pacifiée a certes le mérite de rassurer les apprenants, mais elle ne les prépare guère aux secousses de la vraie vie. Lorsqu'un désaccord surgit, lorsque la tension monte dans une discussion réelle, beaucoup se retrouvent démunis: comment rester digne sans se replier? Comment s'affirmer sans agresser? Le Chatbot ne confronte jamais, il ne hausse pas la voix, ne coupe pas la parole, ne provoque pas. L'élève, ainsi, n'apprend pas à réguler l'orage intérieur que peut déclencher un conflit, ni à canaliser ses émotions pour dialoguer dans la tempête.

La gestion des émotions vraies est une école du courage et de la délicatesse. Elle demande de savoir écouter même dans l'inconfort, de savoir parler même avec le cœur qui tremble. C'est une alchimie subtile entre l'expression honnête de soi et le respect de l'autre. Or, les intelligences artificielles, malgré leurs algorithmes empathiques, ne peuvent offrir ce terrain d'expérimentation. La pédagogie du conflit, celle qui enseigne à transformer le choc en échange constructif, reste encore l'apanage des rencontres humaines. Pour former des communicateurs complets, il faut donc recréer des espaces réels où l'on apprend non seulement à convaincre, mais aussi à comprendre, à désamorcer, à faire la paix sans perdre sa voix.

L'aisance à parler en public

Interagir avec un Chatbot, c'est dialoguer dans un espace sans regard, sans jugement, sans la chaleur ou la pression d'une foule attentive. C'est une parole qui flotte dans le vide numérique, sans poids ni souffle humain. Ce cadre rassure, car il dissipe la peur du regard critique et le tremblement du corps face à l'inconnu. Pourtant, cette douce illusion cache une vérité essentielle: la parole humaine ne se limite pas aux mots seuls. Elle s'habille de regards croisés, d'ondes invisibles, de tensions palpables qui étreignent la gorge et élèvent le cœur. L'expérience virtuelle, bien qu'utile, ne prépare pas pleinement à cette magie et à cette terreur mêlée du face-à-face.

Se lever devant un public, sentir le poids des yeux qui scrutent, gérer le souffle, le geste, la voix qui oscille entre assurance et fragilité, voilà des épreuves que la technologie ne saurait remplacer. La scène est un théâtre vivant où chaque battement de cœur compte, où la communication devient danse entre l'orateur et son auditoire. Sans cet entraînement, l'aisance reste un rêve lointain, et la peur, un murmure tenace. C'est dans l'épreuve réelle, hors des écrans, que l'on forge cette confiance, que l'on apprend à habiter sa parole et à faire vibrer son message.

L'expression non verbale

Le langage du corps, ce théâtre silencieux des gestes, des postures et des mimiques, demeure absent des dialogues avec les Chatbots. Ces derniers ne perçoivent ni la crispation d'une main, ni l'élan d'un regard, ni le frémissement d'un sourire hésitant. Pourtant, communiquer ne se limite pas aux mots qui s'échappent des lèvres: c'est un art vivant, une danse subtile où le corps habite le message, lui donne poids et résonance. Chaque mouvement, chaque inflexion du visage raconte une histoire que les mots seuls ne peuvent saisir. Or, dans cette relation unilatérale à l'intelligence artificielle, cette richesse corporelle reste invisible, enfermée dans le silence des pixels.

C'est dans le contact humain que s'éveille cette dimension essentielle de la communication, où le regard accroche l'attention, où la posture affirme ou questionne, où le geste donne vie au discours. Sans cette exploration du corps, la parole perd une part de son âme, devenant parfois froide, distante, dénuée de cette intensité qui fait vibrer les cœurs. Le Chatbot, aussi avancé soit-il, ne peut donc substituer cette expérience fondamentale, où le message s'incarne pleinement, où l'on apprend à être vu autant qu'à être entendu. Voilà un défi à relever pour enrichir l'apprentissage communicatif au-delà des mots.

La sensibilité interculturelle

Le Chatbot, voyageur immobile aux vastes horizons, parle une langue universelle, claire et neutre, débarrassée des couleurs et des parfums propres à chaque culture. Il offre un discours standardisé, accessible à tous, mais parfois dénué de la richesse des nuances locales, de ces petites inflexions, de ces allusions discrètes qui tissent la toile invisible des échanges humains. Les subtilités culturelles — proverbes, gestes codés, humour teinté d'histoire — échappent souvent à sa compréhension mécanique, laissant les dialogues lisses et sans aspérité. Cette neutralité

linguistique, si précieuse pour l'universalité, devient alors un voile qui masque la diversité et la profondeur des contextes où la parole prend tout son sens.

Dans ce paysage uniformisé, les élèves s'exercent à parler sans toujours apprendre à s'adapter aux différences socioculturelles qui jalonnent le monde réel. Ils peuvent devenir habiles à manier le langage, mais moins préparés à décoder les attentes implicites, les registres de langue variés, ou encore à ajuster leur ton selon l'auditoire. Or, la communication véritable est un art de la nuance, une danse délicate qui demande d'entendre l'invisible, de lire entre les lignes, et de faire vivre la parole dans un terreau culturel vivant. Sans cette préparation, le risque est grand de perdre la richesse du dialogue, et avec elle, la magie de la rencontre humaine.

Limites et contraintes

Dans le cadre de cette étude, nous avons remarqué qu'il y a des limites et contraintes qui ont influencé les résultats et la validité des conclusions tirées.

L'utilisation de ChatGPT comme outil pédagogique dans cette étude présente plusieurs limites et contraintes qui ont affecté l'expérience des apprenants et la validité des résultats. Ces contraintes doivent être prises en compte pour assurer une mise en œuvre optimale du dispositif. Voici un aperçu des principales contraintes techniques liées à l'utilisation de ChatGPT dans le cadre de l'étude.

Limites liées à la personnalisation du Chatbot

Bien que ChatGPT offre une certaine flexibilité dans la génération de réponses, sa version gratuite ou même payante ne permet pas toujours une personnalisation approfondie des interactions. Il n'est pas toujours possible de l'adapter parfaitement aux besoins spécifiques de chaque apprenant, surtout pour les tâches complexes de tutorat personnalisé en communication. Cette contrainte a réduit l'efficacité du Chatbot pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants qui n'ont pas pu ajuster ou personnaliser le comportement du modèle pour des tâches spécifiques ou créer des scénarios de dialogue personnalisés de manière détaillée.

Absence d'interaction émotionnelle

Contrairement aux enseignants humains, ChatGPT ne possède pas de composante émotionnelle. Les échanges avec un Chatbot sont purement textuels et automatisés, ce qui peut réduire la motivation des apprenants, particulièrement ceux qui bénéficient de la stimulation émotionnelle et de l'engagement d'un enseignant en face-à-face.

L'interaction avec ChatGPT peut ne pas être suffisamment engageante pour certains apprenants, affectant ainsi leur motivation à pratiquer la langue et à s'améliorer. Par exemple: Certains apprenants, surtout les plus jeunes ou ceux ayant besoin de soutien émotionnel, peuvent ne pas

ressentir le même niveau de motivation ou d'empathie qu'ils obtiendraient en interagissant avec un enseignant humain.

Absence d'une Interface attractive

L'interface de ChatGPT peut contribuer à l'ennui des apprenants de plusieurs manières. Tout d'abord, son design assez simple et uniforme, basé principalement sur des échanges textuels linéaires, manque souvent de dynamisme visuel et d'interactivité, ce qui peut rapidement paraître monotone, surtout pour des utilisateurs habitués à des plateformes plus riches en éléments multimédias (images, vidéos, sons, animations).

Ensuite, le format de conversation textuelle standard, sans réelle personnalisation graphique ni variété dans les modes d'interaction, peut rendre les échanges répétitifs. Les élèves peuvent avoir l'impression de répéter les mêmes types de questions ou réponses sans surprise, ce qui limite la stimulation cognitive et émotionnelle nécessaire pour maintenir leur attention.

Enfin, l'absence de fonctionnalités intégrées comme des jeux, des défis progressifs, ou des éléments de gamification dans l'interface même peut réduire la motivation intrinsèque des apprenants. Cette simplicité fonctionnelle fait que ChatGPT peut être perçu davantage comme un outil utilitaire que comme une expérience d'apprentissage engageante et ludique, ce qui favorise l'apparition de l'ennui. Pour capter et conserver l'attention des utilisateurs, il serait donc bénéfique d'enrichir l'interface avec des éléments interactifs plus variés et visuellement attractifs.

6. Perspectives de développement

Cette expérience a montré que les fonctionnalités des Chatbots actuels ont besoin d'efforts supplémentaire pour pouvoir répondre aux besoins réels et précises des apprenants, en effet, nous avons présenté quelques dimensions à développer dans ces dispositifs.

Piste d'amélioration du dispositif actuel

L'un des axes majeurs d'amélioration du dispositif concerne la capacité des agents conversationnels à s'adapter au niveau, aux objectifs pédagogiques et au style d'apprentissage de chaque apprenant.

Le besoin d'une personnalisation avancée

Pour une personnalisation plus avancée, permettant l'adaptation du Chatbot aux objectifs pédagogiques, nous aurons besoin de passer à des outils plus spécialisés ou des API payantes de OpenAI (principalement via GPT-4 et l'API d'OpenAI) qui offrent la possibilité de fine-tuning du modèle sur des jeux de données spécifiques, mais cela nécessiterait un abonnement, des compétences techniques et des connaissances en programmation (langage pythone) ainsi qu'un effort d'entraînement systématique du Chatbot.

Grâce à cette configuration, ChatGPT devient un outil adapté à nos objectifs spécifiques, capable de s'adresser au divers d'apprenants avec cohérence, clarté et pertinence. Il peut ainsi jouer le rôle de tuteur, de correcteur ou même d'interlocuteur dans des simulations d'entretien ou de débat, tout en respectant le programme éducatif et les consignes pédagogiques définies.

Une fois les instructions établies, nous avons la possibilité d'ajouter des ressources pédagogiques à l'agent. Ces fichiers peuvent inclure des consignes de production écrite, des barèmes d'évaluation, des exemples de bonnes pratiques ou encore des listes de connecteurs logiques et de vocabulaire thématique. Le Chatbot pourra ainsi s'appuyer sur ces documents pour enrichir ses réponses et proposer des contenus personnalisés, en accord avec votre méthode pédagogique.

Le besoin de l'IA émotionnelle

L'IA émotionnelle, aussi appelée IA affective ou IA émotionnelle, est une branche émergente de l'IA qui vise à reconnaître, interpréter, simuler et parfois exprimer les émotions humaines. Son objectif principal est de permettre aux machines, aux logiciels ou aux robots d'interagir avec les humains de manière plus naturelle, plus intuitive, et plus empathique.

Contrairement à l'IA classique, qui se concentre sur des tâches logiques et analytiques, l'IA émotionnelle cherche à détecter, grâce à des caméras associées, des informations émotionnelles, souvent non verbales, comme les expressions du visage, le ton de la voix, les gestes, la posture, les signaux physiologiques (rythme cardiaque, transpiration, dilatation des pupilles), ou encore les mots employés dans un certain contexte émotionnel, et ce grâce à des caméras associées à des algorithmes de vision par ordinateur,

Dans certains cas, des capteurs physiologiques peuvent également être utilisés pour mesurer des indicateurs tels que la température de la peau, le pouls ou la conductivité électrique, fournissant ainsi des données sur le stress ou l'excitation de la personne. Ainsi, le Chatbot peut ajuster son discours, ses encouragements ou ses propositions d'activités pour offrir une interaction plus naturelle, un accompagnement plus personnalisé et humain, favorisant ainsi un meilleur engagement et une expérience d'apprentissage plus riche. Ce qui va contribuer à instaurer une relation pédagogique plus chaleureuse et motivante, proche de celle que pourrait offrir un enseignant attentif.

Le besoin d'une contextualisation culturelle et linguistique

Une meilleure contextualisation culturelle et linguistique est indispensable pour un enseignement efficace des langues vivantes. Un Chatbot pédagogique performant devrait ainsi être en mesure de proposer des contextes d'usage réalistes, intégrant des éléments tels que les formules de politesse, les différences entre langage courant et langage soutenu, ainsi que les erreurs culturelles à éviter. Cela permettrait aux apprenants de mieux comprendre les subtilités de la langue et de l'utiliser de manière appropriée dans des situations concrètes.

De plus, le Chatbot devrait pouvoir s'adapter aux différentes variétés régionales du français, en tenant compte des particularités lexicales, phonétiques ou syntaxiques du français de France, du Maghreb, du Canada, ou d'autres régions francophones. Cette flexibilité favoriserait une approche plus inclusive et plus représentative de la diversité linguistique réelle.

Les perspectives d'amélioration des agents conversationnels éducatifs sont nombreuses et alignées sur les défis actuels de l'enseignement des compétences communicationnelles. En rendant les interactions plus personnalisées, plus riches émotionnellement, plus proches de la réalité orale et mieux intégrées dans l'environnement pédagogique, les Chatbots pourraient devenir des assistants linguistiques puissants, au service d'une pédagogie innovante et inclusive.

Conclusion:

La présentation et l'analyse des résultats ont révélé une amélioration notable des compétences communicationnelles dans le groupe ayant interagi avec le Chatbot. L'analyse des retours des apprenants et les enseignements tirés soulignent l'intérêt pédagogique réel des Chatbots et confirme leur valeur ajoutée au niveau éducatif, tout en mettant en garde contre certaines contraintes et limites. L'hypothèse initiale selon laquelle l'interaction avec un Chatbot favorise le développement des compétences communicationnelles a ainsi été largement confirmée, offrant une piste prometteuse pour renouveler les approches pédagogiques.

Enfin, cette étude ouvre naturellement la voie à de nouvelles recherches, notamment autour du concept du professeur virtuel, une intelligence artificielle plus avancée, capable d'offrir un accompagnement encore plus personnalisé, émotionnellement intelligent et interactif. Explorer cette perspective pourrait révolutionner la manière dont nous concevons l'enseignement et l'apprentissage dans un monde toujours plus connecté.

Références:

- Al-Khasawneh, F. M. (2023). Investigating chatbots' role in enhancing oral proficiency in second language learners. *Journal of Southwest Jiaotong University*
- Cha, J., Han, J., Yoo, H., & Oh, A. (2024). CHOP: Integrating ChatGPT into EFL oral presentation practice. *arXiv. jsju.org+1RSIS International+1arXiv*
- Talapova, A. K., & Turkmenbayeva, M. Zh. (2024). The role of artificial intelligence in foreign language learning... *World Scientific Reports. ojs. publisher. agency*
- Zhou, W. (2023). ChatGPT integrated with voice assistant as learning oral chat-based constructive communication ... *arXiv. arXiv*
- Lin, et al. (2024). To be with artificial intelligence in oral test or not to be... *Language Testing in Asia. SpringerOpen*
- Smart Learning Environments study (2025). Using ChatGPT effectively is tough... *Smart Learning Environments. SpringerOpen+1tomsguide.com+1*

- FT article (2025, July 18). Chatbots in the classroom: how AI is reshaping higher education. Financial Times [ft.com](https://www.ft.com)
- Karjagdi Çolak, M. (2024). Enhancing speaking skills through task repetition and ChatGPT integration in remedial EFL lessons: An action research approach. Focus on ELT Journal, 6(4), 1-16. [focusonelt.com](https://www.focusonelt.com)
- Sok, S., & Shin, H. W. (2025). Do interactions with ChatGPT influence L2 learners' oral speaking ability, summarization ability, and perceptions of generative AI tasks? TESOL Quarterly. [citedrive.com](https://www.citedrive.com)
- Talapova, A. K., & Turkmenbayeva, M. Zh. (2024). The role of artificial intelligence in foreign language learning: Exploring ChatGPT's potential for enhancing speaking and listening skills. World Scientific Reports, 8. ojs.publisher.agency
- Zhou, W. (2023). ChatGPT Integrated with Voice Assistant as Learning Oral Chat-based Constructive Communication to Improve Communicative Competence for EFL learners. arXiv. [arXiv](https://arxiv.org)

Architectural Space as a Canvas for Artistic Creations: The Case of Artistic Groups in Tunisia

Dr. Sarra Chaftar¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450176>

To cite this article: Chaftar, S. (2025). Architectural Space as a Canvas for Artistic Creations: The Case of Artistic Groups in Tunisia. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

The objective of this study is to analyze the transformations in contemporary artistic creation through the integration of urban space as a site of production, meaning, and engagement. Contemporary artists no longer perceive the street as a mere functional support, but as a conceptual space imbued with aesthetic, social, and political dimensions. To explore this dynamic, the analysis is based on a historical-critical approach, tracing the evolution of artistic practices since the late 20th century. It examines various movements and forms of expression — such as street art, performances, and site-specific sculptures — that link artistic gestures to architectural and urban space, regarded simultaneously as a medium, material, and context for creation. The study thus reveals that urban space has become a genuine field of artistic experimentation, rich in meaning and intention. Far from being a passive backdrop, it acts as an agent in the creative process, engaging artists in a dialogue with the public, the memory of places, and contemporary social issues. This shift has fostered the emergence and proliferation of innovative visual practices, such as murals, immersive installations, and critical interventions, which today are redefining the role of art in public space.

Keywords

The street, The group, Art criticism, Artistic creation, Architectural space.

¹Higher Institute of Arts and Crafts, Sidi Bouzid, Kairouan University, Researcher and Assistant Teacher

Email: Chaftarsarra87@gmail.com

L'espace Architecturale est une Toile pour les Créations Artistiques

Le Cas des Groupes en Tunisie

Dr. Sarra Chaftar

Resumé

L'objectif de cette étude est d'analyser les transformations de la création artistique contemporaine à travers l'intégration de l'espace urbain en tant que lieu de production, de sens et d'engagement. L'artiste contemporain ne perçoit plus la rue comme un simple support fonctionnel, mais comme un espace conceptuel investi de dimensions esthétiques, sociales et politiques. Pour éclairer cette dynamique, l'analyse repose sur une approche historico-critique, retraçant l'évolution des pratiques artistiques depuis la fin du XXe siècle. Elle examine divers courants et formes d'expression — tels que le street art, les performances et les sculptures in situ — qui articulent le geste artistique à l'espace architectural et urbain, envisagé à la fois comme support, matière et contexte de création. L'étude révèle ainsi que l'espace urbain s'est mué en un véritable champ d'expérimentation artistique, chargé de sens et d'intentions. Loin d'être un cadre passif, il devient acteur du processus créatif, engageant l'artiste dans un dialogue avec le public, la mémoire des lieux et les enjeux sociaux contemporains. Ce renversement a favorisé l'émergence et la prolifération de pratiques visuelles innovantes, telles que les fresques murales, les installations immersives et les interventions critiques, qui redéfinissent aujourd'hui le rôle de l'art dans l'espace public.

Mots clés

La rue, Le groupe, L'art de critique, La création artistique, L'espace architecturale

Introduction

Les transformations radicales vécues par différentes périodes artistiques ont engendré une diversité de concepts, contribuant ainsi à l'émergence de groupes et de mouvements artistiques qui ont profondément modifié le processus créatif. La fin du XXe siècle a marqué un tournant majeur pour les artistes, qui ont choisi d'investir l'espace public pour exprimer leur nouveau système de pensée, intégrant ainsi l'art de rue qui a bouleversé les équilibres et modifié les perspectives. Dans ce contexte, les artistes ont réinvesti l'espace public en tant que lieu de créativité, couvrant les murs de différentes villes européennes de productions artistiques porteuses de signatures incitant les spectateurs à s'interroger sur les raisons de ce choix d'espaces. C'est peut-être cette même motivation qui a poussé des artistes tels que Taki 183 à sortir la nuit pour critiquer le racisme qui sévissait dans la société américaine, en réalisant des graffitis sur les murs, les wagons de train et les devantures de magasins. Les artistes ont ainsi traversé cette pratique artistique dans une chronologie de formation, faisant face au rejet des autorités et des institutions de la société civile.

L'art de rue s'est répandu dans différents pays du monde, y compris les pays arabes, où la rue a été exploitée comme lieu et concept. Elle a évoqué le quotidien, la dimension révolutionnaire et artistique, devenant un espace de créativité envahi par des productions individuelles et collectives qui ont enrichi l'environnement urbain. Malgré l'influence de l'Occident et de ses méthodes, la rue arabe est devenue un espace pour les arts, influencée également par les profonds changements survenus au début du XXIe siècle, lorsque les artistes arabes ont réinvesti la rue et l'ont réinterprétée selon de nouvelles tendances conceptuelles et techniques. Tout cela a contribué à la création d'une critique artistique qui a captivé les spectateurs face aux œuvres d'art tissées dans les lieux publics avec toute leur subtilité.

Sur cette base, plusieurs questions se posent : Comment l'espace architectural est-il devenu à la fois matière, support et impact artistique ? Les artistes contemporains ont-ils assimilé l'art de rue ou sont-ils entrés en collision avec lui ? Comment les artistes arabes sont-ils passés de la toile à la rue ? Quelle est la relation entre les révolutions formelles et artistiques ? Et comment ce public interagit-il avec l'art de rue ?

1) L'espace architectural comme lieu d'action artistique

Les créations engagées jouent un rôle influent dans la société, en adoptant un style artistique qui suit un parcours commun, que ce soit dans les pays arabes ou occidentaux. En effet, l'art repose sur le principe de la collaboration, depuis sa conception en tant qu'idée jusqu'à sa réception par le spectateur. C'est pourquoi nous trouvons une multitude de groupes créatifs dans le paysage tunisien, cherchant à aborder diverses problématiques à travers un langage artistique qui leur est

propre, tels que « Zewewela », « Fanni Raghman anny », « Ahl Al-Kahf », et « Dégage ». Ces groupes ont fait de la société leur sujet d'exploration, que ce soit avant ou après la révolution.

L'artiste produit ses œuvres en s'appuyant sur les événements actuels, mais il ne se contente pas de les reproduire tels qu'ils sont. Au contraire, il leur donne une nouvelle dimension à travers ses idées, ses compositions, ses symboles et ses couleurs. À cet égard, nous rappelons les paroles de TAOUFIK EL HAKIM « *L'art de qualité sert la société sans pour autant perdre une once de sa valeur artistique supérieure.* »¹ Ainsi, l'artiste perçoit la réalité et la traduit en produits artistiques, que ce soit sous la forme de fresque murale, de compositions musicales, des performances, ou même de vers de poésie.

Les révolutions artistiques vécues par la Tunisie témoignent de la profondeur de la relation entre l'art et la société, ainsi que de leur interaction riche. L'artiste entretient une relation dialectique avec cette réalité, s'immergeant dans sa propre expérience qui le plonge au cœur de la réalité. Il explore, cherche et finit par rencontrer l'événement ou le lieu, y ajoutant ce qu'il juge approprié pour compléter l'image dans son esprit.

L'émergence de la créativité collective est considérée comme une nécessité inhérente à l'intérêt de l'homme pour la société. Par exemple, le groupe « Zwewla » s'est penché sur les problèmes des Tunisiens défavorisés confrontés à l'autorité et à ses abus. Ainsi, les jeunes cherchent des solutions alternatives, parfois clandestines, pour repousser les limites, en plus d'autres problèmes persistants tels que le terrorisme, le suicide, le chômage et la consommation de drogues. De nombreux artistes ont exprimé ces problèmes selon leur propre perspective intellectuelle et leur mouvement artistique.

Cependant, ce groupe a choisi de rendre hommage aux victimes politiques assassinées pendant et après la révolution en immortalisant leurs images. Nous abordons ici les fresques murales qui présentent des portraits de personnes dont les rêves étaient brisés lorsqu'ils ont perdu tragiquement leur vie. Zwewla s'est engagé à aborder ces soucis qui touchent de nombreuses personnes à travers le pays. Ainsi, il a voulu tendre la main à cette catégorie de personnes dont les véritables auteurs de ces actes n'ont pas encore été découverts par les autorités.

Le groupe a utilisé la technique du graffiti pour exprimer le malheur de manière claire et accessible à tous, combinant l'image, les mots et les couleurs. Comme l'a expliqué HARVEY KOVELL, "*l'écriture sur les murs contiennent des vocabulaires simples et complexes à la fois.*"² Les mots et les images se mêlent, portant en eux une richesse symbolique qui évoque des problématiques récurrentes ayant entraîné les mêmes événements, critiqués artistiquement à maintes reprises sans connaître de

¹ عوض رياض - مقدمات في فلسفة الفن - لبنان - جروس برس -1994- صفحة: 102

² GAUVILLE HERVE- L'art depuis 1945: groupe et mouvement-Paris-Edition: Hazan-2007- Page :284

réels changements. Zaweleh a ainsi exprimé cela en imprimant les portraits des victimes dans la ville, un symbole qui a inscrit l'événement dans l'espace architectural public.



Groupe Zwewla, 2013, Graffiti, La Rue, Tunis

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100064479860633#>

Lorsqu'on observe la fresque de manière visible, un langage artistique émerge, portant le groupe à trouver un équilibre entre les protestations sociales, les formes artistiques et la réalité du terrorisme qui s'est répandu en particulier après la révolution. Ils ont adopté pour cela la couleur rouge qui domine toutes les parties de l'œuvre. Elle symbolise les victimes des événements, combinant la douleur et les valeurs lumineuses du noir et blanc pour imprimer leurs images sur le mur. Cela est confirmé par l'experte en psychologie des couleurs, EVA EILER qui déclare que « *le noir est la couleur de la saleté et du mal* »¹, ce qu'elle a tissé dans les images et les mots de l'espace de la fresque. Le noir est ainsi choisi comme outil d'expression pour représenter l'exclusion dont une certaine classe de la société est victime.

Après la révolution de 2011, la Tunisie vit dans le terrorisme, l'extrémisme et le chaos. En effet, de nombreuses personnalités politiques ont été assassinées par balles dans les rues tunisiennes en

¹ EVA HELLER-Psychologie de la couleur, effet et symbole-Paris-Edition : pyramide-2009-Page : 112

plein jour, comme Chokri Belaïd et Mohamed Brahmi. Ces personnalités appartiennent à des partis qui ont contribué aux événements politiques du pays. Le réseau terroriste qui a jeté son filet en Tunisie a jugé nécessaire de se débarrasser d'eux. « Zwewla » a soutenu cette affaire en créant des formes sur les murs, en immortalisant les victimes afin que leurs noms soient creusés dans l'histoire. L'art ne peut s'empêcher de s'impliquer dans les conditions politiques et sociales. VICO a affirmé en disant : « *Ce qui s'applique à l'art en tant que phénomène social s'applique également à la société dans son ensemble, car il est soumis aux mêmes lois que la société dans son ensemble* »¹. Cette relation d'échange donne naissance à de nouveaux produits. Les capacités créatives se rassemblent sous l'esthétique de l'image et représente une question créée par l'artiste et se transformant en fresque, en performance ou en installation. Zewewla s'efforce de critiquer le phénomène du terrorisme et de le diffuser sur les murs de la rue pour que le destinataire s'y engage. Cette méthode contient une forme de sensibilisation pour les différentes catégories de la société. Le groupe a utilisé la technique de l'éclaboussure dans des endroits dispersés dans l'espace de la fresque, mêlée à l'écoulement de la matière colorée.

Une de ces fresques s'est installée sur le visage d'une des victimes du terrorisme, un appel à la gravité de cette catastrophe qui a frappé la société tunisienne. Pour cela, ils ont utilisé la couleur rouge qui symbolise le sang des martyrs tombés. ANN FARISHUN l'interprète en disant : « *Le rouge est considéré comme une source de pouvoir plus que les autres, il est étroitement lié au sang, ce qui signifie les significations de la vie et de la mort* »² « Zwewla » a étudié l'espace architectural, interprétant ainsi la gravité de la problématique des assassinats qui se sont répandus dans le pays depuis la révolution. Cette période a été marquée par de nombreux changements qui ont eu un impact sur divers domaines, mais elle a également redéfini la relation entre l'art et les événements de la vie quotidienne. L'espace architectural public est devenu ainsi une toile pour les créations artistiques, où l'artiste aborde les questions prédominantes de la société à travers différentes formes d'expression. Également, Zwewla a fusionné l'image et les mots pour établir une communication et une interaction avec l'œuvre artistique.

Ainsi, les mots dans l'image expriment un discours clairement adressé à une certaine catégorie, tout en suscitant une profonde interrogation sur les motivations de la transgression des frontières en cachette. Les mots, les symboles et les couleurs ont contribué à tisser la trame de communication et de dialogue avec les passants dans l'espace public, agissant comme des protestations visuelles sur les murs.

Ce système de communication alphabétique a été interprété par l'artiste plasticien tunisien HABIB BEDDA qui a déclaré: « *La lettre est une pensée, une parole, un jugement, une origine, une distinction*

¹ بسطاوي سي رمضان-جماليات الفنون وفلسفة تاريخ الفن عند هيجل-بيروت-المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع-1987-صفحة14

² ANNE VARICHON, Couleurs: Pigments et teintures dans les mains des peuples, France, Seuil, 2000, P :86

et une connexion »¹, une stratégie pour atteindre l'objectif du groupe, peut-être comme une forme de sensibilisation et de commémoration à parts égales. Cela permet de simuler visuellement la question en transformant l'image en une icône et en utilisant la mémoire historique de manière fonctionnelle.

D'ailleurs, les collectives vécues en Tunisie ont représenté une nouvelle orientation dans les pratiques contemporaines. Elles tentaient, à travers différentes formes artistiques, à provoquer des révolutions artistiques sur le terrain. Elles ne se sont pas limitées à la peinture murale, mais ont également pris les formes de performances théâtrales et d'installations complexes sur place. Dans ce cas, FANNY RAGHMEN ANNY déclare : « *Un groupe de jeunes marginalisés dans diverses formes d'art s'est formé, allant du chant à la composition des paroles, en passant par la peinture, l'écriture sur les murs, l'écriture, la danse et le théâtre de spectacle. Cela émane d'une prise de conscience de la marginalisation des créateurs dans les quartiers populaires, d'une revendication du droit à la citoyenneté et d'une défense de la liberté de création et d'expression* »². C'est ainsi que ce groupe interprète les événements auxquels il a participé.

Des quartiers défavorisés ont donné naissance à des performances théâtrales où les membres du groupe cherchent à représenter certaines problématiques des quartiers populaires à travers une série de scènes basées sur le mouvement du corps. Cela est illustré par leur production intitulée « Essayeda »



Groupe FANNY RAGHMEN ANNY, Essayeda, 2015, Performance, Rue Habib Bourguiba, Tunis

https://www.youtube.com/watch?v=_Eu8iTLVPik

Cela interprète les détails de la gravité de la division et appelle à la nécessité de croire à la valeur de la différence et de respecter les engagements. L'utilisation des couleurs pour couvrir les visages a été adoptée selon les performances corporelles et l'intensité émotionnelle que le rôle porte. Cela

¹ المجمع التونسي للآداب والعلوم والفنون- الخط العربي بين العبارة التشكيلية والمنظومات التواصلية-تونس-بيت الحكمة-2008- صفحة 63

² file:///C:/Users/HP2000/Downloads/Nawaat

المجلة: نواة الالكترونية-العنوان: الحركات الفنية المقاومة والتمرد على جغرافيا المكان: مجموعة "اهل الكهف" و "فني رغما عني" نموذجاً -الكاتب: حسن حجي-التاريخ 11: ماي 2012

semble souligner la douleur qui prévaut compte tenu des débordements auxquels le pays a été confronté dans différents domaines. Les regards capturés par les images confirment la perplexité et l'étonnement, ce qui est clairement mis en évidence par les mouvements corporels effectués par les membres du groupe. LAMBER ET WATSON ont argumenté en disant: « *La clé des règles du langage corporel est de regarder au-delà des gestes, c'est-à-dire les positions corporelles les plus déterminées par les émotions* ».¹ Les signaux et les expressions du visage, les mouvements des mains, les froncements de sourcils et les sourires sont des mouvements qui produisent du sens.

Toutefois, la communication ne se limite pas aux mots prononcés ; elle les dépasse pour inclure les mouvements du corps et les émotions exprimées par les traits du visage. Cela crée une dynamique dans l'espace et une révolution à travers la couleur et le mouvement corporel.

On assiste à une tendance vers de nouvelles notions de l'espace issues des créations artistiques dans l'espace public. Ce dynamisme représente, en quelque sorte, les révolutions artistiques dans cet espace, mais interagit avec elles et remet en question leur contenu. Il étudie les mouvements symboliques exprimés par les traits du visage particulièrement accompagnés par la matière



colorée répartie avec soin sur le visage. Une charge symbolique très riche se dégage de ses destinations pour les passants dans cette rue. Les membres ont couvert leur visage de blanc, selon les variables qui ont représenté une transformation radicale profonde. Cela se manifeste davantage dans les expressions

faciales accompagnantes. Selon les affirmations d'EVA HELLER, une chercheuse en psychologie : « *le blanc est considéré comme la couleur de la mort, des âmes et des fantômes* »² Ainsi, ce que la Tunisie a vécu après la révolution de 2011, tels que les assassinats de personnalités politiques, comme le célèbre politicien Chokri Belaid, et la répression et la violation des droits, ont été des sources d'inspiration qui ont poussé l'artiste, malgré lui, à créer une performance corporelle où les expressions corporelles se sont mêlées aux couleurs. Ces dernières étaient considérées comme un moyen d'incarner les idées. CLAUDE ROMANO le souligne en disant : « *La couleur est une idée et*

¹ ويلسون جيلين-سيكولوجيا فنون الأداب-الكويت-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- 1990 -صفحة 194-ترجمة: عبد الحميد شاکر

² EVA HELLER-Psychologie de la couleur-Paris-Edition: Pyramide-2009-Page :127

non une propriété matérielle . »¹ Le groupe a exploité cette idée en dessinant sur les traits du visage et en s'appuyant sur divers slogans. Le spectacle comprenait des personnages vêtus de vêtements blancs traversés par la couleur rouge. Il rassemblait ainsi le symbolisme de la paix et du sang des martyrs qui sont tombés pendant la révolution en raison de nombreux droits perdus. L'objectif du groupe était spécialement de dynamiser la scène artistique pour la sortir de l'immobilisme qui l'a affectée pendant de nombreuses années.

Le passage de l'espace architectural à un terrain d'expression artistique a permis aux artistes et aux groupes de créer des formes et des designs. En effet, ce passage s'est réalisé à l'aide de divers contextes urbains qui ont façonné une ville créative ayant un impact sur les passants. Avec cette évolution, un espace s'est formé, mêlant critique et créativité, soulevant ainsi une problématique qui nécessite une recherche approfondie: Dans quelle mesure la rue est-elle devenue un espace qui rassemble l'artistique et la critique?

2) La rue entre esthétique et critique

L'art contemporain est sorti du creuset des espaces clos vers l'espace public ouvert, où il a émergé à la suite de la diffusion des courants artistiques contemporains au XXe siècle. Ces derniers ont pénétré le domaine artistique avec une vigueur intellectuelle qui a enrichi à la fois la production artistique et l'espace public, grâce aux valeurs conceptuelles et expressives qu'ils ont apportées, suivant ainsi les évolutions de l'époque contemporaine. Cependant, ils constituent également une approche critique de ces événements, en plus d'être une révolution artistique face aux problèmes politiques et sociaux traversés par la société. L'art contemporain se distingue par son impact sur les réalités actuelles, et il a donc été un moteur essentiel de la création. HARVEIL COFFEEL l'explique en disant : « *La réaction des artistes repose sur des positions spécifiques dans lesquelles ils travaillent, et de ce point de vue, il est difficile de déterminer les problématiques qu'ils tentent de transmettre* »². Ils atteignent ainsi le récepteur en pénétrant l'espace public, notamment après que ce dernier ait abandonné ses tâches traditionnelles, limitées à la publicité politique d'un seul parti et à la promotion capitaliste par le commerce.

Cependant, l'espace urbain s'est transformé grâce à l'invasion des groupes artistiques, devenant un espace créatif où les artistes du street art s'engagent à soulever des problématiques qui incitent le récepteur à la protestation révolutionnaire. Ainsi, JEAN-MICHEL BASQUIAT a critiqué le racisme rampant dans sa société en sortant discrètement la nuit pour orner les murs de symboles artistiques et d'un système conceptuel dans lequel il proteste contre toutes les mauvaises conditions sociales auxquelles fait face un État développé.

¹ ROMANO CLAUDE-De la couleur-Paris-Les éditions de la transparence-2010-Page 21

² GAUVILLE HERVE, L'art depuis 1945: groupes et mouvements, France: HAZAN,2007, Page :207

Alors, le street art est un courant artistique pluridisciplinaire qui a contribué d'une manière ou d'une autre à son enrichissement. Les spécialités se sont interconnectées et ont proposé des pratiques artistiques contemporaines créant une dialectique entre la créativité de la critique et la critique de la créativité. Les artistes ont utilisé de nombreuses techniques qui ont insufflé de la dynamique dans l'espace public, en plus de tisser des messages pour confronter le pouvoir et le destinataire. Ainsi, le street art a utilisé diverses techniques dont la caricature. Cette combinaison était une révolution critique dans la rue. Elle représente l'autre aspect du processus créatif, qui a remis en question l'élitisme des arts. Dans ce cas, PIERRE RESTANY explique: « *C'est sur l'autre face de l'art que se regroupent les créateurs des langages polyvalents qui assument la transversalité des messages de l'art contemporain, leur croissante intégration à la dynamique existentielle de la vie* ». ¹ Cette réalité a connu un mouvement croissant créatif, grâce aux avancées technologiques, aux guerres et aux révolutions.

Ainsi, la juxtaposition du graffiti et de l'art de la caricature a permis une créativité critique et une critique de la création, à travers ce que l'artiste du street art propose en matière de dialogue entre différentes techniques, valeurs esthétiques et critiques. Son processus de pénétration de l'espace est devenu une nouvelle méthode de communication avec le destinataire, les composantes du pouvoir et même l'artiste lui-même. JEROME CATZ l'explique en disant: *Plus tardives dans le monde du street art, les anamorphoses font leurs premières apparitions, à la craie sur les trottoirs des villes, au début des années 1970. Elles se déploient en même temps que d'autres œuvres proposées par la profusion d'artistes qui, à l'occasion d'un concert, d'une manifestation culturelle, d'un festival ou autour de lieux touristiques, réalisent en direct un portrait, un paysage fantastique, une caricature* ² Ils s'engagent ainsi à soulever des problématiques politiques et sociales qui prévalent dans la société. Le street artiste, à travers cette interaction entre spécialités, cherche à transmettre des messages de critique envers un système spécifique vécu par la société à cette époque. L'utilisation répandue des styles et des techniques, ainsi que leur diffusion dans la vie quotidienne, a conduit à un développement rapide du processus critique et contestataire, qui est l'un des piliers du street art en tant que mouvement artistique qui, notamment à ses débuts, cherchait à révolutionner les abus. Ainsi, la caricature est sortie dans l'espace urbain pour interagir directement avec le destinataire. Le créateur a tenté, à travers cette communication dans la rue, de tisser des questionnements esthétiques pour la critique et la satire à travers l'image visuelle caricaturale qui a pris place dans l'espace architectural. L'artiste a exploité cette forme comme moyen de critiquer différentes situations vécues dans le monde, contribuant même à l'intensification des protestations lors du "Printemps arabe", où il a joué un rôle d'assistant. L'artiste algérien "DELAM" l'explique en disant: *"Le dessinateur de caricatures a joué un rôle clair*

¹ RESTANY PIERRE, Le pouvoir de l'art, Paris: Tacshen, 2003, Page :7

² CATZ GEROME, Street art: mode d'emploi, France: Flammarion, 2013, Page :78

dans le tissage des révolutions arabes"¹ à travers le dessin et les performances publiques, leur objectif étant d'inviter les citoyens à la résistance.

De nombreux artistes arabes ont suivi ces contextes, dont la Tunisienne NADIA KHIARI, avec sa création « *Dessine son chat* », qui met en avant le personnage récurrent, un chat dessiné qui représente une figure emblématique de la société tunisienne. Le chat devient le moyen d'expression de l'artiste pour aborder des thèmes sociaux, politiques et culturels.



NADIA KHIARI, Dessine son chat, 2011, Gammarth, Tunis
<https://www.jeuneafrique.com/1110640/culture/tunisie>

Le choix du support: Nadia Khiari a choisi de dessiner son chat sur divers supports, notamment sur des murs, des toiles ou des affiches, dans l'espace public. Cette démarche permet à l'artiste de s'appropriier l'espace architectural et de rendre son art accessible à un large public. Les dessins sont souvent humoristiques et satiriques, avec des traits expressifs et un style graphique distinctif. Elle utilise des couleurs vives et des compositions dynamiques pour attirer l'attention et susciter des émotions chez les spectateurs. À travers son personnage de chat, Nadia Khiari aborde des questions politiques, sociales et culturelles qui touchent la société tunisienne. Elle utilise l'humour et la satire pour critiquer les injustices, les inégalités et les contradictions de la réalité quotidienne. Son art devient ainsi un moyen de sensibilisation et de réflexion sur les problèmes sociopolitiques. Elle invite le public à interagir avec son art. Les passants peuvent voir et commenter les dessins, ce qui crée un dialogue entre l'artiste et le public. Cette interaction renforce l'impact de l'œuvre en lui donnant une dimension participative et en encourageant la réflexion collective.

¹ <https://www.france24.com/fr/caricatures/20120621-a-propos-les-caricaturistes-esquissent-revolutions-arabes-dilem-ferzat-khiari-baghory-z-tunisie-syrie>
Reportage, 21-06-2012, France24, Les caricaturistes esquissent les révolutions arabes,

Dans ce contexte, nous aborderons l'un de ses œuvres aux côtés de la fresque de l'artiste caricaturiste libyen SOHEIB TENTOUSH, qui a fusionné dans ses travaux différentes techniques pour critiquer la création et créer de la créativité concernant de nombreuses questions vécues par la société après la révolution qui a touché la région, influencée par la Tunisie et les changements radicaux qu'elle a connus en 2011 dans divers domaines. Elle a également été le déclencheur des mouvements de protestation dans d'autres pays arabes et même occidentaux. SOHEIB TENTOUSH a exploité cette situation pour réinvestir l'espace architectural urbain et le conquérir artistiquement.



SOHEIB TENTOUSH, Graffiti Caricature
<https://tieob.com/archives/28358>

SOHEIB TENTOUSH a tissé une fresque en Libye, un pays arabe qui connaît des changements radicaux suite à une révolution ayant brisé des barrières morales qui ont duré des décennies. Au centre de la fresque se trouve vraisemblablement une figure politique, représentant symboliquement les mécanismes de la satire que l'artiste a utilisés comme moyens d'expression pour les problèmes rencontrés par la société libyenne pendant la période révolutionnaire, après être libérée des contraintes autoritaires qui ont longtemps dominé les rues.

Bien que la caricature soit une forme de création basée essentiellement sur la dérision, avec toutes ses techniques, elle adopte également le langage artistique pour s'adresser directement au

destinataire dans la rue. Cela s'explique par le fait que la satire est basée sur les événements qui se déroulent sur le lieu même de la création. C'est ce que PHILIP HAMMOND a interprété en disant : *L'ironie est-elle faite de conjoncture, tient-elle dans un certain rapport au réel, c'est-à-dire aux systèmes de valeurs et de règles qui constituent ce dernier, ou est-elle faite de structure, est-elle le fruit d'un montage rhétorique interne, d'une construction sémiotique autonome et de signaux (à identifier) plus que de signes*¹ L'ironie, qui se mêle aux conditions du pays et que l'artiste transforme à travers ses techniques et ses méthodes en œuvres d'art, se répand dans les lieux publics.

Alors, la caricature s'est mêlée aux questions sociales, et les techniques se sont interconnectées pour étudier la réalité de l'époque contemporaine. THEODORE VIANO a confirmé cela en disant: « *Si l'art est indissociable de la vie sociale, son rôle à l'intérieur de celle-ci change considérablement en fonction des époques et des cultures. Si l'art ne se sépare pas de la vie sociale, son rôle change considérablement en fonction des temps et des cultures*² dans lesquels il vit à son époque créative, où les événements se reflètent dans les productions artistiques. Le créateur recherche alors le style, l'emplacement et même la technique pour présenter ses champs esthétiques, à travers lesquels il cherche à introduire une richesse artistique dans l'espace en lui donnant de la dynamique. Ainsi, ces dernières années, les performances artistiques se sont multipliées dans les espaces urbains, abordant de nombreuses problématiques auxquelles l'artiste et le groupe se sont engagés.

Nous voyons dans les rues des performances artistiques, des installations et des fresques dans divers endroits, sur les murs et les objets qui s'y trouvent. Les habitants de la ville sont devenus plus réceptifs à ces formes artistiques qui apportent un élément étranger à l'espace. De plus, il fut un temps où elles n'étaient pas courantes dans l'espace urbain, mais un nouveau système les a pénétrés, rendant l'espace plus riche et l'intégrant dans une dynamique avec les habitants. Dans ce cas Daniel Buran explique que « *Une telle exposition à l'échelle d'une ville, permet d'expérimenter, à partir du moment où l'information nécessaire est faite, les réactions des habitants, leur degré de tolérance* »³ ce qui confère une charge morale à cet espace. Il est fort probable que la révolution du janvier 2011 a été un puissant moteur pour les artistes pour le récupérer après des décennies de domination par le pouvoir. Dans ce cadre, le groupe « ART SOLUTION » a réalisé une performance intitulée « Je danse malgré tout » en 2012 à Tunis. Cette œuvre explore le thème de la résilience et de la persévérance face aux défis et aux obstacles.

¹ HILIPPE HAMON, L'ironie littéraire – Essai sur les formes de l'écriture oblique, Hachette Université, Paris, 1996, Page :9

² TUDOR VIANU, l'esthétique. Paris. L'Harmattan, Traduit du romain par VAECESLAV GRONU, 2001, P :246

³ BURAIN DANIEL, A force de descendre dans la rue, l'art peut-il enfin y monter? Paris, Tonka, 1998, P88



GRUPE ART SOLUTION-Je danse malgré tout-2012-Performance-Tunis
<https://www.google.com/search?q=GRUPE+ART+SOLUTION->

La performance "Je danse malgré tout" peut être considérée comme une réponse artistique aux difficultés et aux tensions sociales et politiques qui ont marqué la période à Tunis en 2012. Le groupe utilise la danse comme moyen d'expression pour transmettre un message d'espoir et de détermination. Le groupe a incorporé des mouvements de danse contemporaine, de danse urbaine ou d'autres styles pour créer une chorégraphie expressive et engageante. Des éléments visuels, tels que des décors, des costumes ou des accessoires, peuvent également avoir été utilisés pour renforcer l'impact esthétique de la performance.

Le groupe a encouragé le public à participer activement, que ce soit en rejoignant la danse, en interagissant avec les performeurs ou en étant témoin de la performance d'une manière qui suscite la réflexion et l'engagement. La performance peut également véhiculer un message d'espoir et d'unité, encourageant le public à trouver la force de persévérer malgré les adversités.

Elle suscite éventuellement un large éventail d'émotions chez les spectateurs, allant de l'inspiration et de l'admiration à la réflexion et à la contemplation. Les mouvements de danse, la musicalité et l'expression artistique peuvent toucher les spectateurs de manière profonde et personnelle, créant une expérience émotionnelle et esthétique unique. MONIR AL-FATIMI l'explique en disant « *Nous avons été confrontés à l'Histoire, et cela ne fait que commencer. Je suis sensible à l'injustice et à la violence faites aux peuples* », ¹ ce qui a entraîné des dérives touchant différentes couches de la société. Ces circonstances ont incité les artistes arabes et même occidentaux à s'impliquer de plus en plus dans l'espace ouvert de la critique et de la création, avec

¹ <https://madame.lefigaro.fr/art-de-vivre/monde-arabe-artistes-font-printemps-290112-212715>
Site Madame Figaro, Titre : Monde arabe, les artistes font le printemps, Date :29,01,2012,

une pluralité de techniques qui ont enrichi cet espace. Ainsi, la performance n'est pas limitée ; elle s'est étendue à la ville et est qualifiée de "créative" après être répandue dans tous ses recoins et avoir interagi avec ses objets, y compris ses déchets.

Le contexte architectural urbain a contribué à libérer le processus créatif et critique de son confinement étroit vers des espaces ouverts, ce qui a contribué à enrichir et à restructurer divers aspects, y compris le public récepteur. Son rôle ne se limite plus à exprimer une opinion, mais il devient un participant actif dans l'œuvre d'art, interagissant avec les éléments de la rue. Dans ce contexte, posons la question suivante: qui est le public de l'art de rue? Et dans quelle mesure a-t-il contribué à enrichir l'espace architectural urbain?

3) Public déchiré entre consommation et participation

L'art s'engage à cibler plusieurs étapes, dont le récepteur et ses capacités cognitives et psychologiques. En outre, le rôle du récepteur ne se limite pas à l'interaction, mais il va jusqu'à pénétrer au cœur de l'idée. Malgré la surprise caractérisant l'œuvre d'art contemporaine et sa capacité à surprendre dans sa forme dans l'espace public. Ce style est devenu courant, en particulier au début du XXe siècle, où le spectateur est devenu un élément constitutif de l'œuvre d'art. Christoph Domino, un chercheur en art contemporain, a déclaré: « *L'art contemporain n'est pas l'affaire des seuls artistes: le public en est aussi partie prenante* »¹ Le spectateur joue un rôle actif, enrichissant les composantes visuelles par sa présence, et il y a même un vide s'il n'y a pas d'interaction du récepteur avec l'impact artistique, ce qui met en évidence les lacunes. Il est un élément actif dans les produits artistiques, quand il s'agit d'une peinture, d'une performance ou d'une installation, et il atteint une forme d'efficacité communicative auprès du public.

Il existe des créations qui ont acquis une renommée et qui sont restées vivantes sur la scène grâce à la critique ou aux lectures, comme le tableau "La Joconde" créé par l'artiste Leonardo da Vinci en 1503, qui est exposé au musée du Louvre à Paris et visité par le public du monde entier. De plus, de nombreux créateurs ont tenté de la restructurer selon les évolutions de leur époque, car le spectateur est devenu un élément actif dans la production artistique, tout comme le matériau et la technique. Avec la diffusion des nouvelles tendances qui rendent le produit incomplet, la participation du public devient indispensable pour parvenir à sa réalisation.

L'attention reste concentrée sur la découverte des liens entre l'œuvre artistique et le spectateur qui cherche à trouver des canaux de communication pour reconstituer l'œuvre d'art et approfondir ses symboles. Vassily Kandinsky l'a expliqué en disant: « *Les gens en général cherchent trop à découvrir une signification, un rapport extérieur entre les différentes parties d'une œuvre* »². L'artiste tente d'inviter le spectateur à vivre en réinterprétant la fresque. Ainsi, le processus de réception

¹ DOMINO CHRISTOPHE- L'art contemporain-Paris-Edition: Scala-2007 –Page 9

² WASSILY KANDINSKY, Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier, Paris, Denoël, 1969, P183

entre directement dans la matérialisation du sens de l'œuvre d'art, comme cela s'est produit dans la fresque du groupe des "AHL EL KAHF" où l'on observe un dialogue entre le groupe et le spectateur, favorisant la naissance d'une nouvelle œuvre d'art par l'intervention du spectateur. Nous aborderons maintenant le produit des "AHL EL KAHF" et le produit de leur public. Cette dualité a introduit de nouvelles notions en ce qui concerne les méthodes de suppression.



Groupe AHL EL KAHF, Graffiti avant la participation du public, 2012, Tunis
<https://rehba.net/>



La participation du public dans le graffiti du AHL EL KAHF
<https://rehba.net/>

La première fresque n'est pas la deuxième ; la participation du public lui a donné une nouvelle lecture, changeant ses intentions et orientations. Le groupe a invité le public à participer et à faire ressortir son empreinte active dans l'œuvre d'art. Dans ce contexte, l'artiste plasticien Paul Klee explique que « *l'œil du spectateur explore l'œuvre d'art* »¹ et pénètre ses différentes subtilités à travers l'interprétation des éléments de composition considérés comme les outils centraux que le récepteur doit appréhender pour interpréter la structure interne de l'œuvre d'art. L'objectif principal de ces groupes est d'entrer en contact avec les gens et de les pousser à résister, même sur le plan artistique. Par conséquent, il s'agit de remettre en question la vision selon laquelle le citoyen est un simple spectateur et consommateur d'art.

C'est pourquoi ils ont insisté sur la nécessité de sortir du cercle de la consommation artistique en invitant les citoyens à façonner leur cause artistiquement dans la rue, pour sortir de l'individualisme vers la participation collective.

Ainsi, avec l'intervention du public, un nouveau produit a émergé, mettant en évidence la profondeur de l'enrichissement laissé par la main des passants sur le mur, et cela a donné naissance à un nouveau système de penser différent de ce que l'équipe "AHL EL KAHF" a présenté. Nous aborderons quelques parties pour mettre en évidence la différence.

¹ KLEE PAUL -Théorie de l'art moderne, rad. par Pierre-Henri Gonthier- Paris, Babelio, 1964-Page:38

La marque de collectif diffère de l'approche adoptée par le public. Ce dernier utilise la technique du collage pour dessiner et façonner sur le mur. En observant le produit final, nous remarquons les différences évidentes qui ont interagi avec les éléments de composition créés par le groupe d'« AHL EL KAHF ». Le tissage intellectuel du groupe a instauré un nouvel impact, établissant un contenu discursif et une lecture différents qui ont donné une identité artistique à l'espace urbain.

Avec les nombreux changements vécus par les pratiques contemporaines, ainsi que les divers courants artistiques qui ont contribué à changer les lieux d'exposition artistiques, cela a contribué à sortir de l'élitisme du processus créatif qui se limitait à la visite de la galerie pour se rapprocher de la popularité et engager un dialogue avec différentes catégories de personnes.

Donc, il y a des œuvres créatives qui ont joué un rôle actif et influent sur le spectateur, qui a été surpris tout comme par la révolution. La rue s'est imprégnée de différentes formes d'art, dépassant les fresques murales pour les soutenir par des performances variées.

Dans ce cas en prenons comme exemple la performance du groupe « FANNY RAGHMEN ANNY » intitulée "Idole" du groupe, réalisée en 2015, est une exploration artistique captivante qui met en lumière la relation complexe entre l'artiste et le spectateur. Cette performance engage directement le public dans un dialogue interactif, offrant une expérience immersive et participative. En expliquant « *Tu es libre: tu peux danser, chanter, dessiner, réciter de la poésie, prendre des photos, te tenir debout, courir, marcher ou ne rien faire du tout* »¹. L'utilisation du terme « IDOLE » dans le titre suggère une réflexion sur le concept de l'idolâtrie et la manière dont les idoles sont créées et vénérées dans la société contemporaine. Le groupe invite le spectateur à remettre en question les notions de célébrité, de pouvoir et d'adoration, en créant un espace de discussions ouvert et critique.



¹ <http://fanniraghmananni.org/>
Site : Fanny Rahman Anny,



Groupe « FANNY RAGHMEN ANNY », Idole, Performance, 2015, Rue Habib Bourguiba, Tunis
<https://fanniraghmananni.org/products/?lang=ar>

Au cours de la performance, le groupe FANNY RAGHMEN ANNY interagit avec le public, établissant un lien intime et personnel. Il explore des thèmes tels que l'identité, l'image de soi et la construction sociale de la personnalité. À travers des dialogues directs, des gestes symboliques et des expressions corporelles. Il remet en question les normes et les attentes imposées par la société. La performance transcende les limites traditionnelles de l'art en s'appuyant sur l'interaction et la participation du public. Elle remet en question le rôle passif du spectateur en le plaçant au cœur de l'œuvre, l'incitant à réfléchir, à interagir et à remettre en question les structures de pouvoir et de domination.

Alors, le concept du spectateur a changé avec la propagation des créations collectives et individuelles dans la rue. Dans ce cas, ANN JOHNSON l'explique en disant « *Le public des arts de la rue, c'est à la fois la population résidant sur un territoire que l'artiste investit et les spectateurs, ceux qui sont déjà conquis, qui viennent assister à un spectacle* »¹.

En effet, l'artiste vise une population bien cernée pour performer son spectacle dans un espace public. L'art de rue, dans lequel les groupes de hip-hop, les artistes de théâtre, les peintres et d'autres ont émergé, a représenté un échange dialectique entre l'élitisme et la popularité. Les opinions diffèrent même si ces groupes ont adopté de nouveaux principes pour leur art. Ils ont tissé une rue différente, où des groupes ont pénétré l'espace et ont fusionné leur créativité entre l'expression artistique, la technique et l'engagement envers des principes évolutifs, tout en se mêlant aux développements technologiques et en interagissant avec eux. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer de nombreux concepts, notamment la pluralité des lieux dans l'impact artistique, qui les soumet à une dualité entre l'élitisme et la popularité.

Conclusion

La reconfiguration de l'espace architectural en tant que matière artistique et espace de contestation ouvre un champ de réflexion particulièrement fécond à l'ère où les créations

¹ ANNE GONON, La relation au public dans les arts de la rue, France, Editions: L'entretemps, 2006, P14

individuelles et collectives investissent massivement l'espace public. Les valeurs fonctionnelles et esthétiques de cet espace ont été profondément redéfinies, sous l'impulsion de l'Art de rue, qui a introduit une dynamique de rébellion et de critique au sein même du processus de création.

Cette mutation a instauré une dialectique féconde entre l'esthétique et le politique, transformant l'espace public en un lieu de créativité partagée et de prise de parole visuelle. Ainsi façonné, l'espace urbain devient un support de productions artistiques hybrides, où la création individuelle côtoie la dimension collective, et où l'œuvre interagit directement avec le tissu social et symbolique. Ces interventions surprennent le spectateur et l'invitent à interroger les intentions intellectuelles, critiques et symboliques qui s'y déploient. Ces constats appellent à des recherches complémentaires sur les mécanismes de réception du public, les formes d'appropriation citoyenne de ces œuvres, ainsi que sur les rapports complexes entre création artistique, espace urbain et sphère politique.

Bibliographie

➤ Les références en français

- GONON, A, (2006), La relation au public dans les arts de la rue, France, Editions: L'entretemps
- KLEE, P, (1964), Théorie de l'art moderne, rad. par Pierre-Henri Gonthier- Paris, Babelio
- KANDINSKY, W, (1969), Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier, Paris, Denoël
- GAUVILLE, H, (1945) , L'art depuis 1945: groupes et mouvements, France: HAZAN
- RESTANY, P, (2003), Le pouvoir de l'art, Paris: Tacshen
- DOMINO, CH, (2007), L'art contemporain-Paris-Edition: Scala
- TUDOR V. (2001), L'esthétique. Paris. L'Harmattan, Traduit du romain par VAECESLAV GRONU
- BURAIN, D. (1998), À force de descendre dans la rue, l'art peut-il enfin y monter? Paris, Tonka
- HILIPPE, H, (1996), L'ironie littéraire – Essai sur les formes de l'écriture oblique, Hachette Université, Paris
- CATZ, G, (2013) Street art: mode d'emploi, France: Flammarion
- EVA, H, (2009), Psychologie de la couleur-Paris-Edition: Pyramide
- ROMANO, C, (2010), De la couleur-Paris-Les éditions de la transparence
- ANNE V, (2000), Couleurs: Pigments et teintures dans les mains des peuples, France, Seuil
- GAUVILLE, H, (2007), L'art depuis 1945: groupe et mouvement-Paris-Edition: Hazan-

➤ Les références en arabe

- بسطاوي سي رمضان- (1987) جماليات الفنون وفلسفة تاريخ الفن عند هيجل-بيروت-المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع
- المجمع التونسي للآداب والعلوم والفنون (2008)- الخط العربي بين العبارة التشكيلية والمنظومات التواصلية-تونس-بيت الحكمة--
- عوض رياض- (1994) مقدمات في فلسفة الفن-لبنان-جروس برس
- ويلسون جيلين- (1990) سيكولوجيا فنون الآداب-الكويت-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- -ترجمة: عبد الحميد شاكر

➤ Les sites internet

- <http://fanniraghmananni.org/>, Site : Fanny Rahman Anny
- <https://madame.lefigaro.fr/art-de-vivre/monde-arabe-artistes-font-printemps-290112-212715>
- Site Madame Figaro, Titre: Monde arabe, les artistes font le printemps, Date :29,01,2012,
- <https://www.france24.com/fr/caricatures/20120621-a-propos-les-caricaturistes-esquissent-revolutions-arabes-dilem-ferzat-khiari-baghory-z-tunisie-syrie>
- Reportage,21-06-2012, France24, Les caricaturistes esquissent les révolutions arabes,
- file:///C:/Users/HP2000/Downloads/Nawaat
- المجلة: نواة الالكترونية-العنوان: الحركات الفنية المقاومة والتمرد على جغرافيا المكان: مجموعة "اهل الكهف" و "فني رغما عني" نموذجاً -
- الكاتب: حسن حجي-التاريخ 11:ماي 2012

Anxiety and Its Impact on Psychological Resilience Among Mothers of Children with Disabilities in Morocco

Nadia Sgheir¹, Aicha Ziani²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448635>

To cite this article: Sgheir, N., & Ziani, A. (2025). Anxiety and Its Impact on Psychological Resilience Among Mothers of Children with Disabilities in Morocco. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study examines the relationship between anxiety (independent variable) and psychological resilience (dependent variable) among mothers of children with disabilities, while also exploring the role of social support as a mediating variable. The research is situated within the context of maternal mental health, considering mothers as primary caregivers for children with special needs and the psychological pressures that may limit their adaptive capacity. The study addresses the issue of understanding how anxiety affects resilience and whether social support contributes to improving or complicating this relationship. A descriptive methodology, both correlational and comparative in design, was used. The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI) and the short version of the Nicholson McBride Resilience Questionnaire (NMRQ) were administered to a sample of 115 mothers aged 20–60 years. Results indicated a statistically significant negative relationship between anxiety and resilience, showing that higher anxiety corresponds with lower resilience and vice versa. Mothers reported moderate levels of anxiety and low resilience, with significant differences linked to social support. These findings enhance understanding of maternal psychological health, highlighting resilience as a key adaptive mechanism and emphasizing the complex role of social support. The study recommends developing targeted psychological and social interventions to reduce anxiety and strengthen resilience, thereby improving the quality of life for mothers and their families.

Keywords: Psychological resilience, anxiety, mental health, disability, mother.

¹ PhD Candidate, Laboratory of Human, Society and Values, Ibn Tofail University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kenitra, Morocco, sgheirnadia@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8238-2871>

² Professor, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco, Zianiaicha02@yahoo.fr

القلق وانعكاساته على المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب

نادية الصغير، د. عائشة زباني

ملخص

سعت يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين القلق والمرونة النفسية، لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، مع فحص أثر الدعم الاجتماعي كمتغير وسيط. ويندرج في سياق الاهتمام بالصحة النفسية للأمهات، باعتبارهن الفاعل الرئيسي في رعاية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، وما يترتب عن ذلك من ضغوط وانعكاسات نفسية تحد من قدرتهن على التكيف. وتتمثل إشكالية الدراسة في الحاجة إلى فهم كيف يؤثر القلق على مستوى المرونة النفسية، وما إذا كان الدعم الاجتماعي يساهم في تحسين هذه العلاقة أو تعقيدها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، حيث تم تطبيق مقياس القلق لسبيلر جرجر، والنسخة المختصرة من استبيان المرونة النفسية لنيكولسون ماكبرايد، على عينة مكونة من (115) أما، تراوحت أعمارهن بين (20-60) سنة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين القلق والمرونة النفسية، إذ يؤدي ارتفاع القلق إلى انخفاض المرونة النفسية والعكس صحيح. كما أظهرت النتائج أن الأمهات يتميزن بدرجة متوسطة من القلق ومستوى منخفض من المرونة النفسية، مع فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الدعم الاجتماعي. تساهم هذه النتائج في تعميق المعرفة حول الصحة النفسية للأمهات الأطفال في وضعية إعاقة، من خلال إبراز أهمية المرونة النفسية كآلية للتكيف، ولفت الانتباه إلى الدور المعقد للدعم الاجتماعي. وتوصي الدراسة بضرورة تطوير برامج تدخل نفسي واجتماعي، تستهدف خفض مستويات القلق وتعزيز المرونة النفسية لدى هذه الفئة، بما يساهم في تحسين جودة حياتهن وحياة أسرهن.

الكلمات المفتاحية

المرونة النفسية - القلق - الصحة النفسية- وضعية إعاقة -الأم.

مقدمة

يولد عبر العالم العديد من الأطفال بإعاقة عقلية أو حسية حركية أو يعانون من تشوهات أو أمراض خلقية، وهو الأمر الذي لا يمكن أن تستثنى منه أسرنا المغربية، والتي بدورها قد تتوفر على طفل أو أكثر يعاني من هذه الاختلالات أو الصعوبات. وقد كان الأطفال المختلفون قديما محط إخفاء وتستر لدى العديد من الأسر المغربية، حيث ظلت الأسرة لسنوات عديدة تخجل منهم وترفض أي حديث عنهم، وفي كثير من الأحيان كانت تلجأ إلى احتجازهم في غرف معزولة عن العالم. إلا أن تطور المجتمعات وتغير العقلية وتعدد المطالبين بحقوق هذه الفئة، دفع إلى تسليط الضوء عليهم، كمحاولة أولية لإخراجهم من ظلمات العزلة والضيق إلى نور التقبل والاعتراف والإدماج.

لكن الأمر ليس بهذه البساطة، فقبل التفكير في ادماج هذا الطفل مع أقرانه وفي المجتمع، وفي إيجاد فضاء مدرسي دامج له، لابد للأسرة من تجاوز فترة الصدمة والتحلي بالشجاعة اللازمة لتقبل طفلها كما هو. فميلاد طفل في وضعية إعاقة أو تشوه ما، يؤدي إلى تغيير أحلام الأسرة ومخططاتها المستقبلية، ويمكن أن يؤثر على توازنها النفسي واستقرارها الاجتماعي، وخاصة الأم التي تدخل في دوامة الشعور بالذنب والإحساس بالنقص والعجز، ويتطلب منها استيعاب الوضع وتقبله والتكيف معه قوة كبيرة ومرونة نفسية عالية.

وقد جاء هذا البحث من خلال ملاحظة الممارك التي تخوضها أم الطفل في وضعية إعاقة، والتي غالبا ما تعاني من مستوى قلق عالي، مقارنة بأم طفل سوي. وبالتالي فهم الضغوط النفسية التي تتعرض لها هذه الأم، يمكن من معرفة التدخلات والدعم النفسي والاجتماعي الملائمين لها ولطفلها.

ولذلك فالإشكالية التي انطلق منها بحثنا هذا، تتلخص في رصد مدى انعكاس القلق على المرونة النفسية للأمهات الأطفال في وضعية إعاقة.

1. إشكالية البحث:

إن الوصول إلى التقبل والاعتراف بالطفل في وضعية إعاقة من طرف المجتمع، يتطلب تقبلا واعترافا من طرف الوالدين لطفلهم أولا، فبعدما كانت الإعاقة بعيدة عنهم وتصيب غيرهم، ها هي الآن تفاجئهم وتتسلل إليهم وتوقظهم من حلم وردي جميل، فبعد تسعة أشهر من التحضيرات والسعادة والإحساس بالإنجاز- فأن تأتي بطفل للعالم هو أعظم انجاز لكل أب و أم-، وبعد لحظات الترقب والانتظار والاستعداد لمعانقة طفل سليم دون زيادة أو نقصان، تأتي اللحظة الحاسمة لتقلب الموازين وتبدد الانتظارات: "طفلكم يعاني من إعاقة أو تشوهات".

يبدو الأمر كمزحة ثقيلة أو كحلم مزعج يجب الاستيقاظ منه بسرعة، لكنها لحظة حقيقة حاسمة يتوقف فيها الزمن وتبذل خلالها المشاعر، فلا أحد مستعد لمثل هذا الخبر ولا أحد مستعد لأن تتبدل فرحته إلى خيبة أمل وحزن وإحباط. فولادة طفل مختلف تولد لدى الآباء مزيجا من مشاعر الإنكار والرفض والغضب، حيث يجدون أنفسهم في مواجهة لوضعية مشكلة معقدة لا عودة منها، وينبغي أن يتكيفوا معها وينظموا حياتهم لتقبلها والتعايش معها أو حتى التفوق عليها.

يؤدي ميلاد طفل مختلف إلى تغيرات عميقة داخل الأسرة أو العائلة، فهذا الحدث المختلف وغير المتوقع، يمكن أن يكون مصدر توتر وقلق وضيق للآباء والأمهات، كما يمكن أن يؤثر على حياتهم الشخصية والزوجية والعائلية والاجتماعية. فالأسرة ومنذ اللحظات الأولى لتلقيها خبر أن طفلها يعاني من اضطراب أو إعاقة أو صعوبة معينة، تحس بشدة المعركة التي ستخوضها، من أجل التكيف مع الأمر وتقبل هذا الطفل وتوفير بيئة محفزة لنموه من جهة، وبحجم المعاناة والكفاح الذي يجب أن تكابده للاعتراف به كفرد من المجتمع من جهة أخرى.

وفي هذا الصدد يمكن القول بأن أساليب التكيف قد تختلف من أسرة إلى أخرى، وبمعنى أصح من أم إلى أم، وذلك حسب بنيتها النفسية والوسط الأسري الذي تنتمي إليه، ومستوى تفاهمها مع زوجها ومعتقداتها الثقافية والدينية، وكذلك دعم المقربين ومساعدة المختصين لها. فقد نجد أن بعض الأمهات يلجأن إلى الانعزال عن المحيط والمجتمع والمقربين كتعبير عن عدم الرضا والشعور بالنقص، في حين أن هناك أمهات يتقبلن أطفالهن كما هم، ويلجأن إلى الكفاح المستمر والانفتاح على المختصين والتكوين الذاتي والمستمر، لمواكبة أطفالهن وتجهيزهم للاستقلالية والاندماج مع أقرانهم، أو حتى تحقيق مستقبل لهم.

وبين هذا وذاك، تبقى الأم بمجهوداتها الفردية هي المواكب الوحيد لطفلها، فهي تخوض معركة مع ذاتها لفهم طفلها وتقبله وتأهيله وتوفير بيئة سليمة ومحفزة لنموه، فتلجأ إلى نكران الذات، وتكريس نفسها بالكامل لهذا الطفل ولاحتياجاته، ومعركة أخرى تجاه المجتمع لتنتشل مكانة وفرصة لطفلها من أجل الحياة والإبداع والانطلاق. وكل هذا يتطلب منها قوة ومرونة نفسية، تحمها من برائن القلق والاكتئاب واليأس والإحباط، وتساعد على مواجهة النظرات الجارحة والملاحظات القاسية ومواقف العزل والإقصاء والشفقة. وبالتالي فغالبا ما تعاني هذه الأم في صمت، فخوفها على طفلها وانشغالها به وقلقها الدائم عليه، لا يترك لها المجال للتعبير عن معاناتها والإفصاح عن احتياجاتها السيكولوجية، مما يجعلها عرضة للقلق ولمجموعة من الصراعات والاختلالات والضغوطات النفسية، التي قد تنعكس سلبا على مرونتها النفسية.

وعلى ضوء هذه المعطيات، يمكن تحديد إشكالية هذا البحث في التساؤلات التالية:

1. ما هو مستوى القلق لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة؟
2. ما مدى تأثير القلق على مستوى المرونة النفسية لأمهات الأطفال في وضعية إعاقة؟
3. هل تختلف درجة القلق لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة حسب متغير مساعدة الأسرة؟
4. هل يختلف مستوى المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة حسب متغير مساعدة الأسرة؟

2. فرضيات البحث؛

فرضية عامة: ينعكس القلق سلبا على مستوى المرونة النفسية لأمهات الأطفال في وضعية إعاقة.

فرضيات فرعية:

1. لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة درجة عالية من القلق؛
2. لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة مستوى منخفض من المرونة النفسية؛

3. أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة للقلق العالي والعالي جدا من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة؛

4. أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة لانخفاض مستوى المرونة النفسية من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة.

3. أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في مستويين متكاملين، نظري وتطبيقي. فعلى المستوى النظري، يساهم في تسليط الضوء على معاناة أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، بوصفها فئة تعيش ضغوطا نفسية مزمنة قد تؤثر بشكل مباشر في مستوى مرونتها النفسية وقدرتها على التكيف. كما يعزز هذا البحث الرصيد النظري المتعلق بكل من القلق والمرونة النفسية، ويسهم في سد الفراغ القائم في الأدبيات المرتبطة بهذه الفئة من الأمهات. أما على المستوى العملي، فإن أهمية البحث تنبع من الحاجة الملحة لفهم انعكاسات القلق على التوازن النفسي للأمهات، وتحديد العوامل المؤثرة في ذلك، ما قد يوجه جهود المختصين في علم النفس نحو تصميم برامج ودورات دعم نفسي تستجيب لحاجاتهم، وتعمل على خفض مستويات القلق وتعزيز المرونة النفسية. ومن ثم، فإن نتائج هذا البحث يمكن أن تسهم في بلورة تدخلات واقعية وميدانية موجهة لتحسين جودة الحياة النفسية والاجتماعية، للأمهات الأطفال في وضعية إعاقة.

4. أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين القلق والمرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، من خلال التحقق من أثر القلق على مستوى مرونتهن النفسية، ورصد مستويات كل من القلق والمرونة النفسية لديهن، فضلا عن فحص الفروق المحتملة في هذه المتغيرات بحسب بعض الخصائص ذات الصلة. ويسعى البحث أيضا إلى تسليط الضوء على الحاجات النفسية والصعوبات التي تواجهها هذه الفئة من الأمهات، في محاولة لفهم أعمق للتحديات التي تعترض توازنهن النفسي. كما يروم المساهمة في إغناء النقاش العلمي حول هذه الظاهرة التي باتت تحظى باهتمام متزايد من مختلف الحقول المعرفية، وذلك عبر تقديم معطيات قد تهم الممارسين في الحقل النفسي والاجتماعي، وتشجيعهم على دعم الأمهات وتمكينهن من آليات التكيف والتقبل، بما يساهم في تحسين جودة حياتهن النفسية والاجتماعية.

5. التحديد المفاهيمي:

5-1 القلق:

أ- تعريف القلق:

لغة: يعرف ابن منظور كلمة قلق في معجم لسان العرب بالانزعاج (1956:323)

اصطلاحا: القلق هو حالة مزاجية سلبية، تعرف بالشعور بعدم الارتياح والرغبة وتتميز بجانب نفسي يتصف بحالة من الترقب الحيز واليقظة الشديدة في استكشاف المحيط، وجانب فيزيولوجي يتجلى من خلال الدلائل النفسية الحركية الواضحة: توتر العضلات، وتغير الصوت، وتسارع معدل التنفس، والشحوب، وفرط التعرق، والرعدة (Lalonde, P., Pinard, G., et collaborateurs, 2016).

حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية، تصنف اضطرابات القلق ضمن الاضطرابات التي تتشابه في المظاهر والأعراض، مثل الرهبة، والتخوف من العواقب السلبية، والشعور بالرعشة وسرعة التعب وضيق التنفس وزيادة سرعة نبضات القلب، والتعرق وجفاف الفم والدوخة والغثيان، وتكرار التبول والشعور بحرارة الجسم أو برودته، وصعوبة التركيز الذهني والنوم. ويتجنب الأشخاص المصابون باضطراب القلق عموماً، المواقف أو الأشياء أو الأحاسيس، التي تثير أفكار القلق وأعراضه، وبالتالي يعتبر اضطراب القلق معيقاً للحياة بصفة عامة.

إجراءات:

هو ما يمثل الدرجة التي ستحصل عليها أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، في اختبار القلق المستخدم في هذا البحث.

ب- تعريف حالة القلق:

تعرف بأنها استجابة انفعالية غير سارة، تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية، وتحدث هذه الحالة عندما يدرك الفرد أن هناك ما يهدده، وهذه استجابة طارئة تزول بزوال الأمر المقلق (المرزوقي، 2008).

وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص أن منها معينا أو موقفا ما، قد يؤدي إلى إيذائه و تهديده أو إحاطته بخطر من الأخطار. وتختلف حالة القلق من حيث شدتها، كما تتغير عبر الزمن تبعا لتكرار المواقف العصبية التي يصادفها الفرد. وعلى الرغم من أن حالات القلق مؤقتة وسريعة الزوال، غالبا فإنها يمكن أن تتكرر، بحيث تعاود الفرد عندما تثيرها منبهات ملائمة، وقد تبقى كذلك زمنا إضافيا إذا استمرت الظروف المثيرة لها (عبد الخالق، 1987).

ت- تعريف سمة القلق:

أما سمة القلق فهي بعد ثابت يتميز بالميل إلى إدراك المواقف المكروهة على أنها تهديد (SULTAN.S ET VARESCON.I, 2012). وتعرف بأنها استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد، قد تتصف بقدر أكبر من الاستقرار بالمقارنة مع حالة القلق، وهناك فروق فردية بين الأفراد في كيفية إدراكهم للعالم، ويقال بأن الفرد يمتلك سمة القلق عندما يدرك العالم باعتباره مصدرا للتهديد والخطر على الأعم الأغلب (المرزوقي، 2008).

ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك، بل قد تستنتج من تكرار ارتفاع حالة القلق، وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمن، ويتميز الأشخاص ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق كالعصابيين مثلا، بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم. وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجة المنخفضة (عبد الخالق، 1987).

ث- تعريف القلق السوي:

يكون القلق السوي موضوعيا خارجيا أو ذاتيا داخليا، بحيث يعزى على موقف محدد كما يحدث في زمن معين، ويعد حينئذ استجابة سوية لمواقف طبيعية تسبب القلق في الحقيقة لدى معظم البشر. ومن أوضح الأمثلة لهذا النوع من القلق: ما يخبره الطالب قبل الامتحان، أو ما يشعر به الأب لدى مرض ابنه، أو ما تعانيه الأم من قلق نتيجة لمرض شديد أصاب وحيدها، أو قلق الشخص لدى معرفته بنتيجة تحليل طبي أجري له، وغير ذلك. ومن هنا فهو يسمى بالقلق السوي أو الموضوعي أو الحقيقي (عبد الخالق، 1987).

والقلق السوي هو القلق خارجي المنشأ أو القلق المستثار (عثمان)، وهي مشتقة من كلمة إغريقية تعني الشيء الذي ينشأ أو ينتج من الخارج، أي أن المصطلح يتضمن فكرة معينة، هي أن الفرد يستطيع أن يميز دائما مصدرا مقبولا يبرر هذا النوع من القلق عند حدوثه (شيهان، 1988).

ج- تعريف القلق العصابي:

القلق العصابي خوف مزمن من أشياء أو أشخاص أو مواقف، لا تبرر الخوف منها بصورة طبيعية أو لسبب واضح، مع توافر أعراض نفسية وجسمية شتى، ثابتة ومتكررة إلى حد كبير. ولذلك يسمى بالقلق الباثولوجي أي المرضي. وعلى الرغم من شموله لعدد من المواقف واتخاذها كثيرا من المظاهر السلوكية، فإنه يتركز أحيانا حول طائفة معينة من المواقف في مجالات محددة كقلق الامتحان والموت ومواجهة الجمهور وغير ذلك (عبد الخالق، 1987).

ويسمى أيضا بالقلق داخلي المنشأ، وحالات القلق من هذا النوع إنما هي مرض، ويبدو أن ضحاياه قد ولدوا باستعداد وراثي له، وهو يبدأ عادة بنوبات من القلق تدهم المصابين فجأة أو بغتة، دون إنذار أو سبب ظاهر (شيهان، 1988). فالمشكلة المركزية هنا تنبع من مصدر ما داخل جسم الفرد، بدلا من صدورها كاستجابة لموقف من خارج الإنسان (شيهان، 1988).

ح- القلق عند الأم:

تعتبر الأم من أهم ركائز الأسرة وأعمدها، فهي الحاضن للأطفال والسكن للزوج، ونجد في أغلب الأحيان، أن المرأة هي من يتحمل العبء الأكبر إذا حدث مشكل أو اضطراب لأي فرد من أفراد الأسرة، فتتجند بكل قواها وتسهر على توفير الرعاية والاهتمام والدعم. ولكن إن أصيبت هذه الركيزة بمرض عضوي أو نفسي، فهنا يهتز هذا المركز ويختل توازن الأسرة، ويصبح البناء الأسري بأكمله عرضة للشتات. وبالتالي، فإصابة الأم بأمراض نفسية يعتبر بكل المقاييس كارثة متعددة الأبعاد.

ويعتبر القلق من بين الاضطرابات التي تشيع عند النساء عموما وعند الأم بصفة خاصة، فحسب الجمعية الأمريكية للطب النفسي، فإن اضطراب القلق يظهر في النساء أكثر من الرجال بنسبة 1/2 تقريبا (APA, 2015). والقلق عند الأم يبدأ منذ فترة الحمل، فمن الشائع أن تشعر المرأة الحامل بالقلق حول الأمومة والولادة والقدرة على التكيف مع المولود الجديد، ويمكن سماع هذه المخاوف في أغلب الأحيان كمظاهر للتحضير النفسي للولادة (VACHERON, M., 2015)، كما تظهر لدى الحامل أيضا، مخاوف من الولادة والألم والخوف من إنجاب طفل مشوه أو غير طبيعي (VACHERON, M., 2015)، وقد نجد أحيانا صعوبة في التفريق بين المخاوف التي تعيشها الأم الحامل بشكل متكرر واضطراب القلق العام (VACHERON, M., 2015).

5-2 المرونة النفسية:

لغة: يقال مرن يمرن مرانة ومرونة: وهو لين في صلابته. ومَرَّتَه: أَلَنَتْه وصلبته. ومَرَّن الشيءَ يَمَرُّنْهُ مرونا إذا استمر، وهو لِين في صلابته. ومَرَّت يد فلان على العمل أي صَلَّبَتْ واستمرت. (ابن منظور).

اصطلاحاً: تعتبر المرونة النفسية la résilience psychologique كلمة أتت إلينا من اللغة الإنجليزية. وتستخدم في الفيزياء للتعبير عن جودة مواد معينة، وهي تقيس مقاومة الصدمات (Poilpot, M. 2005).

وتعرفها أن ماستن على أنها: "عملية أو قدرة أو نتائج التكيف الناجح على الرغم من الظروف الصعبة أو المهددة" (Anaut, 2015)، ويرى مايكل روتر بأنها تتميز بمجموعة من العمليات الاجتماعية والداخلية، التي تجعل من الممكن التمتع بحياة صحية في بيئة غير صحية. (Anaut, 2015).

وحسب سيرج تيسيرون فإن المرونة هي القدرة على التخلي عن آثار الصدمات، والقدرة على إعادة البناء بعد الصدمة (Michallet, 2009-2010)، ويعرفها باترسون وآخرون بأنها القدرة على العمل بشكل تكيفي، وأن تصبح ماهراً عند ظهور أحداث الحياة المجهدة (Anaut, 2008). كما أشار بوريس سيرولنيك بأنها "تطور جديد بعد الانهيار الصادم" وليس استثناء بسيطاً للتطور السابق، وكأن شيئاً لم يحدث (Anaut, 2015). ومن ناحية أخرى، فهي القدرة على التغلب على الصدمة و / أو الاستمرار في التطور في بيئة غير مواتية (Poilpot, M., 2005).

وترى ماري أنو Marie Anaut (2015) بأن مصطلح المرونة هو مفهوم متعدد المعاني يشير إلى المهارات التي أنشأها الأفراد للتعامل مع المواقف الصعبة: (أحداث الحياة المؤلمة، والحوادث، والأمراض، والإعاقات، والحرمان العاطفي الخطير، والخطر الشديد، وما إلى ذلك).

إجرائياً:

هو ما يمثل الدرجة التي ستحصل عليها أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، في اختبار المرونة النفسية المستخدم في هذا البحث.

3-5 وضعية إعاقة:

حسب التصنيف الدولي للإعاقات لسنة 1980، كان مفهوم الإعاقة يشمل ثلاث محاور وهي الضعف والعجز والحرمان الاجتماعي، وهي مكونات تربطها علاقة خطية، فالضعف، أي اختلال البنية العضوية أو النفسية أو الفيزيولوجية للفرد، يؤدي إلى عجز هذا الأخير عن ممارسة أنشطته الحياتية اليومية، وهذا بدوره يؤدي إلى الحرمان من القيام بالأدوار الاجتماعية. وبالتالي فهذا التصنيف كان ينظر للإعاقة باستخدام الجانب الطبي الباثولوجي.

ولتجاوز وصف الأفراد بمصطلح "معاقين"، احتاج الأمر مزيد من عشر سنوات وبالتحديد سنة 2001، حينما عملت منظمة الصحة العالمية، على تطوير ونشر سلسلة من التصنيفات المتعلقة بالصحة، ومنها التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والعجز والصحة، والذي بفضل، حسب هولنويجر (2014)، لم يعد يُنظر إلى الإعاقة اليوم بأنها ناجمة عن الإصابة بمرض ما، بل أصبحت تُفهم بأنها تفاعل ديناميكي بين الوضع الصحي للشخص والعوامل البيئية والشخصية، (إذ لم يعد يعتبر خطياً بل نموذجاً تفاعلياً، كما أن هذا التصنيف لا يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة فحسب، بل يُعنى أيضاً بجميع الناس (هولنويجر، 2014).

وينقسم التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والعجز والصحة إلى جزين رئيسيين: يتناول الجزء الأول الأداء الوظيفي والإعاقة، في حين يغطي الجزء الثاني العوامل السياقية، ويشمل كل جزء على عنصرين اثنين: 1- الأداء الوظيفي والإعاقة، وهما عنصر وظائف الجسم وبنية الجسم وعنصر الأنشطة والمشاركة، و 2- العوامل السياقية: وتمثل العوامل الخارجية (البيئية) والداخلية (الشخصية)، التي تؤثر على الأداء الوظيفي في المواقف الحياتية المحددة (هولنويجر، 2014).

ويتمحور عنصر الأداء الوظيفي والإعاقة ضمن التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والعجز والصحة، حول أجهزة الجسم (وظائف الجسم وبنية الجسم)، (...) كما يتمحور حول مجالات الحياة (الأنشطة والمشاركة)، التي تُعرف بالمجالات مثل التعلم وتطبيق المعرفة أو الاتصال أو التنقل أو التفاعلات والعلاقات بين الأفراد (هولنويجر، 2014).

ومن خلال ما تم ذكره، يمكن القول بأن الانتقال من مصطلح "معاق"، إلى مفهوم "في وضعية إعاقة"، هو انتقال حقوقي لكنه مدعوم علمياً، فاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تربط مسألة الإعاقة بالأشخاص باعتبارهم أصحاب حقوق، لكنها تركز على التفاعل بين نواحي الضعف والحوافز القائمة في البيئة التي تحول دون المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع. وينبغي أساساً تسليط الضوء على وضع الشخص وليس على الشخص ذاته. (هولنويجر، 2014).

6. منهجية البحث:

عينة البحث:

1. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال في وضعية إعاقة.

3-1 عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من 115 أم لطفل في وضعية إعاقة، تمتد أعمارهن من 20 إلى 60 سنة، ويختلفن من حيث المستوى التعليمي والوسط، ويتوزعن إلى متزوجات ومطلقات وعاملات وغير عاملات. تم اختيارهن بطريقة عشوائية، من عيادات للترويض الطبي ومجموعة من المؤسسات والجمعيات، التي تعنى بالأطفال في وضعية إعاقة، وقد توزعت الإعاقات إلى: إعاقة جسمية وحركية وإعاقة عقلية وإعاقة سمعية واضطرابات النطق والكلام وإعاقة مزدوجة أو متعددة، تمثلت في إعاقة حركية مع إعاقة عقلية أو إعاقة عقلية مع صعوبات في النطق والكلام أو إعاقة حركية مع صعوبات النطق والكلام أو إعاقة حركية مع إعاقة عقلية مع صعوبات في النطق والكلام.

منهج البحث:

إن طبيعة الدراسة وفرضياتها تقتضي تحديد المنهج الذي يتلاءم معها، ويخدمها في تحليل نتائجها، ونظراً للهدف العام من الدراسة، والذي يتمثل في التعرف على مدى انعكاس القلق على مستوى المرونة النفسية لأمهات الأطفال في وضعية إعاقة، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي الارتباطي (العلائقي)، وهو من مناهج البحث العلمي الأوسع استخداماً، في مجال البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

فالمنهج الوصفي يهتم بوصف وتفسير ما هو كائن، ويركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفا، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها، ويساعد على إصدار أحكام دقيقة تمهيدا لتفسيرها، والتوصل إلى تعميم نتائجها، وهذا ما يساهم في تطور المعرفة العلمية مستقبلا. أما المنهج الارتباطي فيمكننا من معرفة هل هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة. أي أنه يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، ويمكن من التعرف على شكل وقوة العلاقات الارتباطية بين الظواهر أو المتغيرات.

أدوات البحث:

من أجل اختبار فرضيات الدراسة والوقوف على مدى صحتها، تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات المعمول بها في مجال البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. حيث تم تطبيق كل من مقياس حالة القلق ومقياس سمة القلق ومقياس المرونة النفسية، على أربعين (40) أم لطفل في وضعية إعاقة، عن طريق طرح أسئلة المقاييس خلال مقابلته مباشرة أو عبر الهاتف، في حين أن باقي عينة البحث الأساسية أجبن بمفردهن بعد توزيع المقاييس. ويمكن وصف الأدوات المستخدمة على الشكل التالي:

أ- بطاقة المعلومات العامة:

أُعد هذا المحور بهدف تحديد الخصائص الفردية والمهنية لعينة الدراسة، والتي سيتم الاعتماد عليها في توزيع وتقسيم أفراد العينة إلى فئات، وكذلك في مناقشة النتائج، وتضمن هذا المحور بعض البيانات الخاصة بالأمهات وهي: السن، الحالة العائلية، المستوى التعليمي، وعدد الأطفال، وترتيب الطفل ومساعدة الأسرة ووضعية إعاقة الطفل.

ب- مقياس القلق:

تم الاعتماد على مقياس القلق لسبيلرجر، وهو مقياس تم تطويره من قبل العالم تشارلز سبيلرجر، وهو عبارة عن مجموعة من البنود، التي تعمل على قياس حالة القلق وسمة القلق. وقد استخدم هذا الاختبار في الكثير من الأبحاث والدراسات على أشخاص أسوياء ومرضى نفسيين. ويتكون من 40 سؤالاً وينقسم إلى جزئين:

■ حالة القلق:

يتكون هذا الجزء من 20 عبارة، يجيب عليها الأفراد بحسب درجة الشعور الحالي، وعما يشعرون به في هذه اللحظة بالذات. وطبق الاختبار على الأمهات بصفة فردية، حيث طلب من كل أم أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من بين أربعة اختيارات مقترحة: (إطلاقا - قليلا - باعتدال - كثيرا)، حيث أن كل إجابة لها درجة معينة حسب السلم التالي:

التنقيط				أرقام العبارات
كثيرا	باعتدال	قليلا	إطلاقا	
4 درجات	3 درجات	درجتين	درجة واحدة	18-17-14-13-12-9-7-6-4-3
درجة واحدة	درجتين	3 درجات	4 درجات	20-19-16-15-11-10-8-5-2-1

الجدول رقم (1): سلم تصحيح وتنقيط مقياس حالة القلق

■ سمة القلق:

يتكون هذا الجزء من 20 عبارة، يجيب عليها الشخص من خلال ما يشعر به بشكل عام. وطبق هذا الاستبيان على الأمهات بصفة فردية، حيث طلب من كل أم أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من بين الإجابات المقترحة: (أبدا - أحيانا - غالبا - دائما)، حيث أن كل إجابة لها درجة معينة حسب السلم التالي:

التنقيط				أرقام العبارات
دائما	غالبا	أحيانا	أبدا	
4 درجات	3 درجات	درجتين	درجة واحدة	20-18-17-15-12-11-9-8-5-4-2
درجة واحدة	درجتين	3 درجات	4 درجات	19-16-14-13-10-7-6-3-1

الجدول رقم (2): سلم تصحيح وتنقيط مقياس سمة القلق

ويتم تصنيف الدرجات على النحو التالي:

الدرجة	مستوى القلق
35-0	قلق ضعيف جدا
45-36	قلق ضعيف
55-46	قلق متوسط
65-56	قلق عالي
65 فما فوق	قلق عالي جدا

الجدول رقم (3): كيفية تصنيف درجات القلق

ت- مقياس المرونة النفسية:

تم استخدام نسخة مختصرة من استبيان المرونة النفسية لنيكولسون ماكبرايد، والذي يضم 12 عبارة، وطلب من كل أم أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من بين إجابتين: لا أوافق بشدة أو أوافق بشدة، حيث تعطى لإجابة لا أوافق بشدة نقطة واحدة، ولإجابة أوافق بشدة 5 نقط. ويتم تصنيف الدرجات المحصل عليها على النحو التالي:

60-49	48-44	43-38	37-0
مستوى متميز من المرونة: تشير نتيجتك إلى أن مرونتك النفسية عالية جدا في معظم الأوقات، وأنت نادرا ما تفشل في استعادة توازنك. فأنت تؤمن بصنع فرصتك بنفسك.	مستوى قوي من المرونة: تشير نتيجتك الفوق متوسطة إلى أنك تجيد التعامل مع الصدمات ولديك خبرة في تحويل الأزمات إلى فرص.	مستوى مؤكد من المرونة: تشير نتيجتك إلى أنه رغم مرورك أحيانا بأيام عصيبة لا يمكنك فيها تحسين الأمور، إلا أنك نادرا ما تفكر في الاستسلام.	مستوى مرونة في تطور: تشير نتيجتك إلى أنه على الرغم من أنك قد لا تشعر بكونك تحت رحمة الأحداث، إلا أنك في الواقع من الممكن أن تستفيد بشكل كبير من تطويرك لجوانب سلوكك.

الجدول رقم (4): كيفية تصنيف مستويات المرونة النفسية

7. نتائج البحث:

خصائص عينة البحث:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من 115 أم لطفل في وضعية إعاقة، تمتد أعمارهن من 20 إلى 60 سنة، ويختلفن من حيث المستوى التعليمي والوسط، ويتوزعن إلى متزوجات ومطلقات وعاملات وغير عاملات. تم اختيارهن بطريقة عشوائية، من عيادات للترويض الطبي ومجموعة من المؤسسات والجمعيات، التي تعنى بالأطفال في وضعية إعاقة، وقد توزعت الإعاقات إلى: إعاقة جسمية وحركية وإعاقة عقلية وإعاقة سمعية واضطرابات النطق والكلام وإعاقة مزدوجة أو متعددة. وفيما يلي عرض لأهم خصائص عينة البحث:

الخصائص	الفئات	التكرارات	النسبة %
الحالة العائلية	متزوجة	93	80,87
	مطلقة	22	19,13
السن	[20,25]	5	4,35
	[26,30]	7	6,09
	[31,35]	28	24,35
	[36,40]	29	25,22
	[41,45]	27	23,48
	[46,50]	15	13,04
	أكثر من 50 سنة	5	4,35

45,22	52	حضري	الوسط
54,78	63	قروي	
11,3	13	بدون	المستوى التعليمي
20	23	ابتدائي	
12,17	14	إعدادي	
22,61	26	تأهيلي	
33,91	39	جامعي	
60,87	70	عاملة	المهنة
39,13	45	غير عاملة	

الجدول رقم (5): خصائص عينة البحث

تحليل نتائج البحث:

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

للتحقق من الفرضية العامة، والتي تفترض أن القلق ينعكس سلباً على مستوى المرونة النفسية لأمهات الأطفال في وضعية إعاقة، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات حالة وسمة القلق ودرجات المرونة النفسية، التي تم الحصول عليها بعد تطبيق كل من مقياس القلق ومقياس المرونة النفسية على عينة البحث الأساسية. والجدول التالي توضح نتائج العلاقة بين متغير حالة القلق ومتغير المرونة النفسية من جهة، ومتغير سمة القلق مع متغير المرونة النفسية من جهة أخرى:

■ العلاقة بين متغير حالة القلق ومتغير المرونة النفسية:

معامل الارتباط r	مستوى الدلالة
-0,41	0,01
مستوى حالة القلق	مستوى المرونة النفسية

الجدول رقم (6): العلاقة الارتباطية بين درجات حالة القلق ودرجات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة

يتضح من هذا الجدول، أن قيمة معامل الارتباط بين متغير حالة القلق ومتغير المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة تقدر ب $r = -0,41$ ، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين، وبما أن قيمة

معامل الارتباط سلبية فإن العلاقة بينهما أيضا سلبية. وهذا يعني أن الزيادة في مستوى حالة القلق تؤدي إلى نقص في مستوى المرونة النفسية والعكس صحيح. وبهذا تتحقق الفرضية العامة لهذه الدراسة، والتي تشير إلى أن القلق ينعكس سلبا على مستوى المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة.

■ العلاقة بين متغير سمة القلق ومتغير المرونة النفسية:

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى سمة القلق	0,01
مستوى المرونة النفسية	
الجدول رقم (7): العلاقة الارتباطية بين درجات سمة القلق ودرجات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة	

من خلال معطيات هذا الجدول، يظهر أن قيمة معامل الارتباط بين متغير سمة القلق ومتغير المرونة النفسية، لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة تقدر ب $r = -0,59$ ، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين، وبما أن قيمة معامل الارتباط سلبية فإن العلاقة بينهما أيضا سلبية. وهذا يعني أن الزيادة في مستوى سمة القلق تؤدي إلى نقص في مستوى المرونة النفسية والعكس صحيح. وبهذا فالقلق ينعكس سلبا على مستوى المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، وهذه النتيجة تزيد من تأكيد صحة الفرضية العامة لهذه الدراسة.

1.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

للتأكد من الفرضية الفرعية الأولى، والتي تنص على أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة لديهم درجة عالية من القلق، تم حساب درجات كل من حالة القلق وسمة القلق لدى الأمهات، وتصنيفها إلى مستويات: قلق ضعيف جدا- قلق ضعيف- قلق متوسط- قلق عالي- قلق عالي جدا، ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل مستوى، والجدول التالي توضح نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

■ مستوى حالة القلق:

مستوى حالة القلق	قلق منعدم	قلق ضعيف	قلق متوسط	قلق عالي	قلق عالي جدا	المجموع
التكرارات	31	24	30	18	12	115
النسبة %	26,96	20,87	26,09	15,65	10,43	100

الجدول رقم (8): توزيع مستويات حالة القلق لدى عينة الدراسة

من خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول، نلاحظ أن أعلى نسبة للقلق سجلت بمستوى قلق منعدم حيث قدرت ب 26,96%، ثم يليها قلق متوسط بنسبة 26,09%، وقلق ضعيف بنسبة 20,87%، وقلق عالي بنسبة 15,65%، وفي الأخير قلق عالي جدا بنسبة 10,43%.

■ مستوى سمة القلق:

المجموع	قلق عالي جدا	قلق عالي	قلق متوسط	قلق ضعيف	قلق منعدم	مستوى سمة القلق
115	6	24	39	34	12	التكرارات
100	5,22	20,87	33,91	29,57	10,43	النسبة %

الجدول رقم (9): توزيع مستويات سمة القلق لدى عينة الدراسة

من خلال نتائج هذا الجدول، نلاحظ أن أعلى نسبة للقلق سجلت بمستوى قلق متوسط حيث قدرت ب 33,91%، ثم يليها قلق ضعيف بنسبة 29,57%، وقلق عالي بنسبة 20,87%، وقلق منعدم بنسبة 10,43%، وفي الأخير قلق عالي جدا بنسبة 5,22%. وبناء على النتائج المعروضة بالجدولين، نتوصل إلى عدم تحقق الفرضية الفرعية الأولى، التي تنص على أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة لديهم درجة عالية من القلق.

1.3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

للتحقق من الفرضية الفرعية الثانية، والتي تفترض أن لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة مستوى منخفض من المرونة النفسية، تم حساب درجات المرونة النفسية لدى الأمهات، وتصنيفها إلى مستويات: مستوى مرونة في تطور- مستوى مؤكد من المرونة- مستوى قوي من المرونة- مستوى متميز من المرونة. ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل مستوى من هذه المستويات، والجدول التالي يوضح نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

المجموع	مستوى متميز من المرونة	مستوى قوي من المرونة	مستوى مؤكد من المرونة	مستوى مرونة في تطور	مستوى المرونة
115	17	30	18	50	التكرارات
100	14,78	26,09	15,65	43,48	النسبة %

الجدول رقم (10): توزيع مستويات المرونة النفسية لدى عينة الدراسة

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول، أن أعلى نسبة للمرونة النفسية سجلت بمستوى مرونة في تطور حيث قدرت ب 43,48%، ثم يليها مستوى قوي من المرونة بنسبة 26,09%، ومستوى مؤكد من المرونة بنسبة 15,65%، ومستوى متميز من المرونة بنسبة 14,78%. وبناء على النتائج المعروضة بالجدولين، نتوصل إلى تحقق الفرضية الفرعية الثانية، والتي تفترض أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة لديهم مستوى منخفض من المرونة النفسية.

1.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

للتحقق من الفرضية الفرعية الثالثة، والتي تنص على أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة للقلق العالي والعالي جدا من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة، تم اختيار العينة التي مستوى القلق لديها عالي وعالي

جدا، وتوزيعها إلى فئة تساعد الأسرة وفئة لا تساعد الأسرة، ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل فئة حسب مستوى القلق، والجدول التالية توضح نتائج هذه الفرضية:

■ مستوى حالة القلق:

المجموع	الأسرة لا تساعد		المجموع	الأسرة تساعد		مستوى حالة القلق
	قلق عالي جدا	قلق عالي		قلق عالي جدا	قلق عالي	
19	7	12	11	6	5	التكرار
63,33	23,33	40	36,67	20	16,67	النسبة %

الجدول رقم (11): توزيع مستويات حالة القلق العالي والعالي جدا حسب متغير مساعدة الأسرة

من خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول، نلاحظ أن أعلى نسبة للأمهات اللواتي يعانين من القلق العالي والعالي جدا، سجلت لدى الأمهات اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل في وضعية إعاقة، وقدرت على التوالي بنسبة 40% ونسبة 23,33%، في حين سجلت نسبة 16,67% بالقلق العالي ونسبة 20% بالقلق العالي جدا لدى الأمهات اللواتي تساعدن الأسر. وبهذا فإن الأمهات اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل هن أكثر عرضة لحالة القلق العالي والعالي جدا.

■ مستوى سمة القلق:

المجموع	الأسرة لا تساعد		المجموع	الأسرة تساعد		مستوى سمة القلق
	قلق عالي جدا	قلق عالي		قلق عالي جدا	قلق عالي	
20	5	15	10	1	9	التكرار
66,67	16,67	50	33,33	3,33	30	النسبة %

الجدول رقم (12): توزيع مستويات سمة القلق العالي والعالي جدا حسب متغير مساعدة الأسرة

من خلال نتائج هذا الجدول، نلاحظ أن أعلى نسبة للقلق العالي والقلق العالي جدا، سجلت لدى الأمهات اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل في وضعية إعاقة، وذلك بنسبة 66,67%، في حين سجلت نسبة 33,33% لدى الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة. وبهذا فإن الأمهات اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل هن أكثر عرضة لسمة القلق العالي والعالي جدا.

وبالتالي، ومن خلال نتائج الجدولين، نتوصل إلى تأكيد الفرضية الفرعية الثالثة، التي تفترض أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة للقلق العالي والعالي جدا من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة.

1.5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

للتأكد من الفرضية الفرعية الرابعة، والتي تفترض أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة في الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة لانخفاض مستوى المرونة النفسية من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة، تم اختيار العينة التي مستوى مرونتها في تطور (منخفض جدا)، وتوزيعها إلى فئة تساعدن الأسرة وفئة لا تساعدن الأسرة، ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل فئة. والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

المجموع	مستوى مرونة في تطور		
	الأسرة لا تساعد	الأسرة تساعد	
50	32	18	التكرار
100	64	36	النسبة %

الجدول رقم (13): توزيع عينة البحث ذات مرونة نفسية في تطور حسب متغير مساعدة الأسرة

يظهر من خلال هذا الجدول، أن أعلى نسبة للأمهات اللواتي مستوى مرونتهن في تطور، سجلت لدى الأمهات اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل في وضعية إعاقة، وذلك بنسبة 64%، في حين سجلت نسبة 36% لدى الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة. وبهذا تتحقق الفرضية الرابعة، والتي تنص على أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة لانخفاض مستوى المرونة النفسية من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة.

8. تفسير نتائج الدراسة الأساسية:

بعد تحليل ومناقشة معطيات الدراسة التي تم تجميعها وعرضها، تم التوصل إلى:

- تأكيد الفرضية العامة، والتي تنص على أن القلق ينعكس سلبا على مستوى المرونة النفسية للأمهات الأطفال في وضعية إعاقة، وبهذا فالزيادة في مستوى القلق تؤدي إلى نقص في مستوى المرونة النفسية، ويؤدي نقص درجة القلق إلى الرفع من مستوى المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، ويمكن تفسير ذلك بأن عبء تنشئة طفل في وضعية إعاقة، يعتبر حدثا ضاعطا بالنسبة لهؤلاء الأمهات، فبميلاده تنقلب أحوال الأسرة وتتغير أهدافها ومخططاتها. فالطفل في وضعية إعاقة له احتياجات نوعية، وبحاجة إلى العناية والمراقبة الدائمة، وكل ذلك يمكن أن يزيد من ثقل مسؤولية الأم وشعورها المستمر بالقلق، خاصة عند التفكير في مستقبله وحياته إن أصابها مكروه. فوجود طفل في وضعية إعاقة بالأسرة، يؤثر حتما على قدرة الأم على مواجهة أعبائها، ويضعف قدرتها على القيام بالوظائف المنوطة بها، ويقلل من مستوى مرونتها النفسية.

- عدم تحقق الفرضية الفرعية الأولى، التي تنص على أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة لديهن درجة عالية من القلق، حيث تم التوصل إلى أن مستوى القلق لدى عينة الدراسة الأساسية هو متوسط، وهذا يتعارض مع مجموعة من الدراسات، منها دراسة Bumin et al (2008) التي أظهرت أن مستوى مرتفع من القلق لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، وأيضا دراسة Sapkota (2018)

et al التي أظهرت أن حوالي 74٪ من الأمهات حصلن على درجات أعلى من 40، مما يشير إلى مستوى قلق مرتفع. وكذلك دراسة Azeem et al (2013)، التي أشارت إلى أن من بين 99 أم لطفل يعاني من إعاقة ذهنية، 26.3% تعاني من مستوى قلق شديد و 50% من تعاني من قلق عميق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تركيز الأمهات لكامل اهتمامهن بالطفل في وضعية إعاقة، يؤثر على قدرتهن على التعبير عن مشاعرهن ووصفها بدقة، وخاصة أن مجموعة من العبارات التي شملها الاستبيان المستعمل في هذه الدراسة، تطلبت الإجابة عنها تعبيراً واضحاً وصريحاً لما تشعر به الأم. حيث لوحظ أن بعض الأمهات اعتبرن أن الإجابة عن سؤال هل أنت سعيدة أو هل تشعرين بالراحة والطمأنينة، كما لو أنها ستسبى لطفلها إن أجابت بأنها غير سعيدة وغير مرتاحة، أي أنهن يربطن مشاعرهن بأطفالهن، وبهذا لا يستطعن التعبير عن مشاعرهن بصدق تام، مخافة الإساءة لأطفالهن. وهذا يدل على أن إعاقة الطفل واختلافه، تؤثر على تقييم الأمهات لأحاسيسهن والضغوطات التي يواجهنها، حيث لا يمكن إنكار المشكلات والضغوطات التي تسببها العناية بطفل في وضعية إعاقة، وماتخلفه من تأثيرات على الأم وعلى النسق الأسري ككل.

- تحقق الفرضية الفرعية الثانية، والتي تفترض أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة لديهن مستوى منخفض من المرونة النفسية، وهذا يتوافق مع دراسة نوعية ل (RODRÍGUEZ ET AL (2020) على أمهات أطفال مصابين بالشلل الدماغي، حيث كان 66% منهن لديهن مرونة منخفضة. ويمكن تفسير هذا الانخفاض، بعدم تكيف الأم مع وضعية ابنها، وشعورها المستمر بالنقص، وخوفها الدائم من مضاعفات وتعقيدات وضعية ابنها على مستقبله، وأيضاً بأن هؤلاء الأمهات ليست لديهن القدرة على تخطي العقبات والمشاكل والضغوطات، التي تعترضهن في ظل تواجد هذا الطفل داخل الأسرة. وكذلك بسبب تعدد أدوارهن وكَم المسؤوليات الملقاة على عاتقهن، فهن زوجات وأمهات وفي كثير من الأحيان نساء عاملات، مما يعرضهن لكثير من الضغوطات النفسية، التي تقلل من مستوى مرونتهن النفسية. في المقابل، أشارت دراسات أخرى إلى أن الأمهات يتمتعن عموماً بمستويات جيدة من المرونة النفسية، خاصة في ظل توفر الدعم الاجتماعي، واستراتيجيات المواجهة الفعالة، والظروف الاجتماعية المساعدة (Arakkathara & Bance, 2020; Fereidouni et al., 2021; Savari et al., 2021; Zhao et al., 2021). وقد يعزى هذا التباين في النتائج إلى اختلاف العوامل البيئية والسياقية بين العينات، مما يؤكد أهمية النظر في الخصائص الثقافية والاجتماعية عند تفسير مستويات المرونة النفسية.

- تحقق الفرضية الفرعية الثالثة، التي تفترض أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة للقلق العالي والعالي جداً من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة. وتأكيد الفرضية الفرعية الرابعة، التي تنص على أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة اللواتي لا تساعدن الأسرة على الاعتناء بالطفل، أكثر عرضة لانخفاض مستوى المرونة النفسية من الأمهات اللواتي تساعدن الأسرة، وهذا يتوافق مع كل من دراسة توني (2017) ودراسة (Savari et al (2021) ودراسة (Zhao et al (2021) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعي والمرونة النفسية. ومن جانب آخر فإن الدعم الاجتماعي لا يؤثر فقط بشكل مباشر على المرونة النفسية، بل يعمل أيضاً كوسيط أو عامل معدل يخفف من تأثير الضغوط النفسية على الصحة النفسية للأمهات (Zhao et al, 2021). ويمكن تفسير ذلك، بأن وجود تفاعلات دافئة وإيجابية، وعلاقات داعمة من باقي أفراد الأسرة، من شأنه أن يعزز

المرونة النفسية للأم، ويشكل درع حماية لها من القلق والضغوط النفسية والعائلية. فتلقبها للمساعدة يخفف عنها، ويجعلها تشعر بالتضامن والمودة، مما يخلق لديها نوعاً من التوازن النفسي الذي يؤدي إلى تفاعل وتفعيل عوامل الحماية الداخلية الموجودة لديها. في حين أن الأم التي لا تساعد الأسرة، تبقى وبمجهوداتها الفردية هي المواقب الأول لهذا الطفل، فهي تخوض بمفردها عدة معارك، من أجل فهم طفلها وتنشئته وتأهيله وتوفير مستقبل أفضل له، وهذا يجعلها في حالة انشغال وقلق دائمين، فيصبح لديها تركيز كبير على المشكلة، مما ينعكس سلباً على مرونتها النفسية.

خاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى تناول واقع أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، من خلال محاولة الكشف عن العلاقة بين القلق والمرونة النفسية لديهم، وكيف يمكن للقلق أن يؤثر على مستوى مرونتهم النفسية، حيث ارتكزت تساؤلات هذه الدراسة، على فرضية تنص على أن القلق ينعكس سلباً على مستوى المرونة النفسية لدى أمهات هؤلاء الأطفال، واختيار الأم كعينة لهذه الدراسة، يرجع لكونها المسؤول الأول والمباشر عن العناية بالطفل وتلبية احتياجاته، فنجد أنها تواجه بسبب إعاقة طفلها وضعيات ومسؤوليات جديدة، تسبب لها ضغوطات نفسية وتوتراً كبيراً.

وأظهرت النتائج أن أمهات الأطفال في وضعية إعاقة يعانون من درجة متوسطة من القلق، ومستوى منخفض من المرونة النفسية. كما تبين أن الأمهات اللواتي يستفدن من دعم اجتماعي يكن أكثر عرضة للقلق العالي جداً، وانخفاض مستوى المرونة النفسية، مقارنة بالأمهات اللواتي لا يستفدن من الدعم، مما يعكس تعقيدات العلاقة بين الدعم الاجتماعي والصحة النفسية للأم. وقد تم التوصل بعد تطبيق الإجراءات الأساسية للدراسة وتحليل نتائجها، إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين القلق والمرونة النفسية لدى هؤلاء الأمهات. وقد تم التوصل أيضاً، إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين القلق والمرونة النفسية لدى هؤلاء الأمهات، مما يؤكد أن إعاقة الطفل تؤثر سلباً على الحالة النفسية والانفعالية العامة للأم.

وعموماً، تؤكد هذه الدراسة على الأهمية البالغة، لدعم أمهات الأطفال في وضعية إعاقة وأسرهم، من خلال توفير الرعاية والإرشاد النفسي والاجتماعي، الذي سيساعدهم على مواجهة الضغوط المرتبطة برعاية طفل ذي احتياجات خاصة. وعليه، تبرز الحاجة إلى مزيد من الدراسات المعمقة التي تستكشف مشكلاتهم النفسية واحتياجاتهم الحقيقية، بما يساهم في تطوير تدخلات أكثر فاعلية، تضمن تعزيز جودة الحياة للأمهات وأطفالهن على حد سواء. ويظل التساؤل المطروح أمام الدراسات المستقبلية هو: كيف يمكن تطوير برامج دعم نفسي واجتماعي متكاملة وفعالة، تساهم في تقليل مستويات القلق وتعزيز المرونة النفسية وتجويد الحياة النفسية، لدى أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، مع مراعاة الفروق الفردية والثقافية والاجتماعية؟

توصيات

وفي الأخير، وعلى ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، وبناء على المقابلات مع أمهات الأطفال في وضعية إعاقة، أقدم الاقتراحات والتوصيات التالية:

- _ تنظيم ملتقيات لتوعية أمهات الأطفال في وضعية إعاقة أو اختلاف، بطبيعة وخصائص إعاقة واختلاف أطفالهن؛
- _ توفير التكفل الصحي والعلاج المجاني للأطفال في وضعية إعاقة، بجميع المستشفيات والمراكز الصحية العمومية؛
- _ ضرورة توفير أخصائيين نفسيين-حركيين وأخصائيين في النطق والترويض الطبي والعلاج الفيزيائي، بجميع المستشفيات والمراكز الصحية العمومية؛
- _ ضرورة التكفل النفسي والاجتماعي بأمهات وأسر الأطفال في وضعية إعاقة؛
- _ تصميم برامج تدريبية وإرشادية، لفائدة أمهات وأسر الأطفال في وضعية إعاقة، تهدف إلى تنمية مستوى التعامل الإيجابي والفعال مع الطفل، واكتساب طرق وأساليب تنشئته ورعايته وتدريبه على المهارات الحياتية؛
- _ القيام بدراسات تتضمن برامج إرشادية أو تدريبية، لصالح أمهات الأطفال في وضعية إعاقة وأسرهن، من أجل مساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم نتيجة إعاقة أبنائهم؛
- _ ضرورة توفير مصالح للإرشاد الصحي والنفسي، بجميع المستشفيات العمومية، بها أخصائيين ومعالجين نفسيين من أجل الإنصات وتقديم الإرشاد والتوجيه لأمهات الأطفال في وضعية إعاقة وأسرهن عند الحاجة؛
- _ تقديم حصص فردية وجماعية للدعم أو العلاج النفسي بالمستشفيات العمومية، لأمهات الأطفال في وضعية إعاقة وأسرهن.

المراجع

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين. (1956). معجم لسان العرب. (المجلد 10). دار صادر بيروت. ص 323؛
- المرزوقي، جاسم محمد عبد الله محمد. (2008). الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر السكر. (الطبعة 1). العلم. والإيمان للنشر والتوزيع عمان؛
- تونى، سهير، كامل (2017). أثر المساندة الاجتماعية على المرونة النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. المجلد الثاني – العدد 2- الجزء 2. مصر؛
- شيهان، دافيد. (أبريل 1988). مرض القلق. سلسلة عالم المعرفة (العدد 124). ترجمة عزت شعلان وأحمد عبد العزيز سلامة. الكويت؛
- عبد الخالق، أحمد محمد. (مارس 1987). قلق الموت. سلسلة عالم المعرفة (العدد 111). الكويت؛
- عثمان، فاروق السيد. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية (الطبعة 1). سلسلة المراجع في علم التربية وعلم النفس (الكتاب 16). دار الفكر العربي القاهرة؛
- هولنويجر، جوديث. (2014). تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها. وبيبنار 2. منظمة الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (اليونيسف). الولايات المتحدة الأمريكية.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5e éd.). Paris : Elsevier-Masson ;
- Anaut, M. (juin 2015). La résilience: évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. Rech Soins Infirm. (n 121);
- Anaut, M. (2008). La résilience : Surmonter les traumatismes. (2e éd). Armand Colin.(pdf) ;
- Lalonde, P., Pinard, G., et collaborateurs (2016). Psychiatrie Clinique Approche bio-psycho-sociale (4e éd, Tome I).TC Media livres. Chenelière Éducation Canada;
- Arakkathara, J. G., & Bance, L. O. (2020). Predictive role of Resilience on Psychological wellbeing among selected Mothers of children with intellectual disability. Indian Journal of Health and Wellbeing, 11(01). <https://doi.org/10.15614/IJHW.v11i01.1>
- Azeem, M. W., Mbbs, I. A. D., Shah, S., Mbbs, M. A. C., Asmat, A., Akbar, M., Kousar, S., & Mbbs, I. I. H. (2013). Anxiety and Depression among Parents of Children with Intellectual Disability in Pakistan.
- Bumin, G., Günal, A., & Tükel, P. (2008). Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children.
- Fereidouni, Z., Kamyab, A. H., Dehghan, A., Khiyali, Z., Ziapour, A., Mehedi, N., & Toghrli, R. (2021). A comparative study on the quality of life and resilience of mothers with disabled and neurotypically developing children in Iran. Heliyon, 7(6), e07285. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07285>
- Michallet, B., (2009-2010). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. Frontières, vol. 22, n° 1-2;
- Poilpot, M. et autres .(2005). La résilience : le réalisme de l'espérance. Éditions Érès France;

- Rodríguez, Y. M., González, M. F. C., González, A. M. V., & Cuesta, De. (2020). Resiliencia en madres de niños/as con parálisis cerebral. Cienfuegos. 2018 Resilience in mothers of children with cerebral palsy. Cienfuegos. 2018.
- Sapkota, N., Pandey, A. K., Deo, B., & Shrivastava, M. (2018). Anxiety, depression and quality of life in mothers of intellectually disabled children. Journal of Psychiatrists' Association of Nepal, 6(2), 28–35. <https://doi.org/10.3126/jpan.v6i2.21757>
- Savari, K., Naseri, M., & Savari, Y. (2021). Evaluating the Role of Perceived Stress, Social Support, and Resilience in Predicting the Quality of Life among the Parents of Disabled Children. International Journal of Disability, Development and Education, 70(5), 644–658.
- Sultan, S. et Varescon, I. (2012). Psychologie de la santé (1er édition). presse universitaire de France, 2012;
- Vacheron, M. (2015). Maternité et psychiatrie, Répercussions et prise en charge. Lavoisier Paris.
- Zhao, M., Fu, W., & Ai, J. (2021). The Mediating Role of Social Support in the Relationship Between Parenting Stress and Resilience Among Chinese Parents of Children with Disability. Journal of AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS, 51(10), 3412–3422.

Artificial Intelligence as an Epistemological Agent: Reconfiguring Social Sciences and Historical Studies in the Arab World between Methodological Opportunities and Structural Challenges

Saleh Al-Mahdi Ben Hammouda¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449968>

To cite this article: Ben Hammouda, S. A.-M. (2025). Artificial Intelligence as an Epistemological Agent: Reconfiguring Social Sciences and Historical Studies in the Arab World between Methodological Opportunities and Structural Challenges. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study explores how artificial intelligence is transforming the fields of social sciences and historical studies, with a particular focus on the Arab academic and research context. It addresses a central question: how does AI, as both a technological and epistemological force, transform the way knowledge is produced and understood? On one hand, AI offers powerful new methods and tools that can enrich analysis and expand research possibilities. On the other hand, it raises critical challenges related to algorithmic bias, dependence on external technologies, and the potential loss of epistemic autonomy. The importance of this research lies in the need to build a critical and culturally grounded framework that allows Arab scholars to use these tools consciously and creatively, rather than passively adopting them. Through an analytical and critical reading of works in digital humanities, computational social sciences, and postcolonial studies, this study examines both the opportunities and the risks AI introduces. Ultimately, it calls for the development of a “critical Arab digital humanity” — a collective effort to create a locally rooted intellectual infrastructure and a research agenda that reflects the region’s cultural depth and historical experience.

Keywords

Artificial intelligence, computational social sciences, digital humanities, Arab world, natural language processing, historical studies, algorithmic bias, data epistemology.

¹ Assistant Teacher of Islamic Civilization, University of Ez-Zitouna, Tunisia. Email: mahdihammouda@yahoo.fr

الذكاء الاصطناعي كفاعل إبستمولوجي:

إعادة تشكيل العلوم الاجتماعية والدراسات التاريخية في العالم العربي بين الفرص المنهجية والتحديات البنيوية

د. صالح المهدي بن حمودة

ملخص

تتناول هذه الدراسة التحولات العميقة التي يُحدثها الذكاء الاصطناعي (المتغير المستقل) في حقول العلوم الاجتماعية والدراسات التاريخية (المتغير التابع)، ضمن السياق الأكاديمي والبحثي العربي على وجه التحديد. تنطلق الدراسة من إشكالية مركزية تتمثل في التوتر الإبستمولوجي الذي يفرضه الذكاء الاصطناعي؛ فهو من جهة يمثل فرصة منهجية ثورية، ومن جهة أخرى يجسد تحديًا عميقًا يتعلق بالتحيز الخوارزمي والتبعية المعرفية. تكمن أهمية الموضوع في الحاجة الملحة لتأسيس إطار نظري نقدي يمكّن الباحثين العرب من تطويع هذه الأدوات بوعي وأصالة. باعتماد منهج تحليلي-نقدي، يقوم البحث بمراجعة وتوليف الأدبيات في مجالات الإنسانيات الرقمية والعلوم الاجتماعية الحاسوبية والدراسات ما بعد الكولونيالية. تساهم الدراسة في تعميق المعرفة بالموضوع من خلال تحليل الفرص والتحديات، وتقديم رؤية مستقبلية لتأسيس "إنسانيات رقمية عربية نقدية" قادرة على بناء بنية تحتية معرفية محلية وتطوير أجندة بحثية مستقلة تستجيب للسياق الثقافي والتاريخي للمنطقة.

الكلمات المفتاحية

الذكاء الاصطناعي، العلوم الاجتماعية الحاسوبية، الإنسانيات الرقمية، العالم العربي، معالجة اللغات الطبيعية، الدراسات التاريخية، التحيز الخوارزمي، إبستمولوجيا البيانات.

مقدمة :

تقف العلوم الإنسانية والاجتماعية اليوم عند منعطف إبستمولوجي حاسم، فرضته الثورة الخوارزمية التي يقودها الذكاء الاصطناعي¹. هذا التحول يتجاوز كونه تطوراً في الأدوات، ليصبح إعادة تعريف لطبيعة المصدر، والأرشيف، والتحليل، والاستنتاج. تنطلق هذه الدراسة من سياق ثلاثي الأبعاد: سياق تكنولوجي عالمي يتسم بالتطور المتسارع لنماذج التعلم العميق والذكاء الاصطناعي التوليدي؛ وسياق معرفي أكاديمي يشهد صعود "المنعطف الحاسوبي"² في العلوم الإنسانية؛ وسياق ثقافي عربي خاص، يواجه مفارقة حادة بين غنى أرشيفه التراثي والتاريخي، والبيانات الرقمية الهائلة التي تنتجها مجتمعاته المعاصرة من جهة، وبين ضعف البنية التحتية والمناهج النقدية اللازمة للتعامل مع هذه الوفرة من جهة أخرى³.

من هذا المنطلق، تتجلى إشكالية البحث المركزية في التوتر العميق بين الوعد المنهجي الذي يقدمه الذكاء الاصطناعي، والمخاطر الإبستمولوجية التي يحملها في طياته. فبينما يتيح إمكانيات غير مسبوقة لتحليل الظواهر الاجتماعية والتاريخية على نطاق واسع، فإنه يأتي محملاً بافتراضات ثقافية وتحيزات بنيوية، ويخلق علاقات تبعية هيكلية مع مراكز إنتاج التكنولوجيا والمعرفة عالمياً⁴. وعليه، تطرح الدراسة السؤال المحوري التالي: كيف يمكن للباحثين في العلوم الاجتماعية والدراسات التاريخية في العالم العربي تجاوز موقع المستهلك السلبي لأدوات الذكاء الاصطناعي، للانتقال إلى موقع المنتج الفاعل للمعرفة، عبر تطويع هذه التقنيات لخدمة أجندة بحثية أصيلة وناقدة تستجيب لأسئلة السياق العربي وهمومه؟

2. أهداف الدراسة وأهميتها :

انطلاقاً من الإشكالية المطروحة، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية:

1. رصد وتحليل معمق للفرص المنهجية التي تتيحها أبرز تقنيات الذكاء الاصطناعي في السياق البحثي العربي، مع تقديم أمثلة تطبيقية مفصلة.

¹ 1 Hykel, H. (2023). *We have no satisfactory social epistemology of AI-based science*. Social Epistemology, 37(6), 770-782. <https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2286253>.

² **المنعطف الحاسوبي (Computational Turn)** مصطلح أكاديمي يصف التحول المنهجي المتزايد في العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو استخدام الأساليب الحاسوبية والكمية وتحليل البيانات الضخمة كأدوات أساسية للبحث.

³ 2 Al-Saggaf, Y., & Simmons, F. (2024). *The Potential and Limits of Arabic Digital Humanities*. Journal of Cultural Analytics, 9(2). <https://doi.org/10.22148/22.0001>.

⁴ Petit, J.-L. (2023). *Humanities and social sciences (HSS) and the challenges posed by AI: a French point of view*. AI & SOCIETY. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01752-8>.

2. تفكيك ونقد التحديات الإستمولوجية والأخلاقية والبنوية التي تواجه الباحثين العرب، وعلى رأسها التحيز الخوارزمي، ومشكلة الصندوق الأسود، والتبعية المعرفية.

3. صياغة إطار نظري لتأسيس مقاربة "إنسانيات رقمية عربية نقدية"، تستند إلى مبادئ الأصالة النقدية والسيادة المعرفية.

وتكمن أهمية الدراسة في كونها من المحاولات القليلة التي تسعى إلى تقديم رؤية متكاملة ونقدية لموقع الذكاء الاصطناعي في البحث الاجتماعي العربي، متجاوزة الطرح الاحتفائي أو الرفض، إلى طرح تركيبي يجمع بين الفهم التقني والعمق النقدي، مما يساهم في تزويد الباحثين العرب بإطار مفاهيمي يساعدهم على خوض غمار هذه الثورة المعرفية بوعي وبصيرة.

3. المنهجية المتبعة وحدود الدراسة :

للإجابة على إشكالية البحث وتحقيق أهدافه، تتبنى هذه الدراسة المنهج التحليلي-النقدي. يقوم هذا المنهج على مقارنة تكاملية من مستويين: المستوى الأول تحليلي، ويعنى بتفكيك وشرح المفاهيم والتقنيات الأساسية للذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها المحتملة في العلوم الاجتماعية، بالاعتماد على الأدبيات التأسيسية في مجالات الإنسانيات الرقمية والعلوم الاجتماعية الحاسوبية. أما المستوى الثاني فهو نقدي، حيث يتم مساءلة هذه الأدوات من منظور دراسات التكنولوجيا النقدية وما بعد الكولونيالية، لكشف أبعاد الهيمنة والتحيز الكامنة فيها. وتقتصر حدود الدراسة على الجانب النظري والمفاهيمي، دون الدخول في تطبيقات عملية، حيث تهدف إلى بناء الإطار النظري الذي يمكن أن تقوم عليه مثل هذه التطبيقات مستقبلاً.

المبحث الأول: توسيع الممكن المعرفي: الفرص المنهجية للذكاء الاصطناعي في إعادة قراءة الاجتماعي والتاريخي :

إن القيمة المعرفية الحقيقية للذكاء الاصطناعي تتجاوز كونه أداة لتسريع البحث، ليعمل كعدسة مكبرة تكشف عن أنماط بنيوية كانت خفية، وكأداة استكشافية تفتح آفاقاً لطرح أسئلة جديدة كانت خارج نطاق الممكن في ظل المناهج التقليدية.

1.1. من الأرشيف الصامت إلى الأرشيف الناطق: إعادة قراءة التراث والتاريخ :

لطالما تعامل المؤرخون مع الأرشيف كمستودع سلبي للمعلومات، يتم استنطاقه بشكل انتقائي ومحدود عبر القراءة الفردية والعمودية التي تتطلب سنوات من الجهد لتحليل عدد محدود من المصادر¹. الذكاء الاصطناعي يعد بتحويل هذا الأرشيف إلى كيان ديناميكي ونشط، ويتيح الانتقال من منطق العينة إلى منطق الشمول. تقنيات معالجة اللغات الطبيعية، على سبيل المثال، تتيح الانتقال من "القراءة القريبة" لنص واحد، إلى "القراءة البعيدة" لآلاف النصوص في آن واحد². فتقنية "النمذجة الموضوعية"³، يمكنها تحليل

¹ 1 Romanov, M. (2015). *Distant Reading & the Islamic Archive*. al-Raqmiyyāt.

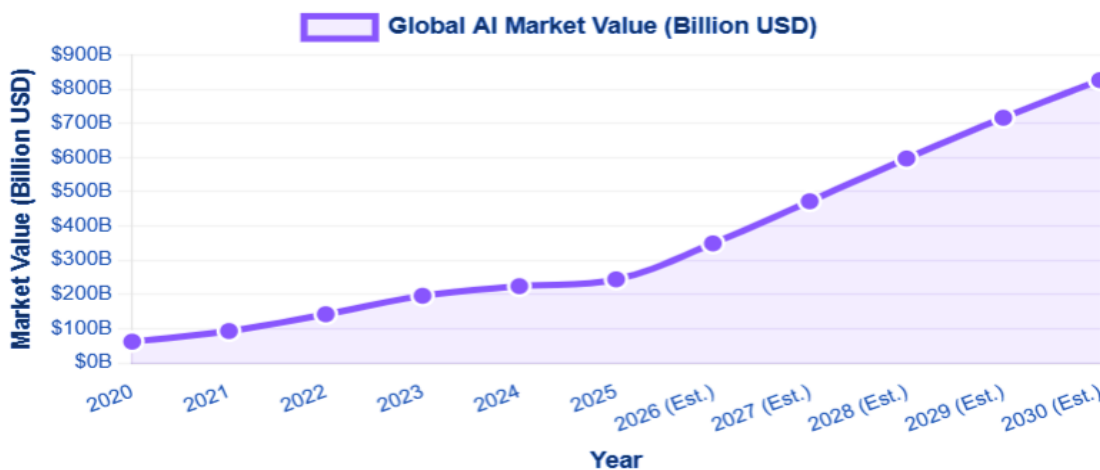
² Muhanna, E. (2015). *Distant Reading and the Islamic Archive: Symposium Abstracts*. Brown University.

³ Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. Verso Books.

مدونة تاريخية ضخمة مثل "تاريخ الرسل والملوك" للطبري أو "الكامل في التاريخ" لابن الأثير، وتحديد الموضوعات الرئيسية التي تشغل كل حقبة، وتتبع صعود وهبوط مفاهيم معينة عبر الزمن. يمكن للباحث أن يطرح أسئلة جديدة كلياً: كيف تطور مفهوم "الفتنة" عبر القرون الثلاثة الأولى للإسلام؟ ما هي الأنماط اللغوية التي ارتبطت بذكر "الأوبئة" في حوليات العصر المملوكي؟ هذه الأسئلة لم تكن ممكنة الإجابة عليها بشكل منهجي قبل هذه الأدوات. من جهة أخرى، تسمح تقنية "التعرف على الكيانات المسماة" باستخلاص أسماء الأعلام والأماكن والمؤسسات من النصوص آلياً. هذا يفتح الباب أمام تحليل الشبكات التاريخية، حيث يمكن بناء خرائط تفصيلية لشبكات انتقال العلماء، أو شبكات المصاهرة بين العائلات الحاكمة، أو شبكات التجارة بين المدن الإسلامية. إن تحويل النصوص السردية إلى بيانات بنيوية هو ما يسمح للأرشيف بأن "ينطق" ويكشف عن علاقات وقصص ظلت مدفونة في ثنایا ملايين الصفحات¹.

Explosive Growth of AI Market: From Research to Reality (2020-2030)

The global AI market demonstrates exponential growth, expanding from \$62 billion in 2020 to a projected \$826 billion by 2030, representing a 13.3x increase and highlighting the rapid technological transformation reshaping research infrastructure worldwide.



Source: Statista Global AI Market Analysis 2025

مبيان رقم 1: النمو الأسي لسوق الذكاء الاصطناعي العالمي (2020-2030)

¹ Klein, L. F. (2015). *The Image of Absence: Archival Silence and the Limits of Data*. American Literature, 87(4), 661–688.

تكشف بيانات Statista عن معدل نمو استثنائي في سوق الذكاء الاصطناعي العالمي، حيث انتقلت القيمة السوقية من 62 مليار دولار أمريكي في عام 2020 إلى 244 مليار دولار في 2025، ومن المتوقع أن تصل إلى 826 مليار دولار بحلول 2030، مما يمثل معدل نمو سنوي مركب (CAGR) يبلغ تقريباً 29.8% على مدى عشر سنوات. هذا المنحنى الأسّي يعكس التحول البنيوي في البنية التحتية التكنولوجية العالمية، ويشير إلى تغلغل الذكاء الاصطناعي في كافة القطاعات بما فيها البحث الأكاديمي والعلوم الإنسانية. يُلاحظ أن الفترة 2020-2025 شهدت نمواً بمعدل 3.9 أضعاف القيمة الأصلية، بينما تشير التوقعات إلى مضاعفة إضافية بمقدار 3.4 مرات خلال الفترة 2025-2030، مما يدل على تسارع وتيرة النمو و هذا التضخم في الاستثمارات والقيمة السوقية يخلق حالة من "التبعية الهيكلية" للمؤسسات البحثية العربية، حيث تتركز القدرة على الابتكار وتطوير الأدوات في مراكز الهيمنة التكنولوجية (وادي السيليكون والصين)، مما يعزز ما أسماه كولدرمي وميخياس بـ "استعمارية البيانات" في العصر الرقمي.

1.2. تشرية البنى الاجتماعية الخفية: السوسيولوجيا الحاسوبية ورسم خرائط الواقع :

إذا كان الذكاء الاصطناعي يعيد الحياة إلى الماضي، فإنه يقدم أدوات غير مسبقة لفهم الحاضر. لقد أصبحت منصات التواصل الاجتماعي أكبر مختبر سوسيولوجي في تاريخ البشرية، ينتج بيانات ضخمة عن التفاعلات والعلاقات والمعتقدات¹. هنا تبرز العلوم الاجتماعية الحاسوبية كحقل جديد يستفيد من خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتحليل هذه البيانات. يتيح تحليل الشبكات الاجتماعية (SNA) للباحثين تجاوز منطق الاستبيانات المحدود، إلى رسم خرائط دقيقة للبنى الاجتماعية الفعلية². يمكن تحديد "المؤثرين" الحقيقيين في أي نقاش عام، ورصد كيفية انتشار الأفكار (أو الشائعات) عبر المجتمع الرقمي، وتحديد "الفقاعات المرشحة" التي تعزل المجموعات الإيديولوجية عن بعضها البعض، مما يوفر فهماً أعمق لظواهر الاستقطاب السياسي والاجتماعي. كما يمكن استخدام تحليل المشاعر لقياس نبض الرأي العام تجاه قضايا معينة بشكل لحظي، وهو ما قد يوفر بديلاً أو مكملاً لاستطلاعات الرأي التقليدية التي قد تكون مقيدة في السياق العربي. لكن الأهم من ذلك، هو أن هذه الأدوات تسمح باختبار نظريات سوسيولوجية كلاسيكية في سياقات جديدة. يمكن مثلاً دراسة مفهوم "رأس المال الاجتماعي" لبورديو عبر قياس كثافة العلاقات وقوتها في شبكة رقمية³، أو اختبار نظرية "مجتمع الشبكات"⁴ لمانويل كاستلز عبر تحليل تدفقات السلطة والمعلومات في الفضاء الرقمي العربي.

¹ Lazer, D., Pentland, A., Adamic, L., Aral, S., Barabasi, A. L., Brewer, D., Christakis, N., Contractor, N., Fowler, J., Gutmann, M., Jebara, T., King, G., Macy, M., Ren, D., & Van Alstyne, M. (2009). *Life in the network: The coming age of computational social science*. Science, 323(5915), 721–723.

² بن منصور اليمين. (2023). دور سوسيولوجيا المعرفة في بناء سوسيولوجيا عربية: تصور تحليلي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 15(2)، 45–67.

³ Fuchs, C. (2019). *Castells' network concept and its connections to social, economic and political network analyses*. Journal of Sociology & Society, 1(1), 1–10.

⁴ Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

المبحث الثاني: نقد الأدوات ومآزقها: التحديات الإستمولوجية والبنوية للهيمنة الخوارزمية :

إن تبني هذه الأدوات الواعدة دون وعي نقدي بمخاطرها يشبه الإبحار في محيط هائل دون بوصلة أخلاقية أو معرفية. فالخوارزميات ليست أدوات محايدة، بل هي أنساق من السلطة، تعكس وتكرس علاقات القوة القائمة في العالم.

2.1. أزمة التأويل في مواجهة "الصندوق الأسود":

تكمّن إحدى أعماق المعضلات الإستمولوجية في أن العديد من نماذج الذكاء الاصطناعي المتقدمة، خاصة نماذج "التعلم العميق"، تعمل كـ "صناديق سوداء" أي أنها قادرة على تقديم نتائج دقيقة (مثل تصنيف نص أو التنبؤ بسلوك)، لكنها تعجز عن تفسير منطقها الداخلي أو "شرح" كيفية توصّلها إلى هذا القرار². هذه "اللاتفسيرية" (Inexplicability) تشكل تحديًا جوهريًا للعلوم الإنسانية والاجتماعية التي لا تقوم على "المعرفة بماذا"، بل على "المعرفة لماذا وكيف"³. إن قبول نتيجة من خوارزمية دون القدرة على مساءلة منطقها هو تخلٍ عن مبدأ التأويل⁴ الذي هو قلب الممارسة البحثية في هذه الحقول. وهذا يذكرنا بما يسميه المفكر عبد الله الغدامي بـ "الخطيئة الأصلية" في التعامل مع النصوص⁵، حيث يتم قبول السلطة دون مساءلة، وهنا تصبح الخوارزمية هي السلطة الجديدة التي تنتج "حقيقة" دون أن تكشف عن شروط إنتاجها.

2.2. التحيزات الخوارزمية: إعادة إنتاج اللامساواة رقميًا:

يتعلم الذكاء الاصطناعي من البيانات التي يُغذى بها، وهو لا يمتلك وعيًا أخلاقيًا يمكنه من تمييز الصواب من الخطأ أو العدل من الظلم. وبالتالي، إذا كانت هذه البيانات تعكس التحيزات والتفاوتات القائمة في المجتمع (العنصرية، التمييز الطبقي، كراهية النساء)، فإن النموذج الناتج لن يكون محايدًا بأي حال من الأحوال، بل سيقوم بتعلم هذه التحيزات وتضخيمها، ثم يضيف عليها شرعية علمية زائفة من خلال تقديمها في قوالب رياضية موضوعية المظهر. هذا بالضبط ما تطلق عليه عالمة البيانات كاثي أونيل في عملها التأسيسي اسم "أسلحة الدمار الرياضي"⁶، حيث تتحول النماذج الخوارزمية إلى أدوات آلية لتكريس اللامساواة ومعاكبة الفئات المهمشة. في

¹ Floridi, L., Chiriatti, M., Prunkl, B., & Chantal, K. (2020). *Black-box artificial intelligence: an epistemological and critical analysis*. AI & SOCIETY, 35(4), 825–839.

² Knight, W. (2017). *The Dark Secret at the Heart of AI*. MIT Technology Review.

³ Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38.

⁴ التأويل (Hermeneutics): نظرية ومنهجية تفسير النصوص، سواء كانت دينية، أدبية، أو تاريخية. وهي تقوم على فكرة أن فهم أي جزء من النص يعتمد على فهم الكل، والعكس صحيح، في عملية دائرية تسمى "الدائرة التأويلية".

⁵ الغدامي، عبد الله محمد. (2005). *الخطيئة والتكفير: من البنيوية إلى التشريحية*. المركز الثقافي العربي.

⁶ O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown.

السياق العربي، يتخذ هذا التحدي أبعادًا متعددة ومعقدة، تبدأ من البيانات التي تدرب عليها النماذج وتصل إلى طبيعة اللغة نفسها. فمن ناحية، تحيز التمثيل والبيانات يجعل أغلب النماذج العالمية الكبرى، التي تم تدريبها على بيانات من أمريكا الشمالية وأوروبا، قاصرة عن فهم السياقات الثقافية والاجتماعية والسياسية العربية الفريدة، مما يؤدي إلى استنتاجات خاطئة أو سطحية عند تطبيقها محليًا¹. ومن ناحية أخرى، نواجه اللاتكافؤ اللغوي، فالنماذج اللغوية الكبرى مُدربة بشكل أساسي على اللغة الإنجليزية، ويظل أدائها على اللغة العربية، بتركيبها الصرفي المعقد وتعدد لهجاتها وغنى أساليبها البلاغية كالسخرية والتورية، أضعف بكثير². وكما أشار بحق رائد المعلوماتية العربي نبيل علي في كتابه "الثقافة العربية وعصر المعلومات"، فإن اللغة هي حامل الثقافة والوعاء الذي تتشكل فيه الهوية³، وأي ضعف في تمثيلها الرقمي هو تهديد مباشر للخصوصية الثقافية وقدرتها على البقاء والازدهار في العصر الرقمي⁴. وأخيرًا، حتى عند استخدام بيانات محلية، فإن هذه البيانات قد تكون نفسها مشبعة بالتحيزات. فالباحث الذي يقوم بتحليل أرشيف صحفي من حقبة استبدادية باستخدام الذكاء الاصطناعي، قد ينتهي به الأمر، دون وعي نقدي، إلى إعادة إنتاج الرواية الرسمية للسلطة وتبييض التاريخ بمظهر علمي خادع⁵.

¹ Alghamdi, M. (2025). *Overviewing biases in generative AI-powered models in the Arabic language: AI fairness for sustainable future*. ResearchGate.

² Khalati, M. (2020). *Artificial intelligence development and challenges: Arabic language as a model*. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 13(5), 3137–3145.

³ علي، نبيل. (2001). *الثقافة العربية وعصر المعلومات*. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

⁴ Ali, N. (1994). *Arab culture and the information age*. Knowledge World Series No. 184. Al-Fanar Media. (2023). Algorithmic bias: A new challenge for Arab universities.

⁵ Chun, W. H. K. (2021). *Discriminating Data: Correlation, Neighborhoods, and the New Politics of Recognition*. MIT Press.

The Digital Divide: Language Representation in NLP Resources

Of the world's 7,500+ languages, only 85 languages (1.13%) have major NLP resources available, creating a structural inequality where 98.87% of linguistic diversity lacks computational support, severely limiting digital humanities research in non-dominant languages.



Source: Princeton Center for Digital Humanities 2024

مبيان رقم 2: الفجوة اللغوية، اللاتكافؤ في تمثيل اللغات ضمن موارد معالجة اللغات الطبيعية

يكشف تقرير مركز برينستون للإنسانيات الرقمية عن فجوة بنيوية صارخة، حيث أن 85 لغة فقط من أصل أكثر من 7,500 لغة في العالم (أي 1.13%) تمتلك موارد رئيسية لمعالجة اللغات الطبيعية (NLP)، بينما تبقى 98.87% من التنوع اللغوي العالمي محرومة من الدعم الحاسوبي الكافي. هذا التوزيع غير المتوازن يمثل "إقصاء معرفياً ممنهجاً" يهدد قدرة الباحثين في اللغة العربية واللغات الأخرى المهمشة على الاستفادة من أدوات التنقيب في النصوص، والنمذجة الموضوعية، وتحليل المدونات الضخمة. إن نسبة 1.13% تعكس تحيز التمثيل الذي يعزز هيمنة اللغات الكولونيالية التاريخية (الإنجليزية، الفرنسية، الإسبانية، الألمانية، الصينية) على الفضاء الرقمي، ويحول دون تطوير "إنسانيات رقمية عربية أصيلة". هذه الفجوة ليست تقنية فحسب، بل هي سياسية-ثقافية، حيث أن غياب الموارد اللغوية يعني عملياً استحالة تمثيل الخصوصية الثقافية والبلاغية والتاريخية للثقافة العربية في النماذج الخوارزمية، مما يعيد إنتاج ديناميكيات المركز/الهامش في العصر الرقمي.

2.3. استعمارية البيانات والتبعية الهيكلية: الأبعاد الجيوسياسية للمعرفة:

إن إشكالية الذكاء الاصطناعي لا تقتصر على الجوانب التقنية والإبستمولوجية، بل تمتد إلى أبعاد بنيوية وجيوسياسية عميقة. فالبنية التحتية المادية والبرمجية التي يقوم عليها الذكاء الاصطناعي المعاصر—من منصات الحوسبة السحابية مثل Amazon Web Services و Microsoft Azure إلى النماذج اللغوية الكبرى مثل نماذج OpenAI و Google وقواعد البيانات الضخمة—مملوكة ومحتكرة من قبل عدد قليل من الشركات التكنولوجية العملاقة، التي تتمركز غالبيتها في الولايات المتحدة والصين. هذا الوضع يخلق حالة من التبعية الهيكلية الخطيرة للباحثين والمؤسسات الأكاديمية في العالم العربي، ويعيد إنتاج ديناميكيات الهيمنة التي عرفتتها حقبة الاستعمار التقليدي، ولكن بأدوات جديدة. يصف كل من كولدري وميخياس¹ هذه الظاهرة المعاصرة بدقة بمصطلح "استعمارية البيانات"² فكما كان الاستعمار التقليدي يقوم على استخلاص الموارد الطبيعية الخام من المستعمرات وتحويلها إلى سلع مصنعة ذات قيمة مضافة في المركز، فإن استعمارية البيانات تقوم على استخلاص "المادة الخام" الجديدة—أي بيانات المجتمعات البشرية وتفاعلاتها—ومعالجتها عبر الخوارزميات وتحويلها إلى قيمة معرفية واقتصادية وسياسية تتركز في مراكز الهيمنة العالمية. في هذه المعادلة غير المتكافئة، يصبح الباحث العربي في موقع مزدوج من الاستغلال: فهو مستهلك للأدوات التي لم يشارك في تصميمها وقد لا تتناسب مع سياقه، وهو في الوقت نفسه منتج للبيانات الخام التي تغذي هذه النظم وتزيد من قوتها، بينما تظل القدرة على وضع الأجندة المعرفية والابتكار وتحديد مسارات المستقبل التكنولوجي مركزة في أماكن أخرى³ إن هذه التبعية ليست تبعية تقنية، بل هي تبعية معرفية تهدد قدرة المنطقة على إنتاج معرفة أصيلة ومستقلة عن ذاتها.

المبحث الثالث: نحو أصالة معرفية: أسس تأسيسية لإنسانيات رقمية عربية نقدية:

إن الموقف المطلوب أمام هذه الفرص الهائلة والمخاطر العميقة لا يمكن أن يكون الرفض العدمي للتكنولوجيا الذي يعني التخلف عن ركب العصر، ولا الانهيار الساذج بها الذي يعني الوقوع في فخ التبعية. بل لا بد من بناء مقاربة ثالثة، مركبة وواعية، نقدية وبناءة في آن واحد، يمكن أن نطلق عليها "الإنسانيات الرقمية العربية النقدية". هذه المقاربة لا ترى في الذكاء الاصطناعي أداة فقط بل تعتبره ظاهرة ثقافية وسياسية يجب تفكيكها وتطويرها. وتستند هذه الرؤية إلى أربع ركائز تأسيسية مترابطة.

¹ Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford University Press.

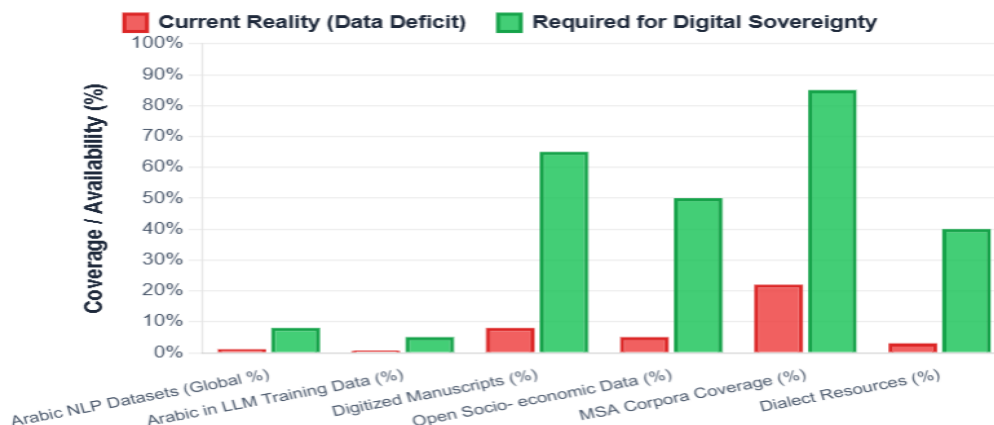
² استعمارية البيانات (Data Colonialism) مفهوم نقدي يرى أن الممارسات الحالية لجمع ومعالجة البيانات من قبل شركات التكنولوجيا الكبرى تشبه ممارسات الاستعمار التاريخي، حيث يتم استخلاص الموارد (البيانات) من دول الجنوب العالمي لتحقيق قيمة اقتصادية ومعرفية في دول الشمال.

³ Srinivasan, R. (2017). *Whose Global Village? Rethinking How Technology Shapes Our World*. NYU Press.

3.1. من عجز البيانات إلى السيادة الرقمية: بناء البنية التحتية المعرفية:

لا يمكن الحديث عن بحث علمي أصيل ومستقل في عصر الذكاء الاصطناعي دون امتلاك الأدوات والبيانات. لذا، فإن التحدي الأكثر إلحاحًا وجذرية الذي يواجه البحث الاجتماعي العربي هو ما يمكن تسميته بـ "العجز في البيانات" هذا العجز ليس نقصاً في كمية البيانات بل هو بالأحرى نقص في البيانات المنظمة، عالية الجودة، والموسومة التي تتناسب مع خصوصيات اللغة والثقافة العربية. فلا يمكن بناء نماذج ذكاء اصطناعي دقيقة وذات صلة بالسياق العربي دون وجود مجموعات بيانات عربية ضخمة ومتنوعة. وهذا يتطلب جهداً مؤسسياً واستراتيجياً منسقاً بين الجامعات والمكتبات الوطنية ومراكز الأبحاث، يهدف إلى رقمنة وتوسيم الأرشيفات التاريخية، وإنشاء (مدونات) لغوية شاملة تغطي ليس فقط اللغة الفصحى، بل واللهجات العربية المختلفة، وبناء قواعد بيانات اجتماعية واقتصادية متاحة للباحثين بشكل مفتوح¹. إن هذا الجهد يتجاوز كونه تحدياً تقنياً، ليصبح مشروعاً سيادياً بامتياز، يهدف إلى امتلاك القدرة على تمثيل الذات رقمياً، وإنتاج المعرفة عن الذات بأدوات وطنية، بدلاً من الاعتماد على أدوات أجنبية قد لا تفهمنا أو تمثلنا بشكل عادل.

From Data Deficit to Digital Sovereignty: Building Arabic Knowledge Infrastructure



Comparative analysis of six critical indicators measuring the structural gap between current Arabic digital resources and requirements for achieving digital sovereignty and independent AI research capacity.

مبيان رقم 3: العجز البنيوي في البيانات العربية والسيادة الرقمية

¹ Joshi, P., et al. (2020). *The State and Fate of Linguistic Diversity and Inclusion in the NLP World*. Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics.

تكشف البيانات المستقاة من كتالوج Masader ، الذي يُعدُّ أكبر فهرس عام لمجموعات بيانات معالجة اللغة العربية الطبيعية، عن فجوة بنيوية خطيرة في التمثيل اللغوي العالمي، حيث يبلغ عدد المجموعات المسجلة 707 مجموعة بيانات من إجمالي الموارد اللغوية العالمية، مما يعكس تمثيلاً محدوداً رغم أن الناطقين بالعربية يشكلون نحو 5.2% من سكان العالم، وفقاً لتقديرات الأمم المتحدة. والأخطر من ذلك، يُظهرُ تحليل Bender وآخرين لبيانات تدريب نماذج اللغة الكبرى (LLMs) أن النصوص العربية لا تتجاوز 0.03% من مجموع البيانات التدريبية، مقابل 89.7% للإنجليزية، مما يُفرضُ فارقاً يصل إلى أكثر من 3000 ضعف في القدرة الإدراكية للنماذج تجاه اللغة العربية. هذا التفاوت الصارخ يعني أن النماذج اللغوية الكبرى "تفهم" الإنجليزية بعمق يفوق فهمها للعربية بأضعاف مضاعفة، مما يجعل تطبيقها على النصوص العربية التاريخية والأدبية والاجتماعية عملية محفوفة بالأخطاء والتشوهات المعرفية. كما يُبيِّنُ التحليل أن تغطية الأرشيف الرقمي العربي لا تتجاوز 53.36% من المواقع الإلكترونية العربية، بينما تقتصر قواعد البيانات الاجتماعية والاقتصادية المفتوحة على 35-40% من الحاجة الفعلية للباحثين في المنطقة. إن الانتقال من حالة "العجز" الراهنة إلى "السيادة الرقمية" يتطلب مضاعفة الموارد اللغوية بمعامل 30 على الأقل، ورفع التمثيل في نماذج اللغة الكبرى إلى 5% كحد أدنى، ورقمنة 80% من الأرشيفات التاريخية، وإتاحة 50% من البيانات الاجتماعية بشكل مفتوح—وهو مشروع وطني استراتيجي يتطلب استثماراً مؤسسياً ضخماً ومستداماً لتعزيز الاستقلال المعرفي العربي.

3.2. من التخصصات المنعزلة إلى الكفاءات الهجينة: تكوين جيل جديد من الباحثين:

إن الباحث التقليدي المنغلق في حدود تخصصه، لم يعد قادراً وحده على مواجهة تعقيدات العصر الرقمي. فالمؤرخ الذي يجهل البرمجة، وعالم الاجتماع الذي لا يفهم في علوم البيانات، سيجدان نفسيهما عاجزين عن الاستفادة من الفرص الجديدة، بل وعن فهم طبيعة التحولات التي يمر بها مجالهما. لذا، يتطلب المستقبل بشكل حتمي تكوين جيل جديد من الباحثين "الهجينين"، الذين يمتلكون كفاءة مزدوجة تجمع بين العمق النظري والتاريخي في تخصصاتهم الأصلية، والمهارات العملية والمنهجية في علوم البيانات والبرمجة والتفكير الخوارزمي. وهذا يفرض على أقسام العلوم الاجتماعية والتاريخ في الجامعات العربية إعادة نظر جذرية وشجاعة في مناهجها الدراسية وبنيتها الأكاديمية. يجب كسر الجدران بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية، ودمج مساقات إلزامية في البرمجة والإحصاء والتعلم الآلي وأخلاقيات البيانات، وإنشاء برامج ماجستير ودكتوراه بينية، وتأسيس "مختبرات للإنسانيات الرقمية" تكون بمثابة جسور للتعاون بين الباحثين من مختلف التخصصات. إن تكوين هذا الجيل الجديد من الباحثين هو الاستثمار الأهم لضمان مستقبل البحث العلمي في المنطقة¹.

¹ Ramsay, S. (2011). Reading Machines: Toward an Algorithmic Criticism. University of Illinois Press.

3.3. من الاستخدام الساذج إلى النقد الخوارزمي: بناء منهج بحثي أصيل:

إن أخطر ما يمكن أن يقع فيه الباحث هو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي كـ"صندوق أسود" سحري، يقدم له نتائج دون أن يفهم منطقها أو يفكر في أبعادها. لتجنب هذا المأزق، يجب على الباحثين العرب تطوير ما يمكن تسميته بـ"النقد الخوارزمي" كجزء لا يتجزأ من منهجيتهم البحثية. هذا المنهج يعني تحويل الذكاء الاصطناعي من أداة صماء إلى موضوع للدراسة والنقد في حد ذاته. فقبل استخدام أي خوارزمية، يجب على الباحث أن يطرح مجموعة من الأسئلة النقدية: من صمم هذه الخوارزمية ولأي غرض؟ على أي بيانات تدربت وما هي التحيزات المحتملة في هذه البيانات؟ ما هي الافتراضات الفلسفية والثقافية المدمجة في تصميمها؟ ما هي علاقات القوة التي تعيد إنتاجها أو تكرسها؟ إن هذا المنهج النقدي هو الذي يميز الباحث الأصيل عن التقني البسيط. وكما يقول أحد رواد هذا الحقل، ليف مانوفيتش، بعبارة بليغة: "بدلاً من استخدام أدوات الحوسبة لتحليل الثقافة، يجب علينا تحليل الأدوات نفسها ثقافياً"¹. هذا الوعي النقدي هو الضمانة الوحيدة ضد الانزلاق إلى الموضوعية الزائفة والتبعية الفكرية.

3.4. من محاكاة الغرب إلى الأصالة البحثية: نحو أجندة بحثية نابعة من السياق:

إن الركائز الثلاث السابقة—امتلاك البيانات، وتكوين الباحثين، وتبني المنهج النقدي—تصب جميعها في خدمة الهدف النهائي والأسسى: تطوير أجندة بحثية عربية أصيلة، تنبع من هموم وتحديات ومفاهيم وتاريخ المنطقة، بدلاً من محاكاة أو تطبيق أجندات بحثية مستوردة من سياقات غربية. فالخطر الأكبر يكمن في أن تؤدي سهولة استخدام الأدوات الجاهزة إلى طرح أسئلة بحثية سطحية تفرضها الأداة نفسها، لا أهمية الموضوع. فبدلاً من أن نسأل سؤالاً تقنياً بسيطاً مثل "كيف يمكن تطبيق تحليل المشاعر على التغريدات المصرية حول قرار اقتصادي معين؟"، يمكننا أن نطرح سؤالاً أعمق وأكثر أصالة: "كيف تعيد المنصات الخوارزمية، بتصميمها الذي يغذي الاستقطاب، تشكيل مفهوم 'المجال العام' في مصر ما بعد 2011، وهل ما نراه هو فضاء للنقاش أم ساحة للتناحر الرقمي؟". إن النجاح الحقيقي للذكاء الاصطناعي في البحث الاجتماعي العربي لن يقاس بمدى مواكبتنا للتقنيات الغربية، بل بمدى قدرتنا على تطوير هذه التقنيات القوية لتوليد معرفة جديدة وعميقة وأصيلة عن أنفسنا وعن تاريخنا ومجتمعاتنا، والإجابة على أسئلتنا الكبرى الخاصة بنا².

¹ Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury Academic.

² Risam, R. (2019). *New Digital Worlds: Postcolonial Digital Humanities in Theory, Praxis, and Pedagogy*. Northwestern University Press.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة، يتجلى الذكاء الاصطناعي كمرآة مزدوجة الوجه في سياق العلوم الاجتماعية والتاريخية العربية: يعكس من جهة إمكانيات منهجية هائلة لتوسيع الممكن المعرفي، من خلال تقنيات مثل النمذجة الموضوعية والتحليل الشبكي الذي يُحوّل الأرشيف السلبي إلى نظام ديناميكي يُكشِفُ الأنماط الخفية في التراث والحاضر الاجتماعي؛ ومن جهة أخرى، يُنَوِّرُ نقاط الضعف الإبستمولوجية، مثل "الصناديق السوداء" في نماذج التعلم العميق والتحيزات الخوارزمية الناتجة عن نقص البيانات العربية، مما يُعزِّزُ التبعية المعرفية. توصلت الدراسة إلى نتيجة أساسية: الاستفادة الحقيقية من هذه الثورة تتطلب الانتقال من الاستهلاك السلبي إلى الانخراط النقدي الفاعل، حيث يُصبحُ الذكاء الاصطناعي ليس مجرد أداة، بل شريكاً في إعادة صياغة الأسئلة البحثية بما يتناسب مع السياقات الثقافية العربية الفريدة، مع التركيز على بناء بنية تحتية رقمية محلية لسد الفجوات اللغوية والثقافية التي تُقَيِّدُ الآن الإنتاج المعرفي.

ومع ذلك، يظل الطريق نحو دمج الذكاء الاصطناعي في البحث الاجتماعي والتاريخي العربي مشروعاً فكرياً وحضارياً يتجاوز الحدود التقنية، إذ يتطلب إعادة تعريف دور الباحث كـ"مهندس إبستمولوجي" قادر على مواجهة التحديات البنيوية مثل اللاتكافؤ اللغوي والتحيزات الثقافية الموروثة. النتائج تؤكد أن الفشل في هذا الانخراط يُعزِّزُ التبعية، مما يُحوّلُ الذكاء الاصطناعي إلى أداة لإعادة إنتاج الروايات الغربية المسيطرة، بينما النجاح يفتح آفاقاً لتكوين جيل بحثي "هجين" يجمع بين المناهج النقدية التقليدية والأدوات الرقمية، مُمَكِّنًا من إنتاج معرفة أصيلة تستجيب لهموم المنطقة مثل الاستقطاب الاجتماعي والحفاظ على التراث. هذا التوازن ليس رفاهية، بل ضرورة استراتيجية للحفاظ على الخصوصية الثقافية في عصر الذكاء الاصطناعي.

أخيراً، تُغلقُ هذه الدراسة باباً مفتوحاً على آفاق بحثية مستقبلية، تدعو إلى استكشاف نماذج مؤسسية وتربوية ملموسة لبناء الباحثين "الهجينين" الذين يجمعون بين التقاليد النقدية العريقة للإنسانيات العربية والمتطلبات التقنية لعلوم البيانات. يبرز تساؤل محوري كدعوة للبحث المقبل: كيف يمكن تطوير برامج تدريبية تُعزِّزُ الوعي الإبستمولوجي لدى الباحثين العرب، ليصبحوا قادرين على إعادة برمجة الخوارزميات بما يعكس السياقات المحلية، وبالتالي تحويل الذكاء الاصطناعي من مصدر تبعية إلى محرك للتحرر المعرفي؟ هذا السؤال ليس ختاماً، بل بداية لمسيرة جماعية نحو سيادة رقمية حضارية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر العربية:

- (1) الغدامي، علي. (1997). *الخطيئة والتكفير: من البنيوية إلى التشرحية*. دار الساق.
- (2) بن منصور اليمين. (2023). دور سوسيولوجيا المعرفة في بناء سوسيولوجيا عربية: تصور تحليلي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 15 (2)، 67.45
- (3) علي، نبيل. (2001). *الثقافة العربية وعصر المعلومات*. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المصادر الأجنبية:

- 1) Al-Fanar Media. (2023). Algorithmic bias: A new challenge for Arab universities. <https://al-fanarmedia.org/2023/09/algorithmic-bias-a-new-challenge-for-arab-universities/>
- 2) Ali, N. (1994). *Arab culture and the information age*. Knowledge World Series No. 184.
- 3) Alghamdi, M. (2025). Overviewing of biases in generative AI-powered models in the Arabic language: AI fairness for a sustainable future. *ResearchGate*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12345.67890>
- 4) Al-Saggaf, Y., & Simmons, F. (2024). The potential and limits of Arabic digital humanities. *Journal of Cultural Analytics*, 9(2). <https://doi.org/10.22148/22.0001>
- 5) Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- 6) Chun, W. H. K. (2021). *Discriminating data: Correlation, neighborhoods, and the new politics of recognition*. MIT Press.
- 7) Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- 8) Floridi, L., Chiriatti, M., Prunkl, B., & Chantal, K. (2020). Black-box artificial intelligence: An epistemological and critical analysis. *AI & SOCIETY*, 35(4), 825–839.
<https://doi.org/10.1007/s00146-019-00888-w>
- 9) Fuchs, C. (2019). Castells' network concept and its connections to social, economic, and political network analyses. *Journal of Sociology & Society*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.21307/joss-2019-021>
- 10) Hykel, H. (2023). We have no satisfactory social epistemology of AI-based science. *Social Epistemology*, 37(6), 770–782. <https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2286253>
- 11) Joshi, P., et al. (2020). The state and fate of linguistic diversity and inclusion in the NLP world. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*.
<https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.220>
- 12) Khalati, M. (2020). Artificial intelligence development and challenges: Arabic language as a model. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(5), 3137–3145.
https://www.ijicc.net/images/vol_13/Iss_5/13578_Khalati_2020_E_R.pdf
- 13) Klein, L. F. (2015). The image of absence: Archival silence and the limits of data. *American Literature*, 87(4), 661–688. <https://doi.org/10.1215/00029831-3326983>

- 14) Knight, W. (2017). The dark secret at the heart of AI. *MIT Technology Review*.
<https://www.technologyreview.com/2017/04/11/5113/the-dark-secret-at-the-heart-of-ai/>
- 15) Lazer, D., Pentland, A., Adamic, L., Aral, S., Barabasi, A. L., Brewer, D., Christakis, N., Contractor, N., Fowler, J., Gutmann, M., Jebara, T., King, G., Macy, M., Ren, D., & Van Alstyne, M. (2009). Life in the network: The coming age of computational social science. *Science*, 323(5915), 721–723.
<https://doi.org/10.1126/science.1167742>
- 16) Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Bloomsbury Academic.
- 17) Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007>
- 18) Moretti, F. (2013). *Distant reading*. Verso Books.
- 19) Muhanna, E. (2015). Distant reading and the Islamic archive: Symposium abstracts. Brown University.
https://www.academia.edu/15322237/Distant_Reading_and_the_Islamic_Archive_Symposium_Abstracts
- 20) O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- 21) Petit, J.-L. (2023). Humanities and social sciences (HSS) and the challenges posed by AI: A French point of view. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01752-8>
- 22) Ramsay, S. (2011). *Reading machines: Toward an algorithmic criticism*. University of Illinois Press.
- 23) Risam, R. (2019). *New digital worlds: Postcolonial digital humanities in theory, praxis, and pedagogy*. Northwestern University Press.
- 24) Romanov, M. (2015). Distant reading & the Islamic archive. *al-Raqmiyyāt*.
<https://maximromanov.github.io/2015/10-17.html>
- 25) Srinivasan, R. (2017). *Whose global village? Rethinking how technology shapes our world*. NYU Press.

**Pedagogical Integration of ICT and Interactive Videos:
Their Effects on the Learning of Struggling Students in High School**

Asmaa Ennakhlou¹, Dr. My Lahcen Hasnaoui², Dr. Youssef Nafidi³

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448883>

To cite this article: Ennakhlou, A., Hasnaoui, M. L., & Nafidi, Y. Pedagogical Integration of ICT and Interactive Videos: Their Effects on the Learning of Struggling Students in High School. Science Step Journal 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

The phenomenon of struggling students in Morocco is considered today as one of the problems that affects the profitability of education, which is the basis of any sustainable human development. Moreover, this phenomenon has negative implications for economic performance in the country. On the other hand, several efforts have been made to improve the quality of teaching and learning by promoting the use of ICT; however, their integration into pedagogical practices has remained slow. In this context, the objective of this research is to identify the importance of the pedagogical inclusion of ICT in the Core Curriculum of secondary education and to evaluate its impact on the learning and performance of struggling students. The study also seeks to identify the advantages that ICT can bring to the development of the various skills of these students. To answer our research question, « How can the use of ICT promote or improve the learning of struggling students in one high school class? », we used a quantitative methodological approach, based on the distribution of questionnaires in the class, for a representative sample of 100 struggling students. The results show that most of these students reported that « learning by using ICT is very motivating » and expressed a preference for “lessons presented using a projector”. Moreover, many students indicated that the use of ICT in the classroom is “useful and effective” for their learning, and they found that « the computer is an essential tool for overcoming school difficulties ». Additionally, the respondents reported they feel that using ICT in the classroom brings « an improvement in grades ». Consequently, ICT is an important element that motivates struggling students to learn. It is also a pedagogical tool used to allow these students to undertake their learning to improve their academic results and obtain good results.

Keywords: Education, GENIE, ICT, learning difficulties, struggling students.

¹ Doctoral researcher, Research Laboratory in Education and Social Dynamics, Learning, Cognition and Educational Technology Unit, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University of Rabat, Morocco, email: asmaa_ennakhlou@um5.ac.ma

² Research Laboratory in Education and Social Dynamics, Learning, Cognition and Educational Technology Unit, Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University of Rabat, Morocco, email: myhasnaoui@gmail.com

³ Research Laboratory in Education and Social Dynamics, Learning, Cognition and Educational Technology Unit, Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University of Rabat, Morocco, email: y.nafidi@um5r.ac.ma

1. Introduction

Morocco's educational landscape, like many across the globe, grapples with the persistent challenge of ensuring all students acquire fundamental competencies. International assessments have, at times, painted a concerning picture. For instance, in 2011, Morocco's participation in the Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) and Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) revealed alarming results, with Grade 4 primary students ranking last in PIRLS and second to last in TIMSS. While Grade 8 students showed a slight improvement, outperforming a few countries in mathematics and science (Stitou & AMAQUEN Association, 2013), a significant concern remains: students in the general secondary track often lack the foundational knowledge and skills outlined in the national curriculum (CSEFRS, 2016). This is particularly evident in core areas such as languages and mathematics, where research consistently highlights substantial learning gaps. These difficulties are frequently linked to deficits in cognitive functions like reasoning, memory, comprehension, planning, and decision-making, leading to a cumulative effect of academic delays.

Indeed, the gravity of this situation has been underscored by prominent figures. Mr. Chakib Benmoussa, for example, highlighted that approximately 70% of students face challenges in reading, writing, and mathematics (Senoussi, 2021). This stark reality necessitates a concerted effort from all stakeholders within the education system to elevate educational quality and overcome these pervasive issues. Furthermore, the problem is compounded by a concerning school dropout rate among young people aged 12 to 14, reaching 28% (Senoussi, 2021), which underscores the urgency of effective interventions.

Considering these challenges, Morocco has embarked on profound educational reforms, implementing ambitious measures designed to enhance the quality of its education system. These initiatives include the National Charter of Education and Training (1999-2009), the Emergency Program (2009-2012), the Strategic Vision for Reform (2015-2030), and the current Roadmap (2022-2026), alongside the broader national strategy, Digital Morocco 2030. A key component of these reforms, particularly since the early 2000s, has been the strategic integration of digital technology into teaching and learning. The rationale behind this integration is compelling: digital tools possess the potential to revitalize teaching practices by offering learners novel ways to access knowledge and engage with content (Karsenti, 2001).

A notable example of this commitment is the GENIE program, launched in 2005, which aimed to equip all schools; from elementary to high school; with multimedia rooms connected to the internet. This ambitious endeavor sought to foster a digital age learning environment, stimulating and catalyzing pedagogical innovations (El Madhi & El Madhi, 2017). The program's core objective was to improve learning quality by disseminating IT tools and promoting their diverse uses within Moroccan schools, thereby enhancing access to digital resources for teachers, administrative staff,

and students alike. The 2009 emergency plan further invigorated the GENIE program, accelerating the pace of educational reform.

Moreover, the Higher Council for Education, Training and Scientific Research, in its Strategic Vision 2015-2030, strongly advocated for the progressive and effective integration of digital media into teaching practices and school textbooks (CSEFRS, 2015:43). This vision is actively being realized through updated school programs, enriched educational resources, and the cultivation of a culture of digital innovation within the educational sphere. Complementing this, the Digital Morocco 2030 strategy aligns with the CSEFRS recommendations by prioritizing the digitalization of education, notably through the integration of digital skills from primary school onwards.

More recently, the Pioneer Schools project, a cornerstone of the 2022-2026 roadmap, directly addresses the imperative to improve basic learning outcomes and support students facing difficulties. This project adopts a multidimensional methodology to cater to the specific needs of each student, establishing quality conditions in public educational institutions through a systemic approach that focuses on three fundamental components: the student, the teacher, and the establishment (MENPS, 2022).

Despite these extensive efforts to support struggling students, they continue to encounter frequent obstacles in their academic journeys. Therefore, this study seeks to explore the transformative potential of information and communication technologies in enhancing their learning and improving their academic outcomes. ICTs are now unequivocally a priority in education, with educators increasingly recognizing their capacity to enrich learning experiences, foster creativity, and significantly motivate students. As Karsenti (2001) aptly states, ICTs have become indispensable tools for both teaching and learning. Consequently, our research aims to identify the importance of pedagogically integrating ICT in high school settings and to evaluate its specific effect on the learning and performance of struggling students within a particular high school class. Furthermore, we intend to explore the advantages that ICT can bring to the development of various skills in these students. Thus, this study seeks to address the following research questions:

- What is the impact of classroom ICT use on the motivation of struggling students in general education?
- How do ICTs influence the learning environment for students facing academic difficulties?
- In what ways does the use of ICT affect struggling students' comprehension and classroom participation?

2. Problematic

Learning difficulties represent a significant challenge within educational systems globally, impacting students' academic trajectories and overall well-being. Historically, the perception of these difficulties has evolved from mere segregation to an intrinsic component of the learning process itself (Estace, 2013; Zakhartchouc, 2007). These challenges often manifest as struggles in reading, writing, arithmetic, and comprehension, which can disrupt a student's concentration and hinder the acquisition of new knowledge. Consequently, such obstacles profoundly affect academic success and can lead to diminished self-esteem, feelings of inferiority, and increased anxiety among students (Hall, Rouse and Bolen, 1993; Huntington and Bender, 1993; Geisthardt and Munsch, 1996). This situation not only impacts the students but also generates a sense of powerlessness for teachers and heightened anxiety for parents, ultimately having broader societal implications (Lhotellier, 2013).

Traditional teaching methods, often characterized by a one-way transmission of knowledge, can exacerbate these difficulties. When teachers primarily act as knowledge dispensers, students with learning challenges may struggle to engage, concentrate, and assimilate information. This passive learning environment can lead to a cumulative effect of academic setbacks, potentially resulting in disengagement and school dropout. The teacher's attitude and expectations also play a crucial role, as they can significantly influence student behavior and learning outcomes (Potvin, 1993; Rousseau and Potvin, 1991).

In response to these persistent challenges, Information and Communication Technologies (ICT) have emerged as a promising avenue for pedagogical innovation. Many educators and policymakers advocate for the integration of ICT in classrooms, recognizing their potential to transform learning into a more engaging and effective process (Zaklani, 2019). Recent research consistently highlights the importance of effective ICT integration to create interactive learning environments and enhance student success (Msafiri Mgambi, 2024). ICT encompasses a range of digital tools, including software, hardware, multimedia resources, and virtual learning environments, all designed to facilitate exchanges and interactions within the educational setting (Baron, 1996). The effective integration of ICT involves a thoughtful insertion of these tools throughout the teaching sequence, with clearly defined pedagogical objectives and a coherent workflow (Bourguignon, 1994; Mangenot, 2000).

Numerous studies and reports, including those from UNESCO (2023), underscore the transformative power of ICT in education. Their integration into pedagogical systems is increasingly viewed as a necessity for modern teaching and learning, capable of fostering greater student motivation compared to traditional methods (Grégoire et al., 1996; Lapierre and Gingras, 2001; Ouellet et al., 2001). By addressing diverse learning needs, ICT can promote the acquisition of knowledge and skills, thereby enhancing student interest and engagement. Educational

technologies have been shown to significantly impact student success and promote more equitable learning experiences, particularly for struggling learners in secondary education (Every Learner Everywhere, 2023; Stanford Report, 2024). However, the effectiveness of these digital tools is not solely dependent on their availability or choice; it critically relies on the teacher's ability to strategically integrate them with the curriculum and learning objectives (Jefferson and Edwards, 2000).

Given this context, a pertinent question arises: Does the use of ICT in the classroom primarily serve to diversify teaching methods, or does it contribute to a more fundamental overhaul of pedagogical practices, particularly in improving the academic performance of struggling high school students? This leads to our central research problematic: How can the pedagogical integration of ICT and interactive videos specifically impact the learning outcomes and engagement of struggling high school students in Morocco?

To answer this question, we put forward two hypotheses:

- The first would be: the pedagogical integration of ICT in high school could create a good working climate in which struggling students would feel motivated, while they could more easily enter learning, give the best academic performance and increase their chances of success.
- The second is that: the use of ICT in classroom teaching practices would have no impact on the learning of struggling students.

3. Materials and Methods

To address our research questions and to either confirm or refute our initial hypotheses regarding the pedagogical integration of ICT and interactive videos and their effects on the learning of struggling students in high school, our study primarily adopted a positivist paradigm. This approach seeks to understand social reality and uncover objective truths through empirical tools. It provided a robust framework for investigating the impact of Information and Communication Technology in Education (ICTE) on the learning outcomes of students facing academic difficulties in a high school setting.

3.1. Study Context and Participants

Our research focused on struggling students enrolled in the first year of high school at Almansour Eddahbi Qualifying High School in Ain Aouda, under the Provincial Directorate of Skhirat-Témara, during the 2024–2025 school year. This specific context allowed for a focused examination of the challenges and opportunities within a real-world educational environment.

3.1.1. Target Population

The target population for this study comprised 300 struggling students across various core curriculum streams: vocational (60 students), literary (117 students), and scientific (120 students). Given the diverse characteristics within this population, a sampling technique was essential to ensure representativeness while respecting the attributes of the broader reference population.

3.1.2. Sample Selection

Our final sample consisted of 100 students, carefully selected using a stratified probability sampling method. This approach allowed us to include 20 students from the vocational stream, 39 from the literary stream, and 40 from the scientific stream. This distribution was deliberately chosen to encompass the different branches of the core curriculum and various age groups, thereby providing a comprehensive understanding of the issues addressed in our questionnaire and enabling a more robust verification of our research hypotheses and objectives.

It is important to note that our sample specifically included students with academic results consistently below average, predominantly categorized as having 'average' or 'weak' academic profiles. These students shared common characteristics related to learning difficulties. Their selection was based on several criteria, including their academic performance in previous years, results from diagnostic tests, observed classroom interaction and participation, and the completion rates of their homework assignments. These criteria helped ensure that our study focused on the intended population of struggling learners.

3.2. Data Collection Instrument: The Questionnaire

The primary method for data collection in our study was the distribution of a questionnaire. This technique was chosen for its effectiveness in gathering data through observation and analysis of responses to structured questions. Its ease of distribution allowed students to respond at their own pace, minimizing potential biases linked to individual personalities. Furthermore, questionnaires provide the flexibility to explore a wide range of application fields and diverse phenomena, including sensitive or private behaviors.

3.2.1. Measurement Scales

Recognizing that the questionnaire was primarily administered to students experiencing academic difficulties, particular attention was paid to ensuring the clarity and accessibility of all questions. Key concepts were explicitly defined to avoid ambiguity. The questionnaire predominantly utilized qualitative items, incorporating both single-response and multiple-response questions. These items were structured as closed-ended questions, employing formats such as 'yes/no' and three-

point Likert scales. These scales were designed to assess students' perceptions of their digital competence, their engagement with ICT, and their level of agreement with the statements presented.

3.2.2. Questionnaire Validation

Prior to the main data collection, a pre-validation study was conducted with 37 students (10 vocational, 12 literary, and 15 scientific) to ensure the instrument's clarity and comprehensibility. This pilot phase successfully confirmed that all items and response modalities were easily understood, allowing for necessary revisions to be made before the full-scale data collection commenced.

3.3. Investigation Process

Our investigation process was structured to facilitate an immersive and interactive learning experience for the participants, followed by systematic data collection.

3.3.1. Learning Environment Enrichment

As a foundational step, we enriched the learning environment by developing interactive digital content using the Powtoon tool. These resources, crafted as animated videos and dynamic presentations, were designed to offer learners a more engaging and personalized approach to the subject matter. The aim was to transform potentially abstract concepts into more accessible and enjoyable learning experiences.

3.3.2. Course Presentation and Digital Training

All study participants received comprehensive digital training within a fully equipped computer room. This training was meticulously structured into several separate two-hour sessions, with each stream (vocational, literary, scientific) having its dedicated sessions. During these sessions, students had the opportunity to familiarize themselves with essential IT tools, such as computers and video projectors. This hands-on experience enabled them to effectively follow the interactive courses created, which were further supplemented by assessments at the end of each session to gauge immediate comprehension and engagement.



Figure 4. Overview of digital content

3.3.3. Data Collection

Following the digital training and interactive course sessions, students participated in the data collection phase by completing a paper questionnaire. This method was chosen for its straightforwardness and efficiency, ensuring a high response rate and facilitating the collection of valuable insights directly from the students. The paper format also allowed for a consistent and controlled data collection environment across all participants.

Results

The questionnaire covers learners' use of digital content and interaction, as well as their perceptions of the impact of this environment on their understanding, performance, and other aspects.

Personal information

Identity

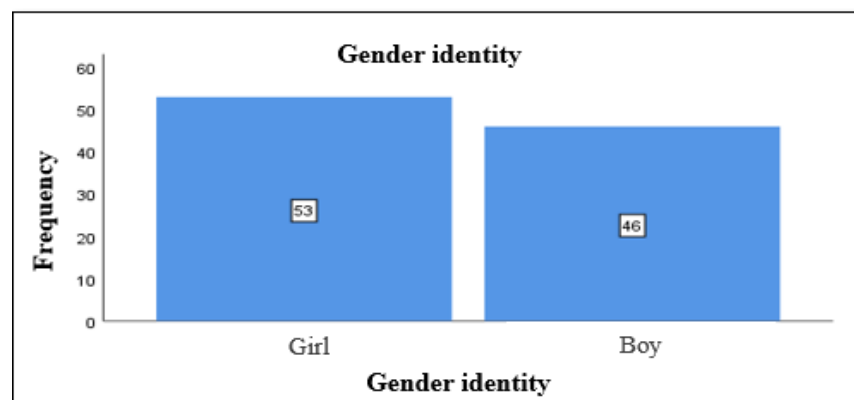


Figure 5. Gender identity

A total of 99 struggling students responded to our questionnaire, including 53.5% girls and 46.5% boys. This distribution indicates a relatively balanced gender representation, with a slight predominance of girls. This slight difference may be explained by the higher proportion of female students enrolled in all core curriculum tracks.

Age

The statistical description of the intermediate variable age revealed the following result:

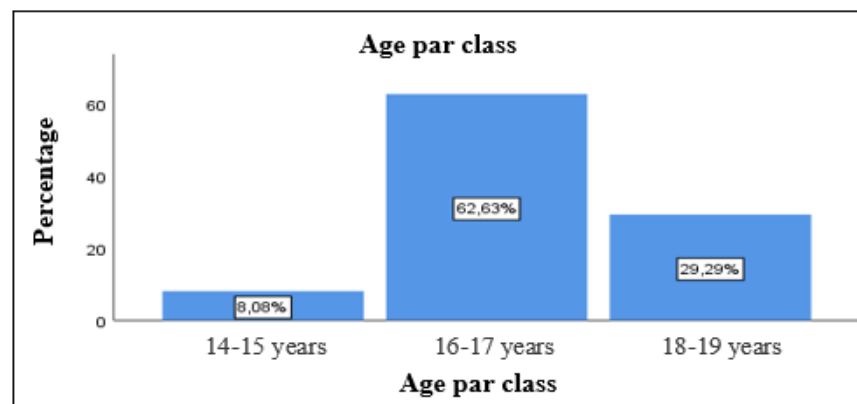


Figure 6. Age ranges

In terms of age, 62.6% of respondents were between 16 and 17 years old, 29.3% were between 18 and 19, and just over 8% were between 14 and 15.

This distribution reflects a diversity of age groups within the study sample and highlights a notable age gap among students. This gap may be explained by the repetition of school years by some pupils.

branches

The following table presents the distribution of the study sample by modality (class), shown in both percentages and absolute values.

Table 1. numbers and percentages of the study sample by class

Class	Frequency	Percentage
Scientific Core	40	40,4%
Literary Core	39	39,4%
Professional Services Core	20	20,2%
Total	99	100,0%

Our sample is diversified, as it is made up of students from different fields of study. This diversity can only be useful in identifying trends in struggling students according to their field of study

Personal use of ICT

Internet connection

The following bar chart illustrates the number and percentage of participants in the study sample who have an Internet connection.

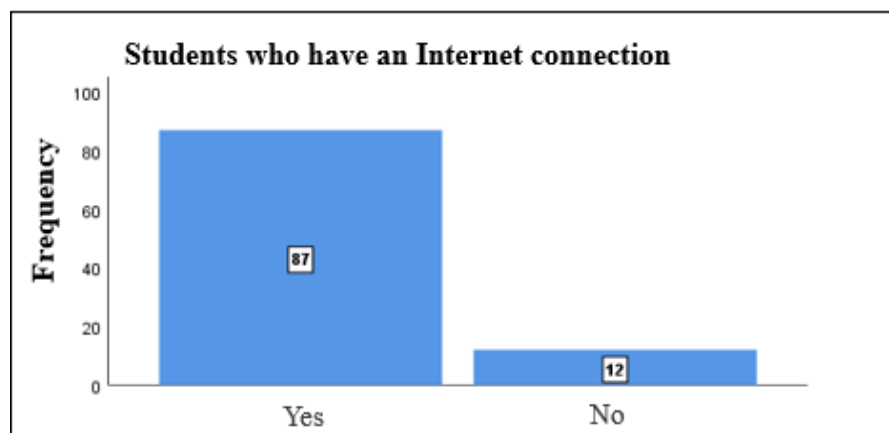


Figure 7. Internet connection

Regarding internet access, the majority of struggling students reported having a connection at home, while a smaller proportion did not. This information provides insight into their level of exposure to digital tools and their familiarity with using the Internet and computers.

Computer use:

The following pie chart illustrates the distribution of the study sample based on computer use, presented in both absolute numbers and percentages:

According to the graph:

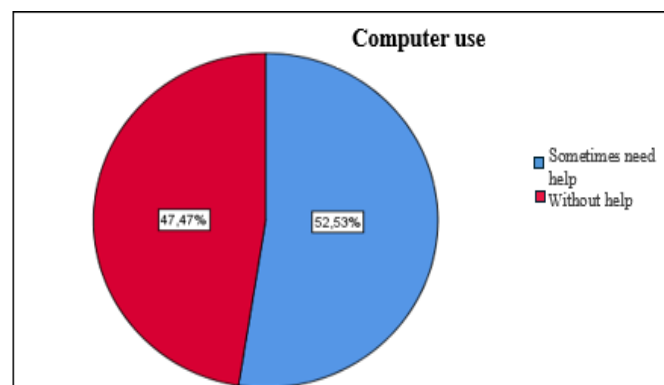


Figure 8. Computer use

- No student reported needing complete assistance when using a computer.
- 52.5% of students indicated that they occasionally needed help.
- 47.5% stated they could use the computer independently.

These results suggest that nearly all respondents are able to use a computer, or at least believe they can, and therefore have a basic mastery of its core functions. This can be attributed to regular use of computers during computing sessions and for various purposes outside the classroom, as explored in the following questions.

This led us to the following research question:

Does computer use among struggling students vary by academic track?

To explore the significance of the relationship between these two variables, we formulated the following two hypotheses:

H₀: there is no relationship between stream and computer use.

H₁: there is a relationship between channel and computer use.

To infer a relationship between the two variables concerned, we used the chi-square test:

Table 2. Chi-square tests for the student class variable and the student computer use variable.

	Value	ddl	Asymptotic significance (two-sided)
Pearson chi-square	3,096 ^a	2	,213
Likelihood ratio	3,122	2	,210
Linear by linear association	3,002	1	,083
N of valid observations	99		

$p = 0.2$; i.e. $p > 0.05$. So, the p value is above the significance level, we accept the null hypothesis and conclude that there is no significant association between the variables student class and computer use.

Digital skills:

The following table shows the number and percentage of the study sample according to their digital skills:

Table 3. Representation of respondents according to digital skills

	Frequency	Percentage
Fairly average	10	10,1%
Average	55	55,6%
Excellent	34	34,3%
Total	99	100,0%

We observed that more than 50% of struggling students who use digital tools reported having an average level of digital skills, while 34.3% considered their skills to be excellent. This suggests that the majority of these students have a good command of basic digital competencies and are aware of the relevance of ICT, not only in everyday life but also in the educational context.

Use of ICT in the classroom

The following table presents the number and percentage of participants in the study sample based on their use of ICT in the classroom:

Table 4: Numbers and percentages of the study sample by use of ICT in the classroom

		N	PERCENTAGE OBSERVATIONS
Use of ICT in the classroom	Useful	86	86,9%
	Adapted to your needs	52	52,5%
	satisfactory.	40	40,2%
	Develop your learning autonomy	33	33,5%
	Efficient for your learning	90	90,9%
Total		301	304,0%

The results indicate a generally positive perception of ICT use among struggling students. Nearly 90% stated that using ICT in the classroom was both useful and effective for their learning. Additionally, 56.6% reported that it enhanced their learning autonomy, while 52.5% felt that it was well adapted to their needs. Overall satisfaction was expressed by 40% of the students.

These findings contradict our second hypothesis, which stated that *“the use of ICT in classroom teaching practices in high school would have no impact on the learning of struggling students.”*

Learning using ICT

This section presents the results concerning learning outcomes associated with the use of ICT:

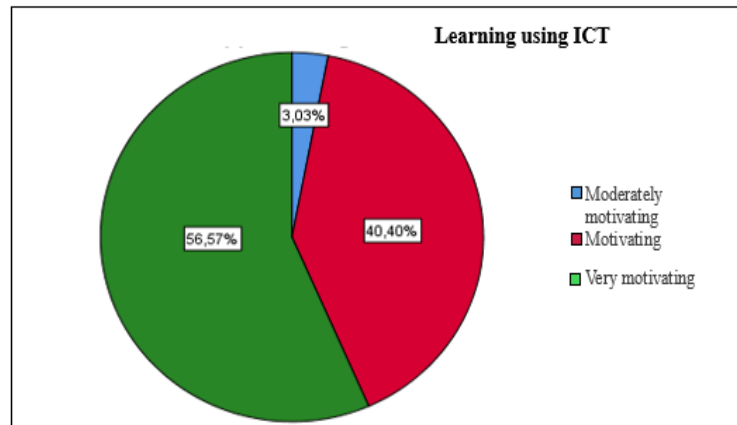


Figure 9. Learning using ICT

The data collected show that 56 students, representing 56.5% of respondents, found learning with ICT to be very motivating, while 40.4% described it as motivating, and 3.03% considered it moderately motivating. Notably, no student reported that learning through ICT was unmotivating.

These results indicate that most struggling students are satisfied with ICT-based learning, which highlights the importance of integrating ICT into various school subjects to support student engagement and motivation.

Agreement levels on the use of presentations, simulations, and interactive exercises

To illustrate the levels of agreement regarding the use of presentations, simulations, and interactive exercises, we considered the following indicators:

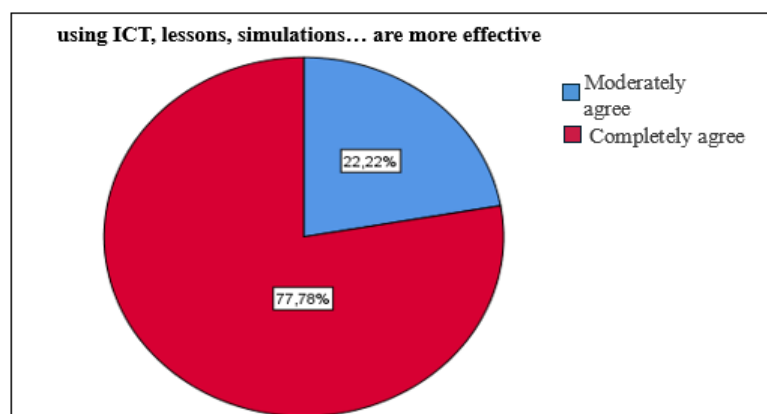


Figure 10. Course, presentations, simulations

Based on the graph above, not a single respondent disagreed, with 77.7% fully agreeing that these interactive courses, simulations, and exercises are superior, while 22.2% expressed moderate agreement.

This indicates that most struggling students are satisfied with the courses, simulations, and exercises delivered through ICT.

Lessons presented on board/video projector:

To show the degree of agreement levels on the use of presentations, simulations, and interactive exercises, we considered the following indicators:

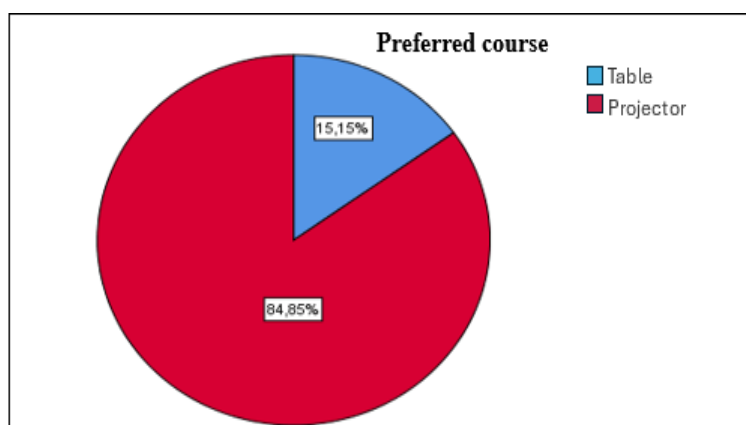


Figure 11. Preferred course

The graph shows that the majority of struggling students support the use of courses presented via the projector. However, a relatively small proportion of the surveyed students (15.15%) downplay the usefulness of this tool, expressing a preference for courses delivered on the blackboard.

The influence of ICT on the learning of the struggle students:

Table 5. Respondents' perceptions of the influence of ICT on their learning process

		PERCENTAGE	PERCENTAGE OBSERVATIONS
Influence of ICTs on learning	Makes you eager to discover new knowledge	12,9%	56,6%
	Sparks curiosity to explore different ways of thinking and studying	6,2%	27,3%
	Encourages research	8,5%	37,4%
	Increases interest in learning activities	8,8%	38,4%
	Stimulates the desire to learn	18,7%	81,8%
	Motivates academic progress	20,7%	90,9%
	Develop intellectual skills	4,1%	18,2%
	Facilitate learning.	20,0%	87,9%
Total		100,0%	438,4%

When asked " What is the impact of ICTs on the learning outcomes of struggling students?", the results were as follows:

- Almost all students (90.9%) aim to progress in their studies by using ICTs.
- For 87.9% of students, ICTs make learning easier.
- Nearly 82% of respondents are motivated by the desire to learn.
- Over half of the students (56.6%) want to learn more thanks to ICTs.
- ICTs make activities more engaging for 38.4% of students.
- Nearly 38% of students use ICTs to conduct research and learn better as a result.
- For 27.3% of students, ICTs open new doors for learning.
- 18.2% of students feel that ICTs promote intellectual development.

Therefore, struggling students recognize the value of ICT and its positive impact on their learning process.

ICT and grade improvement:

The graph below shows the number and percentage of respondents by their level of agreement or disagreement concerning grade improvement:

Regarding academic performance:

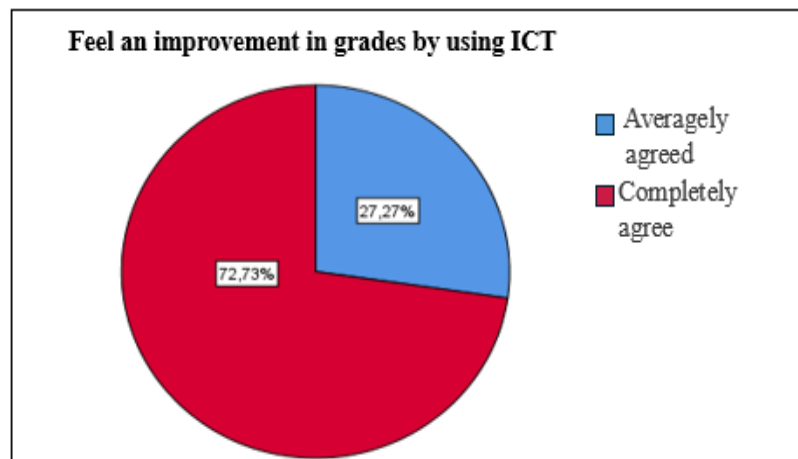


Figure 12. ICT and grade improvement

- 72.7% of respondents fully agreed that they achieve better grades when ICT is used in the classroom.
- 27.2% moderately agreed.
- No student expressed disagreement.

These results support our hypothesis that the pedagogical integration of ICT in high school can foster a positive learning environment in which struggling students feel more motivated, engage more easily in learning, perform better, and ultimately improve their chances of success.

Computers as a learning tool in the classroom in the future:

The table presents the number and percentage of respondents based on their opinions about the computer as a future learning tool:

Table 6. *Distribution of respondents according to their opinion of the computer as a learning tool*

		N	PERCENTAGE OBSERVATIONS
The computer as a learning tool	It is a tool that lets me work at my own speed	84	84,8%
	An essential tool to overcome my academic difficulties.	82	82,8%
	A tool that helps me work easily with my peers	54	54,5%

The use of computers as a learning tool aligns well with the needs of struggling students. Indeed, 84.4% of them affirmed that the computer is "a tool that lets me work at my own pace, "while 82.8% described it as" an essential tool to overcome my academic difficulties," and 54.5% viewed it as" a tool that facilitates collaboration with my peers." These findings suggest that struggling students recognize the potential of computers to support and enhance their learning experience.

Satisfaction with digital tools in the GENIE classroom

The graph below illustrates students' levels of satisfaction with the digital tools used in the GENIE classroom:

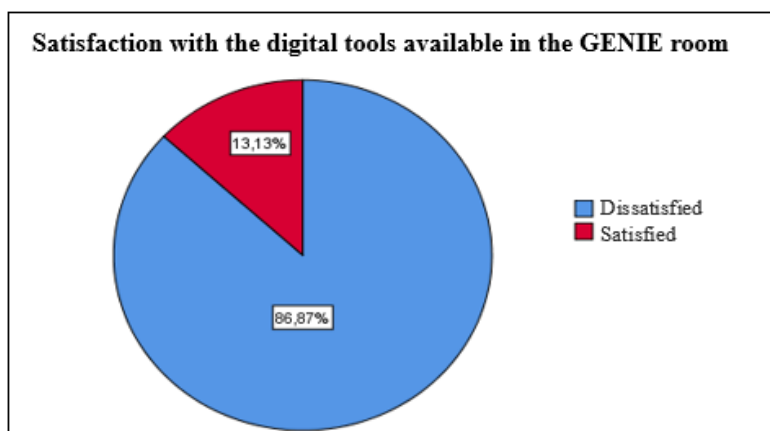


Figure 13 .Satisfaction with digital tools

A substantial majority of students (approximately 86%) expressed dissatisfaction with the limited number of digital tools available in the GENIE classroom. In stark contrast, only just over 13% reported being satisfied, and notably, not a single student was very satisfied. Consequently, these findings clearly underscore the necessity of enhancing the availability of digital resources to more effectively support struggling students

Discussion

Our study aimed to identify the significance of pedagogically integrating Information and Communication Technologies (ICT) within the common core curriculum of high school education. Furthermore, we sought to evaluate its effect on the learning and performance of struggling students, while also exploring the potential benefits ICT can offer in developing various skills among these learners. To achieve this objective, we employed a questionnaire as our primary research instrument, administered to students facing academic difficulties across the three core streams at Almansour Eddahbi Lycée. Our investigation specifically focused on several key areas: the integration, use, and perceived value of ICT within the school environment; its contribution to

the learning process of struggling students; and the impact of classroom ICT use on students' sense of self-efficacy.

Following the meticulous collection of data via the questionnaire, we proceeded with comprehensive statistical analyses. These analyses served a dual purpose: first, to thoroughly describe our sample, providing a clear demographic and academic profile of the participants; and second, to rigorously test our formulated hypotheses. Our initial descriptive analysis of the sample and its variables revealed a diverse student body. Specifically, our cohort of struggling students comprised 53% girls and 46.5% boys. Their age range varied from 14 to 19 years, with over 62% falling between 16 and 17 years, 29.3% between 18 and 19 years, and less than 9% between 14 and 15 years. Regarding academic streams, approximately 40.1% of students belonged to the scientific common core, 39.4% to the literary common core, and 20.2% to the professional services common core. This multi-skilled sample, encompassing students from various streams, proved invaluable for identifying trends in struggling students' learning experiences based on their specialization.

Crucially, this study unequivocally confirms the positive impact of ICT integration on the learning and performance of struggling students within the common core curriculum. The collected data vividly illustrates this point: a significant majority, 56.5% of students (56 out of 100), reported that learning with ICT was highly motivating, while an additional 40.4% found it motivating. These findings resonate strongly with previous research on the positive influence of ICT on student learning. Indeed, studies by Brown-Chidsey and Boscardin (2001), Karsenti et al. (2005), and Loisel et al. (2012) consistently demonstrate that integrating ICT into the classroom fosters ideal learning conditions and empowers teachers to actively involve their students in the learning process.

Furthermore, a descriptive analysis of indicators related to grade improvement revealed compelling insights: almost all struggling students perceived an enhancement in their grades using ICT in class. This suggests that digital tools, whether visual or audiovisual—such as explanatory videos, simulations, or concepts, facilitate students' comprehension and sustain their attention, thereby enabling teachers to achieve their instructional objectives more effectively. In line with this, Tardif (1998) cogently argues that new technologies facilitate more "meaningful" learning and enhance students' problem-solving capacities and the use of metacognitive strategies. Similarly, the use of ICT as a pedagogical support tool has been shown to boost motivation, encourage struggling students to engage in their learning, complete homework, and exhibit greater attentiveness in learning tasks (Depover et al., 2007), ultimately leading to improved academic outcomes.

Our research further illuminated the profound impact of ICT on student autonomy and digital literacy. Over 60% of the students reported that ICT use in the classroom fostered their learning

autonomy, while a remarkable 78% claimed to have developed a strong command of digital tools thanks to ICT integration. Moreover, 85% of students expressed that ICT allowed them to learn at their own pace, and over 90% of respondents reported increased motivation for learning. These findings align with the observations of Jamet and Lieury (2000), who emphasize that ICT significantly enhances student motivation and promotes active learning.

In summary, our research yielded three main findings:

- **Limited ICT integration:** Despite concerted efforts, the integration of ICT in high schools remains limited in several institutions. Furthermore, the existing computer equipment in dedicated ICT rooms often falls short of meeting the specific needs of students with learning difficulties, suggesting that current efforts to generalize ICT in education are insufficient.
- **Enhanced student engagement and motivation:** A significant majority of struggling students confirmed that ICT profoundly altered their interest in learning, fostering a heightened sense of engagement. Consequently, they are acutely aware of the importance of ICT in the classroom and expressed a strong desire for its expanded integration across all school subjects.
- **Improved self-efficacy and learning environment:** Most struggling students demonstrated familiarity with various IT tools and reported a high sense of self-efficacy stemming from ICT use in the classroom. Their preference for lessons presented via video projectors indicates satisfaction with this mode of delivery, which they perceive as providing a conducive learning environment. This positive perception, in turn, reflects favorably on their learning capabilities and academic results.

While this research offers considerable insight into a critical area of educational inquiry, it is important to acknowledge its methodological limitations. Firstly, focusing solely on struggling students within the common core curriculum at a single high school in a provincial authority significantly restricts the sample's representativeness. This limitation inherently impacts the generalizability of our findings on a broader student population. Although our sample size was statistically significant for our specific context, extrapolations to the entire educational system should be made with caution.

Secondly, the unique context of the study, specifically, the school's location in a rural center and the inadequacy of available digital resources to meet the needs of all qualifying secondary school students may have influenced the obtained results. These contextual factors could introduce biases that limit the transferability of our findings to more technologically advanced or urban educational settings. Additionally, the survey period, spanning six months, is relatively short and may not have been sufficient to observe the long-term effects of sustained ICT integration on student learning

and development. Finally, the inherent complexity of measuring ICT effectiveness in a single session, coupled with the diverse definitions and approaches to pedagogical ICT integration (e.g., project-based learning, peer teaching), makes it challenging to generalize our results to other pedagogical contexts.

In conclusion, the integration of ICT in the classroom should not be viewed as an optional or superficial activity. Instead, it is a necessary and powerful tool for enhancing learning, particularly for struggling students. A proactive and sustained motivation among teaching staff to effectively utilize ICT in their pedagogical practices is paramount to supporting these students, fostering their success, and ultimately mitigating academic failure. The findings of this study underscore the urgent need for continued investment in digital infrastructure, teacher training, and the development of tailored ICT-based pedagogical strategies to create truly inclusive and effective learning environments for all students.

Conclusion

In this study, we meticulously highlighted the pedagogical integration of Information and Communication Technologies (ICT) within the common core curriculum of high school education, examining its profound impact on the learning experiences of struggling students. Our field research, conducted with a sample of one hundred such students, provided invaluable insights into the benefits that ICT can bring to the development of various essential skills. While acknowledging that our sample size was not exceptionally large, the rich and detailed responses from our participants furnished a substantial body of evidence, enabling us to illuminate the analyses presented throughout this article.

Through our investigation into the impact of ICT, we consistently found that the strategic use of these technologies in the classroom significantly streamlines the educational process for students facing academic difficulties. More profoundly, it instills in them a renewed desire to learn, to progress in their studies, and to actively discover new knowledge. Beyond mere facilitation, the integration of ICT in the classroom yields a multitude of benefits, including a discernible positive impact on the learning outcomes and attitudes of these students. It fosters a heightened sense of commitment to their learning journey and underscores the tangible utility of ICT within the classroom context.

Indeed, the empirical evidence suggests that ICT empowers students to achieve a deeper understanding of their lessons, which, in turn, positively reflects on their academic grades and overall results. Our participants consistently reported feeling motivated and capable when undertaking their homework with ICT support, and they expressed a sense of encouragement and competence when actively utilizing these technologies. These compelling results not only confirm our initial hypothesis but also directly address our central research question concerning the

pedagogical integration of ICT in secondary education and its specific impact on the learning of struggling students within the common core curriculum.

Building upon these findings, our work has led us to formulate several practical proposals aimed at optimizing the use of ICT in the classroom, thereby fostering a more conducive learning environment for students with learning difficulties. These proposals include:

- **Enhanced Equipment Provision:** We strongly recommend that educational institutions prioritize equipping every classroom with essential IT tools, such as computers, video projectors, and interactive whiteboards (IWBs), to ensure ubiquitous access to digital resources.
- **Curricular Integration of ICT:** It is crucial to seamlessly integrate ICT into official curricula and student textbooks. This can be achieved by designing and proposing activities that actively encourage the use of interactive digital resources, making ICT an intrinsic part of the learning process rather than an optional add-on.
- **Professional Development for Educators:** We propose systematic programming of pedagogical days and continuous in-service training activities specifically tailored for teachers. Such initiatives would empower educators with the necessary skills and confidence to effectively leverage ICT in their pedagogical practices.

In conclusion, while this study provides clear answers to our initial inquiries, its results simultaneously open new and exciting avenues for future research. It strongly suggests the need for deeper investigations into the role of ICT as a significant motivating factor in the learning experiences of struggling students within the classroom context. Moreover, ICT holds immense potential as a valuable tool within active pedagogies, capable of activating students' existing knowledge, fostering new skills, and enhancing interpersonal competencies. This, in turn, can facilitate more profound learning and the construction of new knowledge, ultimately enabling these students to engage more readily with their studies, improve their academic performance, and achieve greater success.

References

- Andenas, D., & Lapin, K. (2013). Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ? *Education*.
- Baron, G. L., & Bruillard, É. (1996). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 117, 51.
- Bourguignon, C. (1994). Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues. *MicroSavoir documents*. CNDP.
- Brown-Chidsey, R., & Boscardin, M. L. (2001). How useful are computers? Comparison of the attitudes of students with and without learning disabilities. *Meridian : A Middle School Computer Technologies Journal*.
- Călin, D. (2007). Difficultés scolaires, échec, trouble, handicaps, ou en est on ? *Conférence sur l'école et les handicaps*. Retrieved from http://dcalin.fr/textes/difficultes_scolaires.pdf
- Commission Spéciale Education Formation. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Maroc.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2016). *Le Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun (PNEA 2016)*. Royaume du Maroc. <http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Resume-Rapport-PNEA-2016-Final.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015–2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Royaume du Maroc. <https://www.csefrs.ma>
- Depover, C., et al. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- El Madhi, A., & El Madhi, Y. (2017). *Le programme GENIE : Enjeux et réalité. L'intégration pédagogique des TICE*. <http://search.shamaa.org/PDF/Books/MRUITAdabConf/9MRUITAdabConfY2011.pdf>
- Elodie, E. (2014). *L'enseignant face aux élèves en difficulté* [Mémoire de master inédit]. Université de Nantes, d'Angers et du Maine, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Site de Nantes, Éducation. Retrieved from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935288>
- Escudeiro, P., et al. (2017). Digital assisted communication. In *Proceedings of the 13th International Conference on Web Information Systems and Technologies – Volume 1: WEBIST* (pp. 395–402). DOI: [10.5220/0006377903950402](https://doi.org/10.5220/0006377903950402)
- Estace, C. (2013). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*. De Boeck Supérieur.
- Every Learner Everywhere. (2023). *How Educational Technologies Impact Student Success and Equitable Learning Experiences*. [<https://www.everylearnereverywhere.org/blog/how-educational-technologies-impact-student-success-and-equitable-learning-experiences/>]
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 225–336.

- Grégoire, R., et al. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. *Revue documentaire, Rescol*. Université Laval. Université McGill. Retrieved from <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>¹ .
- Hall, C. W., Rouse, K. C., & Bolen, L. M. (1993). *The effects of learning disabilities on self-esteem: A meta-analysis*. *Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 120-124.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding Your Way in Qualitative Research*. Van Schaik Publishers.
- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166..
- Jefferson, T., & Edwards, R. (2000). The role of the teacher in the integration of ICT in the curriculum. *Education and Information Technologies*, 5(2), 111-122.
- Kabbaj, M., et al. (2009). Programme GÉNIE au Maroc : tice et développement professionnel. *Revue SESAMATH*. Retrieved from <http://revue.sesamath.net/spip.php?article233>
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86-124. <https://doi.org/10.7202/1079569ar>
- Lapierre, J., & Gingras, M. (2001). *L'intégration des TIC en classe: un défi pour les enseignants*. *Pédagogie Collégiale*, 14(3), 20-25.
- Lhotellier, A. (2013). *Les difficultés scolaires: Comprendre et agir*. Dunod.
- Loisel, J., Chouinard, J. & Chouinard, J. (2012). L'intégration des TIC et des aides technologiques par les orthopédagogues oeuvrant auprès des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage / The integration of ICT and technological support by special-education teachers working with children with a. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(2). Canadian Network for Innovation in Education. Retrieved November 8, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/42888/>.
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2013). Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4232>
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes*, 3, 38-44. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). *Feuille de route 2022-2026 pour une école publique de qualité*. Retrieved from <https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/FRoute20222026fr.pdf>
- Msafiri Mgambi, M., Kangwa, D., & Cai, L. (2024). Integration of information and communication technology in secondary education for better learning: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10(1), 101203. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101203>
- Ouellet, J., et al. (2000). Les TIC et la réussite éducative au collégial. *Rapport de recherche du Groupe de recherche et d'intervention en éducation (GRIE)*. Collège de Chicoutimi. Retrieved from <http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/recherc/grie/rapportparea.pdf>
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Gaétan Morin.

- Potvin, P. (1993). L'attitude des enseignants envers les élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 341-356.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Bruxelles: Mardaga. (1re éd. 1988)
- Rousseau, M., & Potvin, P. (1991). *Les attentes des enseignants et leurs effets sur les élèves*. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(1), 133-146.
- Rousseau, R., & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745-769.
- Royaume du Maroc. (1999). *Projet de charte nationale d'éducation et de formation*. Commission spéciale éducation-formation
- Senoussi, Z. (2021). 70% des élèves ont des difficultés à lire et écrire. *Hespress Français*. <https://fr.hespress.com/234661-benmoussa-70-des-eleves-ont-des-difficultes-a-lire-et-ecrire.html>
- Stanford Report. (2024). *How technology is reinventing K-12 education*. [<https://news.stanford.edu/stories/2024/02/technology-in-education>]
- Stitou, M., & AMAQUEN. (2013). Maroc - Enquêtes internationales en Éducation : Quelles leçons ? *The Journal of Quality in Education*, 8(1), 79-83. Retrieved from <https://joqie.org/index.php/joqie/article/download/83/79>
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF Éditeur. Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques »
- UNESCO. (2023). *Information and communication technology (ICT) in education*. [<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/information-and-communication-technology-ict-in-education>]
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Zakhartchouc, J.-M. (2007). Des réussites trop mal connues. Retrieved from <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-reussites-trop-mal-connues/>.
- Zaklani, M. (2019). L'intégration des TICE dans le contexte scolaire marocain, ambitions et limites. *Éducation Permanente et Information*, 19(12), article 1912d. Retrieved from <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1912d.htm>

APPENDIX QUESTIONNAIRE

Questionnaire about Pedagogical Integration of ICT and Interactive Videos: Their Effects on the Learning of Struggling Students in High School.

Introduction

This questionnaire is intended for struggling students in the first year of high school. It is part of a training project within which we are conducting educational research on the topic: ***Pedagogical Integration of ICT and Interactive Videos: Their Effects on the Learning of Struggling Students in High School.***

The responses collected will be used to help improve the integration of ICT into teachers' classroom practices. We kindly ask you to answer all the questions. Thank you very much for your cooperation.

Introduction

Ce questionnaire est destiné aux élèves en difficultés du Tronc commun, il s'intègre dans le cadre d'un projet de fin de formation, dans lequel nous menons une recherche pédagogique concernant L'intégration des TIC en secondaire qualifiant et son impact sur les apprentissages des élèves en difficultés.

Il sera exploité afin d'améliorer l'usage des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants en classe. Veuillez répondre à toutes les questions. Merci beaucoup de votre collaboration

You are:

☐ Girl ☐ Boy

Your age:

☐ Between 14 and 15 ☐ Between 16 and 17 ☐ Between 18 and 19

Your current class:

☐ Scientific Core
☐ Literary Core
☐ Vocational Core

2. Personal use of ICT

Do you use a computer?

☐ Without help ☐ Sometimes need help ☐ Need full assistance

How would you rate your digital skills?

☐ Fairly average ☐ Average ☐ Excellent

Do you have an internet connection at home?

☐ Yes ☐ No

3. Use of ICT in the Classroom

The use of ICT in class is: *(Multiple answers possible)*

- ☐ Useful
- ☐ Adapted to your needs
- ☐ Satisfactory
- ☐ Develop your learning autonomy
- ☐ Efficient for your learning

In your opinion, learning with ICT is:

- ☐ Not motivating
- ☐ Moderately motivating
- ☐ Motivating
- ☐ Very motivating

When using ICT in class, do you feel that course presentations, simulations, and exercises are improved?

- ☐ Strongly disagree
- ☐ Moderately agree
- ☐ Completely agree

Which format do you prefer for class presentations?

- ☐ Blackboard
- ☐ Video projector

How does using ICT influence your learning? *(Multiple answers possible)*

- ☐ Makes you eager to discover new knowledge
- ☐ Sparks curiosity to explore different ways of thinking and studying
- ☐ Encourages research
- ☐ Increases interest in learning activities
- ☐ Stimulates the desire to learn
- ☐ Motivates academic progress
- ☐ Develops intellectual skills
- ☐ Facilitates learning

By using ICT in class, do you feel that your grades have improved?

- ☐ Completely disagree
- ☐ Averagely agree
- ☐ Completely agree

How do you perceive the future of computers as learning tools in the classroom? *(Multiple answers possible)*

- ☐ It is a tool that lets me work at my own speed
- ☐ An essential tool to overcome my academic difficulties.
- ☐ A tool that helps me work easily with my peers.

Are you satisfied with the quality of digital tools available in the GENIE classroom?

- ☐ Dissatisfied
- ☐ Satisfied
- ☐ Very satisfied

The Poetics of Narrative and the Problematic of Reader Reception In the Contemporary Amazigh Novel

Dr. Lahcen Ousaid¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450810>

To cite this article: Ousaid, L. (2025). The Poetics of Narrative and the Problematic of Reader Reception in the Contemporary Amazigh Novel. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Amazigh Novel represents a relatively recent literary phenomenon within the Maghrebi cultural landscape. Its emergence came later than that of other genres such as poetry and the short story, largely due to linguistic, cultural, and historical factors—most notably the marginalization of the Amazigh language and its exclusion from formal education and institutional knowledge production. In recent decades, however, Amazigh novels have increasingly appeared as powerful expressions of collective memory, cultural identity, and the lived experience of Amazigh communities. This study seeks to explore the poetics of narrative in contemporary Amazigh fiction by analyzing the aesthetic and stylistic structures that define its literary specificity, while also examining the dynamics of reader reception as a space where creative experience intersects with cultural consciousness. The research further investigates how meaning is constructed and how narrative imagery evolves within the framework of reception theory, thereby offering a critical reading that situates Amazigh fiction within the broader Arab-Maghrebi literary field.

Keywords

Amazigh novel, poetics, narrative, reception, cultural identity.

¹ Researcher in Amazigh Literature, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco. Email: oussaid_lahsen@gmail.com

شعرية السرد وإشكالية التلقي في الرواية الأمازيغية المعاصرة

د. أسعيد لحسن

ملخص

تُعدّ الرواية الأمازيغية من الأجناس الأدبية الحديثة نسبيًا في المشهد الثقافي المغربي، إذ جاء ظهورها متأخرًا مقارنة بالشعر والقصة نتيجة لعوامل لغوية وثقافية وتاريخية، في مقدمتها تهميش اللغة الأمازيغية وغيابها عن مؤسسات التعليم والإنتاج المعرفي. غير أنّ العقود الأخيرة شهدت بروز نصوص روائية أمازيغية لافتة، استطاعت أن تُعبّر عن الوجدان الجمعي والهوية الثقافية للإنسان الأمازيغي، وأن تفتح أفقًا جديدًا أمام الخطاب السرد بلغة أمازيغية أصيلة. يهدف هذا البحث إلى مقارنة شعرية السرد في الرواية الأمازيغية المعاصرة من خلال تحليل البنى الجمالية والأسلوبية التي تُشكّل خصوصيتها، واستقصاء علاقة المتلقي بالنص بوصفها مجالًا لتفاعل التجربة الإبداعية مع الوعي الثقافي. كما يسعى إلى الكشف عن آليات بناء المعنى وتشكّل الصورة السردية في ضوء إشكالية التلقي، بما يتيح قراءة نقدية تُسهم في تأصيل هذا الجنس الأدبي داخل المشهد الروائي العربي والمغربي.

الكلمات المفتاحية

الرواية الأمازيغية – الشعرية- التلقي – إشكالية التلقي

مقدمة

يعتبر الأدب الأمازيغي المكتوب حديث العهد، وهذا راجع لعدة عوامل، أبرزها هو اعتماده للشفهية في التداول لفترات طويلة وغياب الأمازيغية في المدرسة وكل مناحي الحياة العامة. ولم يبرز فجر الأدب الأمازيغي المكتوب إلا خلال ظهور الوعي بالثقافة واللغة والهوية الأمازيغية مع جيل السبعينات، ومعه ظهرت إبداعات في جميع الأجناس الأدبية إلا الرواية التي تأخر ظهورها حتى تسعينيات القرن الماضي.

ومنذ ذلك الحين، بدأ الإبداع في هذا النمط في التزايد في الإبداع وخصوصا بعد تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وفتح شعبة الدراسات الأمازيغية في الجامعات المغربية. أصبحت للرواية الأمازيغية مكانة مهمة ضمن الإبداع الأمازيغي، كما حظيت بمتابعة نقدية من قبل النقاد والدارسين للأدب الأمازيغي الذين تابعوا مختلف جوانبها الموضوعية والأسلوبية والجمالية... إذن هل نجد الشعرية السرد في الرواية الأمازيغية ؟

-ماهي ظروف نشأة الرواية الأمازيغية ؟

-كيف نتحدث عن التلقي وإشكالية التلقي في الرواية الأمازيغية ؟

1. الرواية الأمازيغية المفهوم والنشأة

1- مفهوم الرواية:

رواية: مسودة [unɡal]°|X°||—noirâtre [unɡal]°|X°||. n. et adj.

يطلق على الرواية بالأمازيغية مصطلح أونغال، وهو مشتق من لفظ أمازيغي من الصحراء الكبرى (ايموهاغ)، وهو ناتگالت التي تستعمل لدلالات متعددة منها اللغز والكناية والكلام المرموز والاستعارة أو المجاز. ومنه اشتق أيضا لفظ أنغال الذي يستعمل في القبائل بمعنى الكود²، بحيث أن هذا اللفظ قد نجح في فرض نفسه في الحقل التداولي لدى النخب الأمازيغية بالمغرب والجزائر، فإنه يطرح مشكلة تتمثل في دلالته في بعض المناطق ففي الجنوب الشرقي يطلق على اللون الأسود³. ورغم هذا المعنى الدال كما أشرنا من قبل على اللون الأسود فإن تسمية أو مقابل لمصطلح الرواية قد أخذ هذا الاسم: أونغال = |X°||° ungal وتداول هذا المصطلح في المعاجم نجده في معجم موحاند أكلي الصالحي (asgwal amezzyan n) ((أما في معجم Dictionnaire Touargue Français (Tsekl⁴ Nijer). فيعرف

¹ -المعجم العام للغة الأمازيغية (أمازيغي -فرنسي -عربي) منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ، مركز الهيئة اللغوية سلسلة قواميس ومعاجم رقم 13 طبعة 2017 . ص 1 421

² -صدر سنة 2004 كتاب منشورات المفوضية السامية للأمازيغية بالجزائر حول قانون السير بالأمازيغية الفه علي خالفا وترجم كالتالي: angal n ubrid

³ -محمد أووسوس (مقال من أجل مثالا نقدية أمازيغية معطيات أولية) الإبداع الأمازيغي وإشكالية النقد (أشغال الندوة) منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2009. ص 63.

⁴ -Mohand Akli SALHI – Proposition de quelques termes pour l'étude de la littérature en langue amazighe in revue illes d imesli- No 2 (2010) –Université Mouloud mammeri de Tizi Ouzo- p :318

Tangalt كما يلي: كلمات ملغزة كلمات لها معنى خفي (حجب الكلمات بالاستعارات /تلطيف الكلمات بالأساليب البيانية /litotes توريات/ الخطابات الضمنية/ تلميحات....)¹.

أما الباحث في اللسانيات الأمازيغية ميلود الطايبي في معجمه²:

Ngal : être noire. Noircir. Etre obscur, s'obscurir , être sombre Ungal : noir, obscure, sombre.

ولقد أصبح مصطلح أونكال متداول للتعبير والدلالة على معنى الرواية في اللغة الأمازيغية والرواية في اللغة العربية و le roman في اللغة الفرنسية. بالنسبة لهذه الأخيرة تعني الحكى المكتوب récit باللغة الرومانية أي اللغة التي تستعمل للتواصل الشفوي، اللغة التي يستعملها سكان البلاد التي تم غزوها الذين اعتبروا بمثابة برابرة (بلاد أغال ، اسبانيا ...) وهي لغة منحدر من اللاتينية الشفوية الشعبية المحكية. أما الفرنسية القديمة فهي نقيض اللاتينية الكلاسيكية المخصصة لنخبة المجتمع.³ أما مصطلح الرواية في اللغة العربية في معجم لسان العرب لابن منظور، فنجد: "رويت الحديث والشعر رواية فأنا راو في الماء والشعر، من قوم روايته، وتقول أنشد القصيدة يا هذا ، ولا تقل اروها إلا أن تأمره بروايتها أي باستظهارها.⁴

ويبدو أن مصطلح أونغال هو مستحدث، كما هو الشأن لكل المصطلحات في مجال الأدب. ولا يمت بصلة بمصطلحات التي تعنى بالحكي والسرد ك تحاجيت، ولقيست، تانفوست ...

ومفهوم الرواية الأمازيغية من وجهة نظرنا هو الجنس الأدبي الذي تتوفر فيه كل الشروط الموضوعية والذاتية مثلها كباقي المعايير التي تمتاز بها الرواية على المستوى العالمي، وهي أيضا تلك النصوص السردية باللغة الأمازيغية، وتيمتها تعبر عن الهوية الأمازيغية بمجملها التاريخي والجغرافي والسياسي وكل التقاليد والعادات والسلوكيات الفردية والجماعية التي يتسم بها الإنسان الامازيغي.

والقارئ في الرواية الأمازيغية يلامس قدرتها على التعبير عن كل الأحاسيس والاهتمامات وذلك بما تحمله من عبارات متأصلة، تحمل في ثناياها البلاغة والبيان وكأن الروائي بصدد دحض الأطروحة القائلة بعجز اللغة الأمازيغية وضعف متخيلها الفني أو القائلة بأن الأمازيغية لغة شفوية محكومة بمنطق التواصل العامي بما يعنيه من بساطة التعبير وسداجة التصوير...

وهناك من يعتبر بأن الرواية الأمازيغية لم تقتصر على اللغة فقط، حيث يرى الباحث محمد أفقيز قد أثار هذا الموضوع في مقال له "الرواية الأمازيغية بالمغرب : النشأة الحصيلة" بطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بهذا الموضوع كما يلي: ما المقصود بالرواية الأمازيغية ! وقبل ذلك هل نقول الرواية الأمازيغية بالمغرب أم الرواية المغربية الأمازيغية أم الرواية المغربية المكتوبة بالأمازيغية ؟ ثم ما

¹ Karl –G Prasse – dictionnaire Touargue français Niger) = Amus tamazieqt –Tafransist (Niger) – Museum Tusculnum Copenhagen , 2003. P : 599

² Miloud taifi –Dictionnaire tamazighte français : parlars du Maroc central- Harmattan- Awal-, 1992. P : 475

³ -محمد أوسوس ، في فضاء "الانكال" - دراسات في الرواية الأمازيغية بالجنوب – منشورات رابطة تيرا 2020 . المطبعة المركزية لسوس أيت ملول ، ص:14

⁴ - ابن منظور : قاموس لسان العرب ، إنتاج المستقبل للنشر الإلكتروني ، بيروت ، إصدار عام 1995 /م برمجة وتنظيم طراف خليل طراف مادة روي نقلا عن طبعة دار صادر بيروت 1990 ص: 280- 281- 282

الذي يجعل من رواية أمازيغية ، بمعنى آخر ما هي المواصفات أو المحددات أو الأبعاد الجوهرية التي ينبغي توافرها في الرواية لكي تكون رواية أمازيغية ؟ أهي الأصل الإثني لكتبتها وجنسيته ومكان ولاته ونشأته ؟ استعمال اللغة الأمازيغية أو إحدى تنويعاتها ؟ أو أن الأمر يرتبط بالموضوعات المتناولة وبفضاءاتها وكيفية معالجتها¹.

ويمكننا اعتبار العديد من الكتاب المغاربة الذين كتبوا بلغة أخرى في جنس الرواية هي روايات أمازيغية، بحيث أن الإنتاج الأدبي الأمازيغي قد بصم نفسه عبر التاريخ لكن بغير اللغة الأمازيغية. أبرزها رواية الحمار الذهبي لأبوليوس  التي كتبت باللغة اللاتينية. ثم روايات أخرى تناولت الفضاء والفكر الأمازيغي منها الحديث والشجن، ورواية الأجمة لحسن أوريد والخبز الحافي لمحمد شكري ثم جنوب الروح لمحمد الأشعري...

هل نعتبر هذه الروايات التي كتبت بغير اللغة الأمازيغية روايات أمازيغية، رغم قوة النفس الأمازيغي الذي يُميزها ؟ الأرجح في تحديدينا لمفهوم الرواية الأمازيغية هي تلك الرواية المكتوبة باللغة الأمازيغية بغض النظر عن الموضوع الذي تتناوله .

وفي غالب الأحيان ، أن التيمات التي تناولتها الرواية الأمازيغية، لم تكن خارج السياقات المحيطة بالثقافة الأمازيغية. فالإنسان يصعب عليه إنتاج نص روائي مادام لغته مقصيه ويصبح غريبا وفي أحضان لغات أخرى فكل تقنيات إنتاج نص يتعلمها بهذه اللغات كما قال الكاتب الأمازيغي محمد شكري " تبقى اللغة العربية بالنسبة لي أداة اغتراب نسبي وأداة تواصل مع من يتكلمها. بمعنى آخر في غياب لغتي الأم تصبح كل اللغات متساوية عندي ". فالكتاب الأمازيغيون اللذين كتبوا باللغات الأخرى أمثال محمد شكري، محمد خير الدين، محمد الأشعري، حسن أوريد ... بحضور الفضاء والشخصيات وتوظيف بعض العبارات باللغة الأمازيغية فهذا يعد بمثابة التعبير عن الذات الأمازيغية في النص الروائي باللغات الأخرى غير اللغة الأمازيغية.

2 - نشأة الرواية الأمازيغية

إن جنس الرواية الأمازيغية يعد حديث العهد والنشوء، فأول رواية مكتوبة باللغة الأمازيغية هي رواية "الوالي ن اودرار" للكاتب الجزائري من منطقة القبائل بلعيد ن أيت علي سنة 1946 والتي كتبت بالحرف اللاتيني. بلعيد ن ايت علي أو أزارار بلعيد الذي أزداد سنة 1909 وتوفي سنة 1950 حيث توفي عن سن 41 سنة. هذه الرواية تعتبر النشأة الأولى للنص الروائي باللغة الأمازيغية بمنطقة القبائل وبذلك يكون هو المؤسس للأدب الأمازيغي المكتوب.

وفي المغرب، لم يظهر هذا الجنس الأدبي (الرواية) حتى تسعينيات القرن الماضي، وتكون رواية اسكيف ن نثراضن للمرحوم علي إيكين² أول رواية أمازيغية، تنشر على شكل حلقات في مجلة تيفاوت³ والتي كان يديرها المرحوم المناضل محمد أجعجاج سنة 1994 والتي كتبت بالحرف اللاتيني. كما تمت إعادة نشرها من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2004 بالحرف الأمازيغي تيفيناغ والحرف

¹ - محمد أفقير – الرواية الأمازيغية بالمغرب : النشأة والحصيلة ضمن كتاب قراءات في الرواية الأمازيغية منشورات رابطة تيرا - 2014 ص 8 :

² - علي إكن كاتب ومناضل أمازيغي من بين معتقلي جمعية تيللي سنة 1994 بالرشيدية

³ - مجلة تيفاوت هي مجلة تعنى بالثقافة واللغة الأمازيغيتين تصدر مؤقتا كل شه، تأسست سنة 1994 كان مديرها محمد أجعجاج.

اللاتيني. وبعد رواية أسكيف ن ونزا صن، نشرت رواية ثانية للكاتب الريفي محمد شاشا سنة 1997 تحمل اسم " غز طابوا أد تفاع تافوشت " ttabu ad tffɣ tfuct " وقد كتبت بالحرف اللاتيني. من طرف منشورات تزوران بهولندا وكان يعيش فيها الكاتب.

إن نشأة الرواية الأمازيغية لها سياق وظروف، ويتحدث محمد أسوس عن ذلك بقوله أنه لا يمكن فصل نشأة السرد الروائي الأمازيغي الحديث عن مسار ودينامية الحديث من الشفوي إلى الكتابة والتي تنفصل بدورها عن مسار الحركة الثقافية الأمازيغية ونضالاتها من أجل الحقوق الثقافية واللغوية الأمازيغية، مما يجعل الباحثين في الرواية الأمازيغية والأدب الأمازيغي المكتوب عموما وأساتذة الأدب الأمازيغي بالجامعات يمهّدون دائما لبحوثهم ودروسهم بالتطرق لشروط الميلاد وسياق النشأة لكونها لا تزال ترحى بضلالها على شعرية ولغة النص الروائي وشروط تلقيه وقراءته...¹

II. شعرية السرد الرواية الأمازيغية:

1 - مفهوم الشعرية:

لغة: الشعرية مصطلح مشتق من الشعر، وقد أضيف إليها اللاحقة "ية" للدلالة على ميدان معرفي له صلة بفن الشعر، بحيث أن المعاجم اللغوية متفقة في تحديد مفهوم الشعر نجده في لسان العرب لابن منظور في شرحه لمادة (شعر) قوله: "شعر به وشعر يشعر شعرا وشعرة ومشعورة وشعورا وشعره الأمر وأشعره به، وأعلمه إياه، والشعر منظوم القول غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية"²

اصطلاحا: يعد مصطلح الشعرية في النقد العربي، من المصطلحات المعقدة، على عكس ما نجده في النقد، والسبب في ذلك يعود إلى أصل المصطلح (الشعرية) "فهو مترجم من لغته الأصلية poétique إلى اللغة العربية (شعرية) وهو مصطلح فرنسي يقابله في الإنجليزية poetics وكلاهما منحدر من الكلمة اللاتينية poetica المشتقة من الكلمة الإغريقية poétikos"³

وأیضا يدل مصطلح "الشعرية" كما انتقل إلینا تقليديا أو لا كل النظريات التي تدرس الأدب من الداخل، ويطبق ثانيا على الاختيار الذي يرضاه المؤلف من الإمكانيات الأدبية (من قبل: اختيار للموضوعات، ونمط التأليف، والأسلوب... إلخ)⁴

-الشعرية عند جاكوبسون: يرى أن "الشعرية يمكن تحديدها على أنها ذلك الفرع من اللسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعرية في علاقتها مع الوظائف الأخرى للغة، وتهتم بالمعنى الواسع للكلمة بالوظيفة الشعرية، لا في الشعر إذ تهيم هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة وتهتم بها أيضا خارج الشعر، حيث تعطى الأولوية لهذه الوظيفة أو تلك على حساب الوظيفة الشعرية"⁵ لهذا يحيلنا على أن مفهوم

19: محمد أسوس، في فضاء "الانكسار" - دراسات في الرواية الأمازيغية بالجنوب - مرجع سابق، ص 1

2 - ابن منظور لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد، هاشم الشاذلي، دار المعارف القاهرة ط 1/1981، ص: 2273

3 - يوسف وأغليسي، الشعرية والسرديات قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم منشورات مخبر السرد جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007 / ص: 9

4 - تزفيطان توردراف ترجمة: عبد الرحمن بوعلين نظرية الاجناس الأدبية -درست في التناص والكتابة والنقد، ط1 دار نينوى للدراسات للنشر والتوزيع، ص: 111

5 - حاكبسون رومان، قضايا الشعرية، ترجمة محمود الوالي ومبارك حنون، دار توبقال، المغرب 1988، ص: 35

الشعرية ما هو إلا تحليل النصوص الأدبية من مختلف جوانبها الجمالية والفنية وتقنيات السرد وكذلك أساليب التي وظفت في النص

....

لهذا تبقى القراءة الدقيقة للنص، رغم ان الشعرية لا تقترح نفسها بوصفها عملاً يهتم بالتأويل " الصحيح " لأعمال الماضي، ولكن بوصفها عملاً لإعداد آليات تمكن من تحليل هذه الأعمال، وموضوعها ليس هو كافة الأعمال الأدبية الموجودة، بل الخطاب الأدبي باعتباره مبدأ لتوليد عدد لا يحصى من النصوص، وإذن فالشعرية مبحث نظري تغذيه الأبحاث التجريبية وتلقحه دون أن تؤسسه¹.

ويرى بعض الباحثين أن الشعرية تهتم بلغة الأدب لتمييزها عن اللغة اليومية. ومن المؤكد أن اللغة اليومية لها خصوصيات متميزة واضحة ن إلا أن اللغة اليومية أيضاً لا تخلو من بعض تلك الخصوصية التي تجعل بعض الملفوظات أدبا، ولو من بعض التلفظ لا بوظيفتها بوعي أدبي². لذلك يرى جاكوبسون نفسه " أن الحدود بين العمل الشعري وما ليس عملاً شعرياً هي أقل استقراراً من الحدود التراب الإدارية في الصين"³.

فالشعرية مرتبطة بالنص الأدبي في مختلف جوانبه الشكلية والمضمونية، ثم مستويات السرد وإيقاع الإبداع إضافة إلى الجانب الجمالي. فهناك من الباحثين أن الشعرية تعطي أهمية للشكل في العمل الأدبي إلى درجة التأكيد بأن المضمون فيه مشروط بالطبيعة الشكلية للغة الأدبية، وكان حرصها كبير على أن العمل الأدبي ليس هو مضمونه، كما عرفت بعض الدراسات النقدية السابقة، بل هو المادة الشكلية التي يتم بها التعبير عن الأفكار. لذلك لابد أن يركز التحليل على الميكانيزمات الأدبية، لكونها صياغات وظيفية في الطبيعة المميزة للنص⁴.

وإذا حاولنا أن نؤرخ لهذا المنهج الأدبي (الشعرية) الذي يتعلق بنقد النصوص الأدبية، فإنها لم تتحدد كمبحث نظري إلا في عهد قريب، فإن لها تاريخاً عريقاً. فالتأمل النظري حول الأدب يبدو غير معزول عن الأدب نفسه، هذا ما يفسره كون النص الأدبي يتجه نحو إلى أن يكون هو نفسه موضوعاً للدراسة. أعتدنا على تحديدي البوادر الأولى للشعرية خلال العصر الإغريقي، بيد أنه وفي الوقت نفسه أو قبل ذلك تأسست تأملات حول هذا الموضوع في كل من الصين والهند⁵.

2- الرواية الأمازيغية والتلقي:

التلقي لغة هو الاستقبال، فيقال: تلقاه، أي استقبله، وفلان يتلقى فلان، أي يستقبله⁶. والتلقي في المصطلح النقدي الحديث أن يستقبل القارئ النص الأدبي بعين الفاحص الذواقة بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعليقه على ضوء ثقافته الموروثة والحديثة، وآرائه

¹ --تزييطان توردرودف ترجمة: عبد الرحمن بوعلين نظرية الاجناس الأدبية -درسلت في التناص والكتابة والنقد ، مرجع سابق ص:112

² -محمد أقضاض شعرية السر الامازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الامازيغية ، مطبعة المعارف الجديدة -الرباط ص:15

³ -En « Thoéorie littérature : proplemes et perspectives ” .p:32 ed PUE. Pari. 1989

⁴ -Fernando Gomez redondo . “la critica literaria del Siglo xx ” P : 29

⁵ -تزييطان توردرودف ترجمة: عبد الرحمن بوعلين نظرية الاجناس الأدبية -درسلت في التناص والكتابة والنقد ، مرجع سابق ص:114

⁶ -ينظر : ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب ، مادة(لقي) دار صادر ، بيروت – لبنان ط 1 ، 1992 ، ص:224

المكتسبة والخاصة في معزل عن صاحب النص.¹ ومنه قوله تعالى: «وإنك لتلقى القرآن من لدن حكيم» [سورة النمل، آية 2]، وقوله تعالى: «فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه غنه هو التواب الرحيم» [سورة البقرة آية 37].

كما أن مصطلح التلقي مشتق من الفعل اللاتيني *recupère* بمعنى تلقى واستقبل فهو مفهوم حديث نسبيا في الخطاب النقدي، تبنته نظرية التلقي الألمانية واستخدمه المنظرون الانجلوساكسون في المجال اللغوي والإعلامي وفي حقل الفنون في مرحلة لاحقة².

وأیضا أن نظرية التلقي اصطلاحا عرفها عبد الواحد بأنها "عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي"³ وعرفها حسين بأنها "النظرية التي تقوم على عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي من خلال المعنى الذي يكمن في السياق العقلي للقارئ"⁴.

فنظرية التلقي ظهرت في ألمانيا أوساط الستينات (1966م) في إطار مدرسة كونستانس وبرلين الشرقية قبل ظهور التفكيكية، ومدارس ما بعد الحداثة، على يدي كل من فوافغانغ إيزير (Wolfgang Iser) وهانز روبير ياوس (Hans Robert Gauss)⁵.

إذا كان غياب اللغة الأمازيغية في جميع مناحي الحياة العامة في المغرب لعدة عقود، بحيث ان لغة التدريس تقتصر على لغتين الفرنسية والعربية، فمن الطبيعي أن الإنتاج الأدبي يتم بهاتين اللغتين وبقيت اللغة الأمازيغية في الهامش وكذلك أديها وثقافتها. فهذه اللغة والثقافة (الأمازيغية) تتداول شفويا كما أنها تعرف غزارة في الإنتاج والإبداع، وما دام غيابها في المدرسة والجامعة فالإبداع الأدبي يكون غائبا ايضا على مستوى الدراسة والتحليل والنقد.

فالمهتم باللغة الثقافة الأمازيغيتين يبحث ويتساءل هل هناك إنتاج أدبي في جنس الرواية الأمازيغية؟ في غالب الأحيان لا يجد أثر أو طريق لهذا النوع من النصوص المكتوبة باللغة الأمازيغية. وعندما بدأت النشاء الأولى للنص الروائي الامازيغي، والذي تلقاه القارئ في البداية بالحرف اللاتيني، كما هو الحال لرواية "الوالي ن ادرا" لبلعيد نأيت علي في منطقة القبائل بالجزائر وبعدها رواية "اسكيف ن نزاغن" ل علي إكن التي نشرت بالحرف اللاتيني، حيث أن الحرف واللغة السائدة في المناطق الأمازيغية بشمال إفريقيا هي اللغة العربية بحرفها الأرمي، والفرنسية بالحرف اللاتيني، هاته اللغات تسيطران على الجو العام في المغرب والجزائر وفي أغلب الدول في شمال إفريقيا.

¹ -الادب الجاهلي، د.غزوي مختار طليمات، وعرفان الأشقر، دار الإرشاد حمص 1993 م

² -مخلوف بوكروج، التلقي في الثقافة والإعلام، القاهرة: دار مقامات للنشر والتوزيع، 2011، ص: 25

³ - ينظر: عبد الواحد محمود عباس: قراءة النص وجمالية التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة 1992، ص: 14

⁴ -ينظر: حسين السيد حسين محمد: فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية، دمياط - مصر 2007، ص: 16- 27

⁵ نظرية التلقي باب جديد في اللسانيات العربية، الأستاذ ياسر نديم ألقاسبي. مجلة دار العلوم ديوبند الهند

ويتحدث أحد الباحثين أنه لم تكن كتابة النصوص الأدبية سواء الشفوية أو المكتوبة، تخضع لقواعد معيارية محددة بقدر ما كانت تتم حسب قناعات شخصية للناقد والباحث، كما أن اختيار حرف كتابة لغة هاشوية (تثير مخاوف كثيرة في ظل مركزية الدولة الوطنية)، لم يكن يخضع ندالك لغير المنطق الأيديولوجي الذي يوجب بشكل ما حق احترام حرف اللغة الرسمية¹.

إن المتلقي للنص الرواية يتصارع في البداية لفك هذه الرموز، بحيث أن اللغة الأمازيغية ذات بنية فونولوجية تختلف عن هاته اللغات التي ذكرنا وامتيازها أيضا بعدة ظواهر فونولوجية كالتفخيم والمماثلة. لهذا لا توجد في غالب الأحيان الكودات بين المبدع للنص والمتلقي من جهة أخرى، هذا في سياق الولادة الأولى للرواية الأمازيغية. وخلافا للأجناس الأدبية المكتوبة خصوصا الشعر والقصة فالمتلقي قد يملك نفسا لقراءتها وفهمها نظرا لطبيعتها التي تمتاز بالقصر وتقاربها إلى الأدب الشفوي.

فعلاقة بموضوع التلقي، هناك علاقة بين المتلقي الكاتب وهذا الأخير يحاول أن يضع المتلقي في سرد يجد فيه نفسه وذاته، من حيث اللغة وكذلك الجانب الاجتماعي والثقافي. في هذا السياق الباحث محمد أقضاض محفل التلقي: "تتجلى ظاهرة التثبث بالهوية الرومانسية، أساسا حين يتعلق الأمر بالكتابة القصصية الجهوية وبلغة محلية مرتبطة بثقافتها التقليدية، مراعاة لطبيعة تكوين تجربة الكتاب، لغة وسردا، وبطبيعة المتلقي الذي يجب أن نفسه فيما يقرأ، أن يجد صيغا سردية ولغة مألوفة وقضايا يعيشها بحدة، لذلك لا يقوم الكاتب، في الغالب بالإبداع المتجاوز لما هو معروف، بل يركز على اللغة اليومية ضمانا للقارئ أيضا. وهذا أمر سائد في كل التجارب الأدبية المكتوبة بكل المناطق الأمازيغية وهي أيضا ظاهرة إنسانية، كثيرا ما يلتزم الأدب الجهوي في أي بلد بخصوصياته.

ولا ينفلت الكتاب من إसार هذه الظاهرة إلا عمقوا تجاربهم الأدبية واتسع سوق قراءتهم..."² وفي سياق التلقي أيضا وما يؤكد أقضاض خلال حديثه عن الإبداعية الروائية في الريف وخصوصا النصوص الروائية ل محمد بوزكو ورشيدة المراقي باعتمادهم على الواقع الاجتماعي اليومي والتقاليد المحلية، بحيث أن هذه الإبداعات لا تميز بين المتلقي الضمني والمتلقي المباشر، خاصة أن المتلقي هنا محدود (جزء من منطقة الريف) ومحدود أيضا في طبيعة التلقي (الذي يتمكن من القراءة أو على الأقل التهجى) ومحدود في طبيعته³.

3 - الرواية الأمازيغية وإشكالية التلقي:

إن الرواية الأمازيغية، من بين الإنتاجات الأدبية المكتوبة وحديثة النشأة والوجود في مجال الإبداع الأدبي الأمازيغي، فالمتلقي لهذا الجنس الأدبي الذي يمتاز بخصائص ومميزات عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى. طول النص، شخصيات متعددة وتلعب أدوار مختلفة، فضاء شاسع وتعدد الفضاءات أيضا. كل هذا يتطلب من المتلقي أن يكون له استعداد نفسي وذهنى للتلقي النص، فمن المعقول أن يكون هذا النص سلس، يجعل المتلقي يتفاعل معه. فمند ظهور النص الروائي المكتوب باللغة الأمازيغية وكما شرنا سابقا كتب بحرف

¹ - أحمد عصيد، مقال: في الحاجة إلى النقد الأدبي. أشغال ندوة الإبداع الأمازيغي وإشكالية النقد. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2009 ص: 36

² - محمد أقضاض شعرية السر الأمازيغي، مرجع سابق، ص: 140

³ - محمد أقضاض شعرية السر الأمازيغي، مرجع سابق، ص: 141

لاتينية في دون مراعاة قواعد نحوية وتركيبية. بالإضافة الوحدات الصوتية التي لم تكن ممعيرة، قد لا تميز بين المفخم والمرقق إلى غير ذلك من الظواهر الفونولوجية التي تمتاز بها اللغة الأمازيغية. لهذا يكون النص الروائي صعب التلقي.

وفي سياق حديثنا عن الحرف الذي كتبت به النصوص الأولى للرواية بالأمازيغية، كان الحرف اللاتيني وهذا يعود إلى عدة اعتبارات هو أن المبدعون الأوائل كان تكونهم بالفرنسية من جهة ثم الأعمال حول الأمازيغية من معاجم وحكايات التراث الثقافي الأمازيغي بشكل عام التي قام بها المستمزغون الفرنسيون في المغرب والجزائر ثم الإسبان بشمال المغرب كان ذلك بالحرف اللاتيني، كما تم تدريس به الأمازيغية خلال فترة الحماية به في ثلاثينية القرن وبالضبط في كوليج أزرو. ¹ collège berbère

إضافة إلى الدور الذي قامت به الأكاديمية البربرية بفرنسا. كل هذا حيثيات التي جعلت الأدب الأمازيغي والرواية أن تكتب بالحرف اللاتيني. ورغم الحرف العربي كان في المغرب منذ أربعة عشر قرنا منذ دخول الإسلام إلى شمال أفريقيا والمغرب على وجه الخصوص الذي له نصوص أمازيغية مكتوبة بالحرف العربي وخاصة المخطوطات الدينية والقوانين العرفية. أما الحرف الأمازيغي تيفيناغ² الذي يعد من الأبجديات القديمة في التاريخ، والتي نصادفها في النقوش الحجرية، والزيرية ثم الوشم وإلى غير ذلك في مختلف مناطق تمازغا.³ في البداية لم تكتب النصوص الروائية بهذا الحرف (تيفيناغ) لعدم انتشارها فهي محصورة عند نشطاء الأمازيغ، لهذا يصعب كتابتها فالمتلقي يصعب عليه قراءتها بشكل جيد.

4 - الرواية الأمازيغية وحرف تيفيناغ:

كان الكثير يعتقد أن كتابة اللغة الأمازيغية بحرف تيفيناغ لم يكن لها انتشار واسع، فتضاربت الآراء حول الحرف الذي تكتب به الأمازيغية أثناء تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. فئة تدافع عن الحرف اللاتيني وتبرر ذلك لصيته العالمي، وفئة أخرى أرادت كتابة الأمازيغية بالحرف العربي، وخصوصا التيارات المحسوبة على الإسلام السياسي، والتيارات العروبية. حتى رجحت الكفة إلى الفئة الثالثة التي تتبنى الحرف الأمازيغي تيفيناغ، نظرا لعراقته التاريخية وحرف كتبت به الأمازيغية قديما.

وتمت تيفيناغ معيرتها منذ تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2001. حيث تمت تهيئته قصد تكيفها مع النسق الفونولوجي للأمازيغية المعيار. ولهذا كان من الضروري مباشرة تعديلات أدت إلى تغيير شكل بعض العلامات المقتبسة من كتابات تيفيناغ الجديدة⁴.

¹ - او ثانوية أزرو والتي تسمى حاليا بثانوية طارق بن زياد والتي تأسست سنة 1927 Collège berbère

² - جمع تافينقت tafineqt او تافينغت tafinegt واسم تيفيناغ من الناحية اللغوية وهي اسم مؤنث "يدل على حرف /حروف تدوين الطوارقية على وجه الحصر" م. اغالي زاكارا وج. دوران (Zakara et J. Drouin, 1973-1979, M/ aghali, 248) ومما يفسر صيغة الجمع واحالة الكلمة الى عدة أوجه لأبجدية تيفيناغ. وتحيل كلم تيفيناغ، بمعناها الخاص إلى الأبجدية المستعملة منذ ما قبل التاريخ من قبل أمازيغي الجنوب الجزائري، ومالي و النيجير و على أوجهها المستعملة حاليا عند الطوارق.

³ - أنظر: مقال أسعيد لحسن تحت عنوان: ظاهرة التفخيم في اللغة الأمازيغية وإشكالية التلقي عند المتعلم. أشغال الندوة الوطنية برحاب كلية الأدب والعلوم الإنسانية سايس – فاس بتاريخ 13 ماي 2023. ط 1 مطبعة جزيرة التكنولوجيا 2024، ص: 113

⁴ - أحمد بوكوس مسار اللغة الأمازيغية – الرهانات والاستراتيجيات- منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة الترجمة رقم: 23 تعريب فؤاد ساعة، مطبعة طوب بريس – الرباط، 2013 ص: 254

وبعدما أصبح حرف تيفيناغ رسميا لكتابة اللغة الأمازيغية في المغرب ، بحيث أصبح حرف التدريس عندما بدأ تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة المغربية سنة 2003 . وقد سارت هذه الأبجدية إلى مستويات أخرى، لقد تمت الإقرار على المستوى الدولي بأبجدية تيفيناغ التي ضبطها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (IRCAM) من قبل المؤسسات ذات الاختصاص، وذلك تحت اسم تيفيناغ ايركام أونيكود (Tifinaghe-Ircam Unicode) . بالفعل ففي يوم الجمعة 25 يونيو 2004 ، تم الإقرار رسميا باعتبارها جزءا من المخطط المتعدد اللغات والأساس من قبل المنظمة العالمية للمعيار (ISO) الممثلة بالمغرب من قبل المعايير الصناعية المغربية (SNIMA) الممثلة بالمغرب من قبل مركز المعايير الصناعية المغربية، التابع لوزارة الصناعة والتجارة والاتصالات (N 2739ISO/IEC JTC1/SC2/WG2) . وللمصادقة الدولية على تيفيناغ أهمية قصوى باعتبارها مقدمة للاستفادة من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال (انظر 2008 zenkour at Ait Ouguengay) ¹.

بعد كل هذا المسار الذي أخذه الحرف الأمازيغي تيفيناغ، وتشجيع كل الكتابات والإبداعات نشرها من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. في المقابل نجد إبداعات وخاصة الروائية دائما في انحياز إلى الكتابة بالحرف اللاتيني هل هو نوع من نكران الذات الأمازيغية والإعجاب بما هو خارجي ؟ كما أن هناك فئة أخرى تمارس نوع من التطرف بعدم اعترافها بحرف تيفيناغ الذي هيئته ومعيه المعهد في المقابل يتبنى الاتجاه الذي تكتب به الأمازيغية في الجزائر وحسب علي مبدعون هم مدرسون للغة الأمازيغية طوال السنة يلحق للتلاميذ تيفيناغ في المدرسة، هو نفسه يتبنى حرفا آخر (الحرف اللاتيني في غالب الأحيان).

5- التيمات في الرواية الأمازيغية:

إذا كانت الرواية ظاهرة اجتماعية، فهي تعتبر من بين الأجناس السردية الأكثر تناولا للظواهر الاجتماعية، من خلا السرد. فالنص الروائي يبني على هذا الأساس، لهذا فقد اتخذت الرواية الأمازيغية من نشأتها في منحنى تناول العديد من التيمات التي لها علاقة بالإنسان الأمازيغي. فكان البعد الهوياتي والأرض والهجرة ثم قضايا اجتماعية المرأة الفقيرة وعلاقة بالمواطن تناولها مبدعون في هذا الجنس الأدبي. تتعدد التيمات في الرواية الأمازيغية، وهذه التيمات تختلف حسب السياقات منها التاريخية والاجتماعية . حيث من أبرز هذه التيمات التي تناولتها الرواية الأمازيغية الهوية والثقافة الأمازيغية التي كانت في الهامش من طرف لغات وهويات وافدة على المنطقة. كما تناولت أيضا الاستعمار والمقاومة بحيث أن المناطق الأمازيغية تحت استعمار فرنسي أو إسباني. وأن هذه الفترة برزت فيها قصص المقاومة ورموز النضال من أجل الاستقلال. كما أن أغلب الرواية الأمازيغية تتخذ فضاءها القرى والجبال، ثم حضور القبيلة والبنيات الاجتماعية للمجتمع الأمازيغي، ونمط العيش البدوي محيط بالتقاليد.

كما تعتبر المرأة ودورها في المجتمع من بين التيمات المهمة في الرواية الأمازيغية ، والتي تلعب فيها دورا محوريا. كما تعتبر أيضا تيمة الهجرة سواء الداخلية (من القرى إلى المدن) أو الهجرة إلى الخارج من بين المواضيع التي تناولها الكتاب في هذا الجنس الأدبي. وتناولت الرواية الأمازيغية موضوع الأرض، بحيث أن الإنسان الأمازيغي له ارتباط وثيق بالأرض مما جعل العديد من الكتاب يتناولون موضوع الأرض

¹ - أحمد بوكوس مسار اللغة الأمازيغية – الرهانات والاستراتيجيات- مرجع نفسه، ص: 259

وقد يعتبر موضوعا رئيسا والقيمة الأساسية في الرواية كرواية محمد اكوناض في روايته "تامورت ن ثلفاون" أو "بلدة الخنازير". فقد تحدث الرواية حول مجتمع يعيش مخاضا وتحولات اجتماعية، نتيجة الاختراق الخارجي والاعتداء على الأرض التي تعتبر المورد الرئيسي للمجتمع، ومنها يستمد نمط عيشه.

وتتحدث الرواية عن مكان بمجتمع قروي متخيل إبداعيا يجسد إحدى القرى المغربية في الجنوب المغربي والتي تحمل في الرواية أسم "اركوا، مجتمع فلاحي مهمش يعيش على الكفاف وعلى الندرة، لا تربطه بالسلطة المخزنية إلا علاقة التسلط المبنية على الخوف والذي ستستغله السلطة لجلب الخنازير ونشرها في أراضي السكان، كفعل تمهيدي يروم ترحيل الساكنة من أراضيها والسيطرة عليها، لبيعها للغرباء من أصحاب البترول دولار¹.

أما قيمة الهجرة فقد تناولها الكاتب الحسين بويعقوبي في روايته "نكضاض ن وهران"² حيث اتخذت هذه الرواية الهجرة كقيمة أساسية وتحدث الرواية عن طالب اسمه ندر في الرواية أنطلق في رحلته من أكادير متجها نحو فرنسا عبر الحافلة وعلى متنها يستعرض لنا الروائي مجموعة من الشخصيات والمواقف في تنويع بوليفية تترجم تعددية المشهد الايديولوجي والاجتماعي والثقافي وتعكس فسيفساء التنوع اللغوي الغربي (أمازيغي، إسلامي، مستعرب...) ³.

من بين التيمات التي تناولت الاستعمار والمقاومة الأمازيغية للاستعمار الفرنسي بالمغرب. نجد رواية "تايري د تالست"⁴ للكاتب لحسن أسعيد حيث تناول في هذه الرواية موضوع مقاومة القبائل الأمازيغية في الأطلس المتوسط بمنطقة "تيشوكت" الاستعمار الفرنسي. وكان من بين الإبطال المقومين في نص الرواية شاب يمارس الفروسية مقوم تميز برفضه للذل والخضوع للاستعمار، فنا بذلك شرف القبيلة. ويعد موضوع السياسة بالمغرب، وسلطة المخزن من بين التيمات التي تطغى على الإبداع الروائي الأمازيغي. وهذا ما وجدناه في رواية "أسكيف ن وانراضن" لإكن علي والتي تعتبر من بين النصوص الروائية بالمغرب، حيث تناول الكاتب أحداث سياسية مهمة وهي أحداث 1973. هذه الأحداث التي وقعت بمولاي بوعزة وكلميمة.

كما تعتبر رواية "أمكسا"⁵ لمؤلفها الكبير الغازي، من بين النصوص الروائية التي تناولت موضوع المرأة ودورها في المجتمع الأمازيغي. كما تناول الكاتب في هذه الرواية أيضا، التقاليد والطقوس الأمازيغية كطقس "تالسا" (دز صوف المواشي).

¹ -الحسن زهور، مقال : قراءة في رواية " تامورت ن ثلفاون" للروائي محمد اكوناض، دراسات في الأدب الأمازيغي الحديث، مرجع سابق ، ص:46

² - رواية للكاتب الحسين بويعقوبي

³ - محمد اوسوس ، مقال : رواية "نكضاض ن وهران" أو الترحال من الهوية إلى الاختلاف ، دراسات في الأدب الأمازيغي الحديث، مرجع سابق ، ص:46

⁴ - رواية "تايري د تالست" للكاتب لحسن أسعيد حاصلة على جائزة القناة الثانية للإبداع الأدبي للشباب الدورة الثالثة 2009/2008. منشورات مقاربات مطبعة إفريقيا الشرق 2011.

وكذلك منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2011

© 2022 أمكسا" رواية للكاتب الغازي الكبير مكتوبة باللغة الأمازيغية وبحرف تيفيناغ تاريخ النشر⁵

خاتمة:

إن الرواية الأمازيغية هي ضمن الأدب الأمازيغي المكتوب (الأدب الحديث). وهذا الجنس الأدبي حديث النشأة والولادة، وهذا راجع لعدة عوامل منها تهميش الثقافة واللغة الأمازيغيتين، لهذا لم تظهر الرواية الأمازيغية بشكل فعلي في المغرب على وجه الخصوص إلا خلال تسعينيات القرن الماضي. رغم المعوقات التي اعترضت لقد أثبتت وجودها خلال العقدين الأخيرين، وهذا يرجع إلى مأسسة اللغة والثقافية الأمازيغيتين، وأصبح لها وجود مهم في الساحة الأدبية. كما عمل الباحثين والدارسين في المجال الأدبي الأمازيغي جهدا كبيرا لدراسة هذا الجنس الأدبي من مختلف جوانبه الفنية والجمالية وكذلك التيمات التي تناولتها الرواية الأمازيغية. بالرغم من قلة هؤلاء اللذين يهتمون بهذا الجنس الأدبي

كما نستنتج أن الطريق أمام الرواية الأمازيغية لا زال تعترضه الاشواك وخصوص على مستوى التلقي، بحيث أن هناك معوقات تعترضه بما فيها مسالة الحرف والجهوية ثم دراسة الرواية الأمازيغية بشكل أوسع.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- ابن منظور. (1995). *قاموس لسان العرب*. إنتاج المستقبل للنشر الإلكتروني، بيروت. (برمجة وتنظيم طراف خليل طراف، مادة روي، نقلاً عن طبعة دار صادر، بيروت، 1990).
- المعجم العام للغة الأمازيغية. أمازيغي-فرنسي-عربي. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز التهيئة اللغوية، سلسلة القواميس والمعاجم رقم 13.
- احمد بن محمد بن الحسن المرزوقي. *له الأزمنة والأمكنة، وشرح ديوان الحماسة لأبي تمام، وشرح المفضليات، والأُمالي وغيرها*. انظر *سير أعلام النبلاء*، ج 17، ص 475، *والإعلام للزركلي*، ج 1.
- أحمد بوكوس. (2013). *مسار اللغة الأمازيغية – الرهانات والاستراتيجيات* (تعريب فؤاد ساعة). منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة الترجمة رقم 23، مطبعة طوب بريس – الرباط.
- الغازي الكبير. (2022). *أمكسا* [رواية]. مكتوبة باللغة الأمازيغية وبحرف تيفيناغ.
- الحسن زهور. (2021). *الأدب الأمازيغي الحديث بالمغرب: النشأة (1967–2000)*. منشورات رابطة تيرا بشراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المطبعة المركزية سوس، أيت ملول.
- الحسين بويقوي. (2010). *رواية إكضاض ن وهران*. مطبعة سيدي مومن البيضاء.
- أحمد عصيد. (2009). *في الحاجة إلى النقد الأدبي. في أشغال ندوة الإبداع الأمازيغي وإشكالية النقد*. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- حاكسون، رومان. (1988). *قضايا الشعرية* (ترجمة محمود الوالي ومبارك حنون). دار توبقال، المغرب.
- تزيطان تودروف. *نظرية الأجناس الأدبية: دراسات في التناس والكتابة والنقد* (ترجمة عبد الرحمن بوعلين). ط 1، دار نينوى للدراسات للنشر والتوزيع.
- لحسن أسعيد. (2024). *ظاهرة التفخيم في اللغة الأمازيغية وإشكالية التلقي عند المتعلم. في أشغال الندوة الوطنية برحاب كلية الأدب والعلوم الإنسانية سايس – فاس بتاريخ 13 ماي 2023* (ط 1). مطبعة جزيرة التكنولوجيا.
- لحسن أسعيد. (2010). *رواية تايري د تالست. +oKoxA +oIII0+* منشورات La Croisée des Chemins. طبعة أخرى، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2011.
- محمد أوسوس. (2009). *من أجل ميتالغة نقدية أمازيغية: معطيات أولية. في الإبداع الأمازيغي وإشكالية النقد (أشغال الندوة – دجنبر 2009)*. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- محمد أوسوس. (2013). *رواية تكضاض ن ويهران أو الترحال من الهوية إلى الاختلاف. في دراسات في الأدب الأمازيغي الحديث*. منشورات رابطة تيرا، 2013.
- محمد أوسوس. (2020). *في فضاء "الانكال": دراسات في الرواية الأمازيغية بالجنوب*. منشورات رابطة تيرا، المطبعة المركزية لسوس، أيت ملول.
- مخلوف بوكروح. (2011). *التلقي في الثقافة والإعلام*. القاهرة: دار مقامات للنشر والتوزيع.
- يوسف واغليسي. (2007). *الشعريات والسرديات: قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم*. منشورات مخبر السرد، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

- محمد أفقيير. (2014). *الرواية الأمازيغية بالمغرب: النشأة والحصيلة. في قراءات في الرواية الأمازيغية*. منشورات رابطة تيرا.
- محمد أفقيير. *مرجعية المحكي في الرواية المغربية المكتوبة باللغة الأمازيغية: حدود الواقعي والتخييلي. في الملتقى الأول للرواية الأمازيغية – الرواية الأمازيغية النشأة والإمداد*. منشورات رابطة تيرا، المطبعة المركزية لسوس، أيت ملول.

المراجع الأجنبية

- Mohand Akli Salhi. (2010). *Proposition de quelques termes pour l'étude de la littérature en langue amazighe*. *Revue Îles d'Imesli*, (2). Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou.
- Karl G. Prasse. (2003). *Dictionnaire touareg-français (Niger) = Amus tamazight-Tafransist (Niger)*. Museum Tusculanum, Copenhagen.
- Miloud Taifi. (1992). *Dictionnaire tamazight-français: Parlers du Maroc central*. Harmattan-Awal.
- *Théorie littérature: Problèmes et perspectives*. (1989). PUE, Paris.
- Fernando Gómez Redondo. *La crítica literaria del siglo XX*.

Geographical Mobility of Teaching Competencies in Tunisian Universities: Causes and Effects - A Field Study

Dr. Fatma Omri Ali¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17467310>

To cite this article: Omri Ali, F. (2025). Geographical Mobility of Teaching Competencies in Tunisian Universities: Causes and Effects - A Field Study. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study explores the growing migration of university professors from Tunisian universities and the impact this movement has on the country's higher education system. Through a combination of literature review, questionnaire-based research, and interviews with university professors, the study seeks to understand why so many teaching competencies are leaving and what this means for the future of Tunisian academia. The findings reveal that financial challenges—particularly low salaries and the resulting decline in purchasing power—are among the most pressing reasons driving professors abroad. Many feel unable to maintain a social and professional standing that reflects their academic qualifications and cultural capital. Beyond financial issues, a lack of academic freedom and limited research support have further discouraged professors, while host countries offer more supportive and resource-rich environments. Together, these factors have turned Tunisian universities into spaces that often push talent away rather than nurture it, raising serious questions about their ability to contribute meaningfully to sustainable development and national progress.

Keywords

The phenomenon of geographical scientific mobility, Tunisian public university, teaching competencies, higher education, sustainable development.

¹ Doctor and researcher in sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences in Tunisia, University of Tunis, Tunisia.

- Member of the multidisciplinary research lab on transitions, transformations, and inheritance at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Tunisia.

- Member of the Tunisian Sociological Association at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Tunisia.

- Email: fatma2013omri@hotmail.fr

تنامي ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي للكفاءات التدريسية صلب الجامعة التونسية: أسبابه وتأثيراته في واقع التعليم العالي (دراسة ميدانية)

د. فاطمة علي عُمرى

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في تنامي هجرة الأساتذة الجامعيين صلب الجامعة التونسية وتأثيره في واقع التعليم العالي. وقد اعتمدنا في تحليل هذه الظاهرة على المنهج الوصفي القائم على المسح النظري للأدبيات ذات الصلة بإشكالية البحث وبفرضياته. كما اعتمدنا أيضا في إنجاز هذه الدراسة على منهج المسح الميداني من خلال إعداد إستمارة بحثية تضمنت مجموعة من الأسئلة موجّهة إلى الأساتذة الجامعيين تمحورت حول أسباب تنامي ظاهرة هجرة الكفاءات التدريسية صلب الجامعة التونسية. كما قمنا بمجموعة من المقابلات مع مجموعة من الأساتذة الجامعيين هدفت إلى تشخيص تأثير تنامي ظاهرة هجرة الأساتذة الجامعيين صلب الجامعة التونسية في واقع التعليم العالي وفي قدرة الجامعة على إنجاز التنمية المستدامة. تكمن أهمية هذه الدراسة فيما توصلت إليه من نتائج أكدت على أنّ أهم الأسباب التي أدت إلى تفاقم هجرة الأساتذة الجامعيين باتجاه الخارج خلال السنوات القليلة الماضية تمثلت بالأساس في تدني المستوى التاجيري للأستاذ الجامعي التونسي، ممّا أسهم في تدهور المقدرة الشرائية لهذه الشريحة وعجزها بالتالي على بلوغ مكانة إجتماعية تضاهي ما تملكه من رأسمال علمي وثقافي. كما بيّنت نتائج هذه الدراسة عدم توقّر مناخ مناسب داخل الجامعة التونسية محفّز على الإنتاج العلمي المثمر نتيجة غياب مؤشر الحرية الأكاديمية ومحدودية الدّعم المالي أو إنعدامه في بعض الأحيان للقيام بالبحوث والدراسات العلمية، في مقابل ذلك تتحوّل هذه العوامل الطاردة للكفاءات التدريسية صلب الجامعة التونسية إلى عوامل جاذبة بدول الإستقبال. هذا ما جعل من الجامعة التونسية تتحوّل إلى بيئة طاردة لكفاءاتها التدريسية وعاجزة على أن تكون شريكا فاعلا في إنجاز التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية

ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي، الجامعة التونسية العمومية، الكفاءات التدريسية، التعليم العالي، التنمية المستدامة.

المقدمة

باتت ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية التونسية تُنعت من قبل الباحثين بنزيف الأدمغة، وتسمى أيضا بهجرة العقول. وهذه النعوت إنما تدل في اعتقادنا من ناحية أولى، على عمق هذه الظاهرة ومن ناحية ثانية، تكشف عن طبيعتها النوعية، إذ تمس بدرجة أولى أصحاب الكفاءات العليا في مختلف الحقول العلمية، نذكر منهم الأطباء والمهندسين ورجال القانون والأساتذة الجامعيين وعلماء الاجتماع والخبراء وغيرهم من الاختصاصات العلمية الأخرى. غير أنّ هذه الظاهرة عرفت خلال السنوات القليلة الماضية توسعا كميا ملحوظا، إذ بلغت 80% من النسبة الجمالية للهجرة التونسية باتجاه الخارج منها 24% (المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، أكتوبر 2021) أستاذًا جامعيًا وباحثًا. وتكتسي هذه النسبة دلالة مهمة في تحليل تأثيرات تنامي ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي للكفاءات التونسية في تراجع حجم الثروة الوطنية من الموارد البشرية التي ينتج عن فقدانها مزيد تعميق التبعية في مختلف أشكالها تجاه الخارج، إضافة إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. وسنحاول خلال المراحل الموالية من هذا العمل الكشف عن خصائص هذه الظاهرة، بما يمكننا من فهم أسبابها وانعكاساتها في واقع التنمية المستدامة.

إشكالية البحث

يعتبر تشجيع الكفاءات العلمية الجامعية وتحفيزها بتوفير المناخ المناسب لها لضمان إستقرارها بجامعاتها الأصل وإنصرافها إلى البحث العلمي المثمر اللبنة الأولى لتعزيز قدرة الجامعة على تحقيق التنمية المستدامة. كما أنّ إصلاح السياسة التأجيرية في تونس يعدّ من العوامل الوازنة لقطع الطريق أمام الأساتذة الجامعيين للهجرة نحو الخارج، ذلك أنّ تحديد الأجور وفق الشهادات العلمية والتدرّج الوظيفي والعلمي الخاص بأساتذة التعليم العالي من شأنه أن يميّن هذه الشريحة من مدخول مالي هام يساعدها على بناء هوية اجتماعية تضاهي ما تمتلكه من رأسمال علمي وثقافي، ويساعدها على القيام بالدراسات والبحوث العلمية والمشاركة في الندوات الدولية وكذا الإستقرار بجامعاتهم الأصل. في هذا السياق العلمي نطرح إشكالية بحثنا والمتمثلة في الطرح التالي:

إلى أي مدى تمثل الجامعة التونسية بيئة حاضنة للأساتذة الجامعيين، أم إنّها على النقيض من ذلك تمثل بيئة طاردة لهذه الكفاءات باتجاه الخارج؟

الفرضيات

تعدّ إشكالية البحث أصلا للفرضيات التي تظلّ مرتبطة بالهدف الرئيسي للبحث وبتساؤلاته. واستنادا إلى ما تقدّم إفترضنا أنّ:

- الأساتذة الجامعيين يعيشون حالة إيجابية من التّرقّي الاجتماعي مثلّت أرضية صلبة لتطوّر الإنتاج والبحث العلمي المثمر ولتعزيز إنتماء الأساتذة الجامعيين إلى جامعاتهم الأصل.
- تفاقم ظاهرة هجرة الأساتذة الجامعيين خاصة نحو دول الخليج هو تعبير عن تشعّب أزمة الجامعة التونسية.

تمثيلية العينة القصدية

حاولنا في بنائنا للعينة القصدية لهذا البحث أن يكون التناسق جامعا بين مكوناتها وبين الأهداف العلمية لهذا البحث، لذلك كان لزاما أن تتوفر في أفراد عيّنتنا الخصائص التالية:

- تولّي مسؤوليات إدارية أو نقابية صلب الجامعة التونسية.
- الإهتمام العلمي بمسألة التعليم العالي والبحث العلمي وقدرتهما على إنجاز التنمية المستدامة.
- الإمتداد الزمّني للتجربة التدريسية والبحثية.

هذه إذا مجموعة الإعتبارات الموضوعية التي إستندنا إليها في إختيارنا لأفراد عينة بحثنا معتمدين في ذلك الإتصال المباشر بهم بواسطة المقابلة الحرة المباشرة. وتتكوّن هذه العينة من 12 أستاذًا (ة) جامعيًا ينتمون إلى مختلف مؤسسات التعليم العالي التابعة لجامعة تونس.

تمثيلية العينة الكمية

تمثّل العينة الكمية الصنف الثاني الذي بحثنا في تقييمه لواقع الجامعة التونسية ولقدرتها على إحضار كفاءاتها وخبراتها العلمية، وذلك بإعتماد تقنية الإستبيان الذي تضمّن مجموعة من الأسئلة بعضها مغلق وبعضها مفتوح، حدّدنا مضامينها ونوعيتها إنطلاقاً من خصوصية موضوع الدراسة وإشكالياتها وفرضياتها. وما دمنّا قد إعتدنا تقنية الإستبيان، فقد قمنا ببناء عينة عشوائية بسيطة على إعتبار وأنها تعتبر الأكثر ملاءمة لموضوع هذا البحث. ويتطلّب هذا الصنف من العينة أن يختار الباحث العينة بمفرده وأن يحدّد حجمها وكذلك الإطار الذي تأخذ منه وكذلك ضبط طريقة إختيارها. وإستناداً إلى هذه المقاييس فإنّ عينة بحثنا تتكوّن من مائتين وثلاثة وعشرون مبحوثاً أي ما نسبته 20% من المجتمع الأصل والبالغ عدده الجملي 1117 أستاذًا (ة) جامعيًا منتمين إلى مختلف الأصناف المهنية، وموزّعين على مختلف مؤسسات التعليم العالي التابعة إلى جامعة تونس، التي تمثّل مجال دراستنا. وقد حاولنا أن تتوفّر عينة بحثنا على الخصائص ذاتها التي وقعت ملاحظتها في المجتمع الأصل، ولذلك حرصنا أثناء العمل الميداني على إعتداد مجموعة من المتغيّرات التي يساعد توفّرها في إعتقادنا على بلوغ أهداف البحث. وتتمثل هذه المتغيّرات في:

- المستوى العلمي.
- الصنف المهني.
- الفئة العمرية.

ومردّ هذا الاختيار هو أهمية هذه المتغيّرات في مساعدتنا على الوقوف على تمثيلات أفراد العينة وتحديد مواقفهم حول دور الجامعة في إحضار كفاءاتها التدريسية وتعزيز شعورهم بالانتماء إلى مؤسساتهم الأصل دون التّفكير في الهجرة إلى الخارج بحثاً عن بيئة جامعية

جديدة قادرة على أن توفر لهم المقومات الأساسية لإثبات ذواتهم مهنيا واجتماعيا. ففي مستوى متغير الصنف المهني انقسمت العينة إلى صنفين: صنف "أ" وصنف "ب".

جدول رقم 1: توزع أفراد العينة حسب الصنف المهني

الصنف المهني	العدد	النسبة %
صنف أ	82	77.36
صنف ب	141	23.63
المجموع	223	00.100

المصدر: استمارة البحث الميداني جويلية 2019.

أما المتغير الثاني المحدد لهوية عينة بحثنا، فيتمثل في المستوى العلمي. وتوزعت العينة حسب هذا المتغير على أربعة مستويات علمية: وهي أستاذ تعليم عالي وأستاذ محاضر وأستاذ مساعد قار وأستاذ مساعد متعاقد. وهو ما يعكسه الجدول التالي:

جدول رقم 2: توزع العينة حسب المستوى العلمي

المستوى العلمي	العدد	النسبة %
أستاذ تعليم عالي	50	42.22
أستاذ محاضر	30	45.13
أستاذ مساعد قار	98	95.43
أستاذ مساعد متعاقد	45	18.20
المجموع	223	00.100

المصدر: استمارة البحث الميداني جويلية 2019.

أما المتغير الثالث المحدد لهوية عينة بحثنا فيتمثل في الفئة العمرية، وقد توزعت العينة حسب هذا المتغير على ثمانية فئات. وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 3: توزع العينة حسب الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة %
من 28 الى 33	16	17.7
من 33 إلى 38	15	73.6
من 38 إلى 43	40	94.17
من 43 إلى 48	18	07.8
من 48 إلى 53	54	22.24
من 53 إلى 58	24	76.10
من 58 إلى 63	26	66.11
من 58 إلى 65	30	45.13
المجموع	223	00.100

المصدر: إستمارة البحث الميداني جويلية 2019.

أما بالنسبة إلى المؤسسات الجامعية التي توجّهنا إليها بالعمل الميداني، فقد ارتأينا اختيارها طبقا لطريقة العينة الشمولية. وقد حاولنا قدر الإمكان التوجه إلى جميع المؤسسات التابعة إلى جامعة تونس باعتبارها تمثل مجال الدراسة، وذلك حتى نضمن قدر المستطاع توفّر جميع الخصائص والمتغيرات التي لاحظناها في المجتمع الأصل، في عينة بحثنا.

وفيما يلي عرض لمؤسسات التعليم العالي التابعة لمجال الدراسة والبالغ عددها 15 مؤسسة تعليمية موزعة كالآتي:

جدول رقم 4: قائمة الكليات والمعاهد والمدارس العليا التابعة لجامعة تونس (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة،

(2017-2016)

الكليات	المعاهد العليا	المدارس العليا
- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بتونس	- المعهد العالي للأعمال بتونس - المعهد العالي للتصرف بتونس - المعهد العالي للتنشيط الشبابي والثقافي ببئر الباي - المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الانسانيات بزغوان - المعهد العالي للفن المسرحي - المعهد العالي للفنون الجميلة بتونس - المعهد العالي للموسيقى بتونس - المعهد العالي لمهن التراث بتونس - المعهد التحضيري للدراسات الأدبية والعلوم الانسانية بتونس - المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بتونس - المعهد العالي - للدراسات التطبيقية في الانسانيات بتونس	- المدرسة العليا للعلوم الاقتصادية بتونس - المدرسة العليا للعلوم والتقنيات بتونس - دار المعلمين العليا

1. خصائص ظاهرة هجرة الأساتذة الجامعيين صلب الجامعة التونسية العمومية

تعاني الجامعة التونسية العمومية خلال العشرية الثانية من الألف الثالثة، من تصاعد ملفت للانتباه لنسق ظاهرة الحراك العلمي والجغرافي للأساتذة الجامعيين الذين وجدوا في الهجرة نحو الخارج منفذا لمحاولة إثبات ذواتهم اجتماعيا ومهنيا، وتحقيق ما عجزوا على بلوغه في تونس، وذلك نتيجة لعدة عوامل طاردة، ولتوقّر في مقابل ذلك أسباب جاذبة بدول الإستقبال.

ولئن كان لظاهرة الحراك العلمي والجغرافي للكفاءات الجامعية الأثر البالغ في إفراغ الجامعة التونسية من إطاراتها التدريسية إلى حدّ يمكننا وصفه بالتفكير العلمي لهذا الحرم من موارده البشرية، " إذ تمثل هجرة أساتذة التعليم العالي ما لا يقلّ عن 1800 أستاذ جامعي غادروا تونس خلال الثلاث سنوات الأخيرة منهم 800 أستاذ على الأقل من الصنف "أ". (المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021) فإنّ عمق وإستفحال هذه الظاهرة، قد وصل إلى حدّ أصبحت فيه الجامعة مصدرا مولّدا لمعاناة الطلبة، خاصة في مرحلتي

المجستير والدكتوراه، بعد أن كانت خلال العشرية الأولى من إنبعائها مصعبدا للترقي العلمي والإجتماعي لمرتديها. فعلى سبيل المثال يعاني طلبة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بتونس في إختصاص الإنجليزية من " نقص فادح في الأساتذة المؤطرين والذين تقلّص عددهم إلى 10 فقط لا غير." (المعهد التّونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021)

وإذا كانت ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي عامة تمسّ جميع الرتب، فإننا نجدتها تتفاقم بصفة خاصة في صفوف الأساتذة الجامعيين والباحثين من الصنف "أ"، وهو الصنف الذي أوكلت إليه مهمّة تأطير طلبة الدكتوراه والمجستير، وكذلك مهمّة الإشراف على الوحدات والمخابر البحثية. وهو ما جعل من هذه الهياكل تعرف هي الأخرى نقصا في عدد الكفاءات التي تتولى تسييرها، إذ بلغ عدد الأساتذة المهاجرين من الصنف "أ" ثلث عددهم الجملي المتوفر بالجامعات التّونسية، "وهو ما جعل من جامعات عديدة تعاني من غياب الأساتذة من ذوي الكفاءات العليا ومن الصنف "أ". (المعهد التّونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021) وقد أدّى هذا الوضع إلى إضعاف قدرة الجامعة التّونسية على إنتاج المعرفة الفعّالة في تطوير البحث العلمي والإسهام في إنجاز التنمية، لتصبح الجامعة التّونسية بهذا الحال شأنها في ذلك شأن بقية دول العالم العربي " كمن يصرف أمواله ويديرّ موارده البشرية من أجل الآخرين." (جماعي، 2009)

وإن اتّسمت ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي للأساتذة الجامعيين، بتصاعد وتيرتها بما ينبئ بمزيد إستفحال أزمة الجامعة التّونسيّة، خاصة في ظل تردّي الأوضاع الإقتصادية الراهنة التي لعبت دورا بارزا في تغذية هاجس الهجرة في صفوف الأساتذة الجامعيين، حيث هناك "حوالي 80% من الأساتذة لديهم نية الهجرة والتدريس في دول أجنبية." (المعهد التّونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021) فإنّ هذه الظاهرة لها دوافعها تجعل من الفرد المقبل عليها يقرّر مغادرة وطنه بإتجاه بلد آخر يبحث فيه عن فرصة لبلوغ ما عجز على تحقيقه في بلده الأصل من إثبات للذّات وإشباع للرغبات وتحقيق للطموحات. ولا تبدو هذه العوامل الدافعة للهجرة واحدة عند كل المستجوبين، فهناك منهم من يبحث عن مناخ ملائم لتحقيق طموحاته العلميّة كتوفّر الحرية الأكاديمية والبيئة العلمية المواتية التي تساعده على البحث والإنتاج المثمر. في حين هناك شق آخر منهم يبحث عن دخل مادي يضمن له العيش الكريم، ويحفظ مكانته الإجتماعية وكرامته الإنسانية. وتمثّل هذه النقاط مجموعة المحاور التي سنتناولها بالتّحليل والنّقاش ضمن المراحل اللاحقة من هذا العمل، وفق ما يقتضيه التّمشي المنهجي والعلمي لهذا البحث.

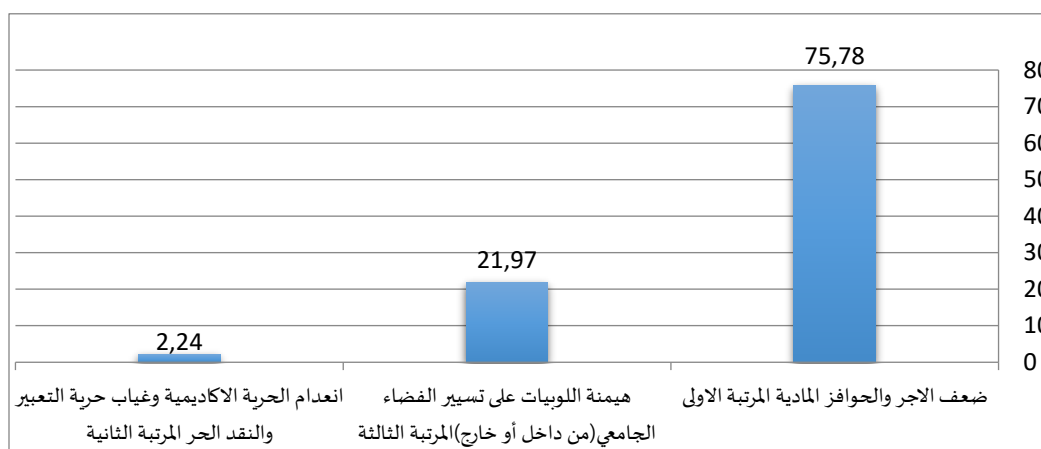
2. دوافع هجرة الأساتذة الجامعيين صلب الجامعة التّونسيّة

إنّ المتمعّن في مسار تصاعد وتيرة هجرة الكفاءات العلميّة الجامعيّة التّونسية، يدرك أنّه مدفوع بمجموعة من العوامل يرتبط البعض منها بالوضع الإقتصادي للبلاد وبالواقع المعيشي لأفرادها، وتسمّى؛ بالعوامل الطّاردة للكفاءات العلميّة بإتجاه بلد الإستقبال الذي تتوفّر فيه في مقابل ذلك عوامل جذب. ذلك أنّه وراء كلّ عملية دفع بإتجاه الخارج مجموعة مسبّبات ترتبط بالشخص الذي يتخذ قرار الهجرة، تقابلها عوامل جذب تمثّل الإطار الذي يحضن تطلّعات الفرد ويساندها.

وتمثّل الأزمة الإقتصادية التي تعيشها تونس اليوم مؤشرا وازنا في إعتقادنا، إذا ما أردنا فهم الإطار العام لتدني أجور الأساتذة

الجامعيين، ولتراجع مكانتهم الإجتماعية، على اعتبار وأنّ هذه الأزمة، إنّما هي سلبية تبيّن النظام الرأسمالي الذي ساد في بلدان العالم العربي ومن ضمنها تونس، والذي إستتبعته ضرورة الخضوع إلى شروط الجهات الممولة له " وطبيعي أن ندرك إنطلاقاً ممّا سبق ذكره أنّ بلداننا العربية ككل ليس لها هوية إقتصادية مشابهة للبلدان الغربية، عدى الخضوع لإملاءات الدوائر المالية العالمية وتطبيقها لشروطها سواء المتعلّق منها بالإصلاحات الهيكلية أو التأهيل وما يستتبع ذلك من... استغناء عن جانب هام من الموارد البشرية... وفضلاً عن أنّ هذا يعتبر مؤشراً خطيراً للفشل الدّريع الذي تتخبط فيه خطط التنمية العربية، فإنّه في حدّ ذاته يعكس الأزمة الإقتصادية الخانقة التي تعني عدم قدرة النّظم الإقتصادية العربية وعجزها عن تقديم المستويات التي تليق بالخبراء العرب... وأكثر الأمثلة وضوحاً مستوى أساتذة المدارس والجامعات." (المرساني، 2009)، ومثل هذا الواقع تؤكده أيضاً النتائج المستقاة من العمل الميداني بشقيها الكمي والكيفي، إذ احتل مؤشر ضعف الراتب الشهري صدارة ترتيب أفراد العينة للعوامل الدافعة باتجاه الهجرة، وذلك بنسبة 75.78% من مجموع المستجوبين (انظر الرسم البياني رقم 1).

رسم بياني رقم 1: تنوّع الأسباب الدافعة لهجرة الأساتذة الجامعيين باتجاه الخارج



المصدر: استمارة البحث الميداني جويلية 2019.

ما يحصل عليه الأستاذ الجامعي التونسي من أجر لا يمكن مقارنته بأية حال مع ما يحصل عليه الأستاذ الجامعي في البلدان المتقدّمة أو في البلدان الخليجية، أي أنّ المرتّب الشهري للأستاذ الجامعي التونسي غير قادر على منحه قدر من الإستقرار والإرتياح النفسي والإجتماعي، بما يساعد على توقّر الأسباب الكفيلة بتحقيق نجاحه العلمي والمهني. في هذا السياق أثبتت دراسة أصدرها المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية في أكتوبر 2019 والمعنونة بـ "هجرة الكفاءات والفاقد المهاري في تونس، المخاطر، الفرص، الإحتمالات أنّ هناك 80% من الأساتذة الجامعيين لديهم نية الهجرة للعمل في جامعات أجنبية، خاصة في ظل توقّر المغريات المادّية المشجعة على ذلك في الدّول المتقدّمة التي تولي أهمية كبيرة للجانب المادّي سواء لضمان إستقرار كفاءاتها أو لجلب الكفاءات العلمية الوافدة عليها. ففي هذه الدّول " تحدّد الأجور والرواتب وفق مستويات مضبوطة تتلاءم مع المؤهلات والدّرجات والخبرات." (المرساني، 2009). ويسجّل هذا الإجراء غيابه التام في سياسة سلطة الإشراف في تونس، عند تحديدها للأجور الخاصة بسلك الأساتذة الجامعيين، وهو ما دفع بإتحاد الأساتذة الجامعيين الباحثين "إجابة"

إلى تنفيذ إضراب بكامل مؤسسات التعليم العالي، وكان ذلك يوم الثلاثاء 2 جانفي 2018 للمطالبة بتطبيق معايير الأجور وفق درجاتهم العلمية. وإستنادا إلى ما تقدّم يمكن أن نعتبر أنّ عدم الأخذ بالإعتبار مؤشر الكفاءة والمؤهلات العلمية، سواء عند الإنتداب والإرتقاء أو في تحديد مستويات التّأجير قد مثّل السّبب الرئيسي في تفاقم ظاهرة الحراك العلميّ الجغرافي في صفوف الأساتذة الجامعيين، والتي إزدادت حدّتها في ظلّ الإرتفاع المتواصل للأسعار، ممّا تسبّب في إنبهار المقدرة الشرائية وإرتفاع تكاليف الحياة عموما " لعدم توقّر أجر يتماشى مع غلاء المعيشة." ((س-ب) أستاذة محاضرة، 2019). أمّا محاورى الأستاذ المنصف ونّاس، فقد أكّد أنّ "هناك سببان رئيسيان لتفاقم ظاهرة الحراك العلميّ والجغرافي صلب الجامعات التّونسية وهما: السّبب الأوّل هو أنّ البيئة الجامعية صارت متوتّرة وغير حاضنة للتّدريس والبحث. أمّا السّبب الثاني فيتمثّل في غلاء المعيشة وتراجع المقدرة الشرائية لدى الجامعيين جراء محدودية الرّواتب، خاصة وأنّنا اكتشفنا أنّ نسبة معقولة من الجامعيين لا تشغل زوجاتهم ولذلك تنصب المسؤولية بكاملها على مرتّب الرّوج مع ضغوط الكراء والمدارس الخاصّة." (وناس، 2019).

ما نستنتجه إستنادا إلى ما تقدّم هو صعوبة الوضع الماديّ للأساتذة الجامعيين، ذلك أنّه علاوة على إرتفاع تكاليف معيشتهم اليوميّ، فإنّهم يحتاجون كذلك " إلى مصاريف أخرى، بينها المخصّصة للمشاركة في المنتديات والندوات العلمية والتي لا تقل تكلفتها عن 3 آلاف دينار، وأنّ راتب الأستاذ الجامعي في تونس هو تحت خط الفقر في دول مثل فرنسا ويقدر بـ 630 أورو، فقط." (المعهد التّونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021). كل هذه العوامل قد لعبت دورا مهمّا في تقوية الرغبة لديهم في الهجرة بحثا عن مستوى عيش أفضل. إلّا أنّ ذلك لا ينفي تأثير مجموعة أخرى من العوامل. فقد أثبتت المعطيات الكمية الماثلة أمامنا (بالرسم البياني رقم 1) أنّ إنعدام الحرّية الأكاديمية وغياب حرّية التعبير والنّقد قد كان لها هي الأخرى نصيبا في جعل الجامعة التّونسية بيئة طاردة لكفاءاتها التّدريبية. وهذا ما يثبته الباحث محسن الخوني بقوله "... أنّنا نعمل في جامعة تمنع الحرّية الأكاديمية وهي تسلطيّة وهشّة وخاضعة لمركزيّة إدارية وهي تركز تحت أثقال بيروقراطية مقبّنة جرّدت أغلب الجامعيين من إراداتهم ومن روح المبادرة وجعلتها في مهبّ الأهواء الشخصية والتّحالفات المتغيّرة باستمرار لأنّها لا تقوم على تضحيات بالمنافع الضيّقة لصالح هدف إستراتيجي وطني." (الخوني)

لقد أنتجت هذه العوامل مجتمعة صنوفا متنوّعة من الحرمان في صفوف الأساتذة الجامعيين، وأدّت إلى تحوّل الحقل الجامعي، إلى فضاء مكبّل للطاقات. كل هذا جعل من الهجرة في ذهن نسبة مهمّة من الأساتذة الجامعيين، خيارا ومنفذا لا يتخيّرون عنه سبيلا آخر لإثبات الذات مهنيّا وإجتماعيا، وجلب التّقدير والإحترام لها، خاصة في ضوء التشجيعات التي ترصدها الدّول المتقدمة، وكذلك دول الخليج لإستجلاب الكفاءات والخبرات العلمية. " لقد شهدت الجامعات التّونسية نزيفا خطيرا خصوصا بعد الثورة تمثّل في هجرة المدرّسين الباحثين إلى دول الخليج تحت إغراء سخاء الأجور وهناك مقارنة بالداخل، هذا فضلا عن الذين فضّلوا الإستقرار في البلدان الغربية المتقدّمة بعد أن ساهمت المجموعة الوطنية في تكوينهم فانفصلوا عنها دون أمل في رجعتهم أو التنسيق للإستفادة من خبراتهم." (الخوني)

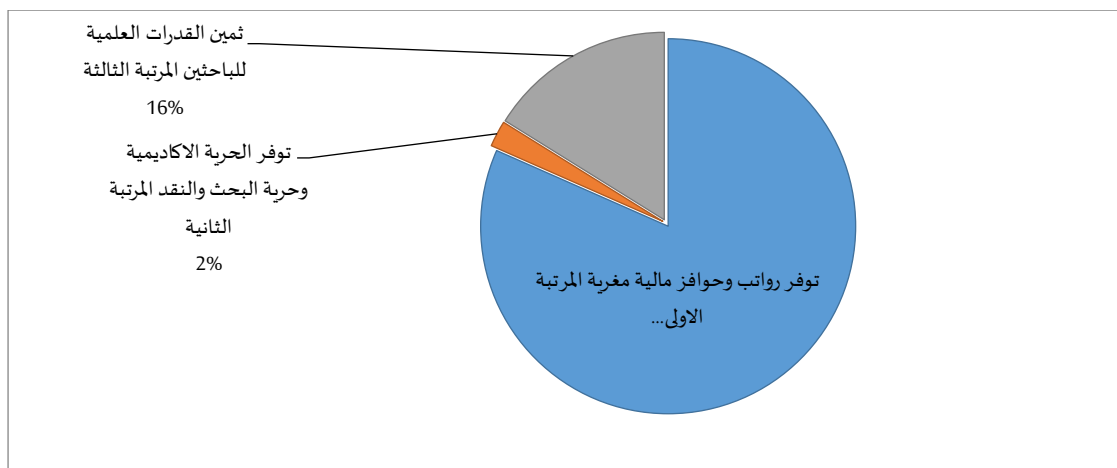
3. العوامل الجاذبة للأساتذة الجامعيين بدول الإستقبال

ما نستهل به هذا العنصر من بحثنا، هو التأكيد على الأهمية البالغة التي يكتسبها توفر مؤشر الإستقرار في مختلف أبعاده، وقدرته على تفجير الطاقة الإبداعية والإنتاجية الكامنة داخل الفرد. وهو ذات الرأى الذي يتبنّاه 82% من مجموع العيّنة الكميّة (انظر الرسم

البياني رقم 2) الذين أكدوا على أنّ توفر حوافز مالية مهمة ورواتب مغرية ببلدان الإستقبال هو العامل الذي يحتل الصدارة من حيث قدرته على إستمالة الأساتذة الجامعيين ودفعهم نحو الهجرة، وذلك لما يوفره من إرتياح واستقرار ماديين. كما مثل توفر عامل تامين القدرات العلمية للباحثين بدول الإستقبال حافزا للأساتذة الجامعيين لإتخاذ قرار الهجرة، ففي هذا السياق أفقر 16% من مجموع المستجوبين أنّ هذا المؤشر يحتل المرتبة الثالثة، في حين يأتي مؤشر توفر الحرية الأكاديمية في المرتبة الثانية وذلك بنسبة 2% من مجموع العينة الكميّة.

بعد وقوفنا عند أهمّ عوامل الجذب للأساتذة الجامعيين بدول الإستقبال في مرحلة أولى، سنسعى في مرحلة ثانية إلى التّعرف إلى أكثر الدّول إستقطابا للكفاءات التّدرسية الجامعية التّونسية. وقد بيّنت النتائج الميدانية أنّ الدّول الخليجية تمثّل قبلة السّواد الأعظم من الجامعيين التّونسيين، وذلك لقدرتها على توفير حوافز مالية مهمّة لإستجلاب الكفاءات العلمية، وخاصة منها تلك التي تسعى في المقام الأوّل إلى تحسين المستوى المعيشي وتحقيق التّرقّي في السّلم الإقتصادي وهو ما يؤكّده السيّد (م - ح) بقوله "إنّ الهجرة إلى الخليج غايتها بالأساس تحسين الظروف المادية لما توفره هذه الدّول من أجور مغرية وحوافز مالية مهمّة، تهدف من ورائها إلى ضمان إستقرار الأساتذة الجامعيين وغيرهم من الكفاءات العلمية الأخرى بها." (أستاذ تعليم عالي، 2019). وتتبوأ المملكة العربية السعودية صدارة الدّول المستقطبة للمتعاونين في مجال التّعليم العالي على إختلاف رتبهم وذلك بنسبة 81.05% من مجموع المتعاونين بمختلف الدّول لسنة 2018 (انظر الجدول رقم 5). وتعكس هذه النّسبة قدرة هذا البلد على توفير مناخ مشجع على الإستقرار به، وما يعنيه ذلك من إشباع للرّغبات في تحقيق مستوى عيش رفيع وبلوغ مكانة إجتماعية راقية تتلاءم مع تتمتع به هذه الموارد البشرية من رأسمال علمي، ومعرفي بما يرفع من درجات الرضا والشعور بالإطمئنان لديها، ويحفزها على العمل والإنتاج البحثي والعلمي المثمر. كما تتصدّر المملكة العربية السعودية أيضا قائمة الدّول المستقطبة للأساتذة الجامعيين على إختلاف رتبهم (انظر الجدول رقم 5). في حين تأتي البلدان الأوروبية في المرتبة الثانية، من حيث إستقطابها للمتعاونين التّونسيين في مجال التّعليم العالي (انظر الجدول رقم 5).

رسم بياني رقم 2: العوامل الجاذبة للأساتذة الجامعيين التّونسيين بدول الإستقبال



المصدر: إستمارة البحث الميداني جويلية 2019.

ويعضد توقّر الحوافز المالية والإمكانيات المادية بهذه البلدان، ترسيخها لثقافة تقوم على إحترام العلم وتبجيل العلماء، وتثمين القدرات البحثية للكفاءات العلمية، إضافة إلى توقّر حرية البحث، حيث " يعثر الباحث في أي حقل من حقول المعرفة على ضالته من إمكانيات وأدوات لازمة للبحث في البلد المهاجر إليه ممّا يحفّزه على البقاء والإستقرار يضاف إلى ذلك مناخ الحرّية العلمية السائد هناك ممّا يشجعه على مزيد التعمّق في البحث والتوصّل إلى نتائج ما كان ليتوصّل إليها في بلده، كما أنّ توظيف بحثه علميًا في مشاريع فعلية أمر حاصل يعود عليه بالسّعادة النفسية التي تشعره بقيمته كباحث فينصرف إلى مزيد التّقصي والإبحار في المعرفة دون رقيب." (المرساني، 2009) وهو ذات الرأي الذي يتبنّاه شق من أفراد العينة الكمية، إذ يأتي توفر مبدأ الحرية الأكاديمية وحرية البحث والنقد في اعتقاد 2% من المستجوبين في المرتبة الثانية على أن يحتل مؤشر تثمين القدرات البحثية للباحثين المرتبة الثالثة وذلك بنسبة 16% (انظر الرسم رقم 2)، وهذا ما أثبتته أيضا نتائج المنهجية الكيفية، حيث أكّد السيد (م – ح) " أنّ الهجرة إلى أوروبا وأمريكا علاوة على أنّها تساعد على تحسين الظروف المعيشية وعلى بلوغ مكانة إجتماعية مرموقة فإنّها تمكّن أيضا من تحسين ظروف البحث العلمي وتحقيق الإشعاع على المحيط." (أستاذ تعليم عالي، 2019).

جدول رقم 5: توزع المتعاونين في مجال التعليم العالي حسب البلد والرتبة لسنة 2018

البلد	أستاذ تعليم عالي		أستاذ محاضر		أستاذ مساعد / تعليم عالي تكنولوجي		مساعد تكنولوجي		المجموع	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
المملكة العربية السعودية	94	4.14	189	14.89	1244	54.83	312	13.75	1839	81.05
دولة الامارات	13	0.57	13	1.02	37	1.63	13	0.57	76	3.35
دولة قطر	13	0.57	12	0.95	25	1.10	12	0.53	62	2.73
سلطنة عمان	6	0.26	11	0.87	30	1.32	6	0.26	53	2.34
بلدان أمريكية	8	0.35	8	0.63	55	2.42	7	0.31	78	3.44
بلدان أوروبية	12	0.53	12	0.95	128	5.64	9	0.40	161	7.10
المجموع	256	11.28	245	19.31	1519	66.95	359	15.82	2269	100

المصدر: المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، هجرة الكفاءات والفاقد المهاري في تونس، المخاطر، الفرص والإحتمالات، تونس، أكتوبر 2019، ص 77-78. (بتصرف شخصي).

ما نستنتجه إنطلاقاً ممّا تقدّم، هو أنّ هذه العوامل الجاذبة للأساتذة الجامعيين بدول الإستقبال والمشجّعة لهم على الإستقرار بها، وإن تفاوتت من حيث درجة تأثيرها في إستقطابهم، فإنّها مثّلت مجتمعة قوّة فاعلة في إفراغ الجامعة التّونسية من إطاراتها التّدرسية. وهو ما يعني في اعتقادنا، مزيد تعميق درجة عزلتها عن المجتمع وبالتالي إضعاف قدرتها على تنميته. فقد أكّد محاورى الأستاذ حسين بوجرة في هذا الصّدّد " أنّ الجامعات التّونسية تعاني من نقص في إطاراتها التّدرسية، وخاصة منهم الصّف الأوّل... إذ فضّل عدد كبير

منهم الهجرة والعمل بالخارج ضمن عقود مع جامعات خليجية أو عربية" (بوجرة حسين، 2018)

ما أثبتته النتائج الميدانية إستنادا إلى ما تقدّم هو أنّ الجامعة التونسية باتت تفتقر إلى أسبطن المقوّمات المشجّعة للأساتذة الجامعيين على الإستقرار بها، الأمر الذي جعل من الهجرة تبرز " كعامل المنقذ للعديد من أصحاب الكفاءات العلمية." (المرساني، 2009)

4. إتحاهات أفراد العينة للحدّ من ظاهرة هجرة الكفاءات العلميّة صلب الجامعة التونسية

باتت ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي تمثّل خطرا في إعتقادنا يهدّد الجامعة التونسية على أكثر من صعيد، حيث نتج عن تصاعد وتيرة هجرة الكفاءات التّدرّسية الجامعيّة، ضمور البحث العلمي الجامعي على مستوى الأطروحات الجامعية، وذلك بسبب نقص في عدد الأساتذة المؤطرين خاصة في مرحلتَي الماجستير والدكتوراه، كما أنّ المخاطر العلميّة تعاني هي أيضا من نقص في عدد الكفاءات العلميّة، ففي هذا السياق أكّد المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية في دراسة أصدرها في أكتوبر 2019، أنّ " هناك نقصا في الأساتذة من الصنف الأوّل والمخولين بتأطير الدكتوراه والماجستير فعددهم يتراوح بين 2300 و2400 أستاذ من حوالي 17 ألف أستاذ تعليم عالي... أنّ المبالغ الماليّة المعتمدة لتحفيز الأساتذة ضئيلة وأنّه لا وجود لأي حافز ماديّ للبحث والتّقدم في الأطروحات." (المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021)

وفي محاولة للتّخفيف من حدّة تصاعد وتيرة ظاهرة الحراك العلمي والجغرافي صلب الجامعة التونسية، أكّد الباحث عبد الرحمان المرساني وكذلك نتائج البحث الميداني على ضرورة توفير بيئة مشجّعة على إستقرار الباحثين بجامعاتهم الأصل. وذلك من خلال وضع إستراتيجية تهدف بالأساس إلى معالجة أسباب الدّفع بإتجاه الهجرة، تأتي في مقدّمها الزيادة في الراتب الشهري. بما يمكن الأستاذ الجامعي من الشعور بالتقدير، على إعتبار وأنّ تحقيق الموازنة بين القيمة العلميّة والدّخل يساعده على تلبية إحتياجاته، وعلى المحافظة على مكانة إجتماعية تتلاءم مع قيمته العلميّة، فلا يشعر بذلك؛ بالنقص إذا ما قارن وضعه بواقع نظرائه في بلدان أخرى. ولهذا إعتبر الأستاذ عبد الرحمان المرساني، أنّ المحافظة على مواردنا البشريّة في تونس من أساتذة جامعيين، وغيرهم من الخبرات العلميّة في مختلف الإختصاصات، تستوجب " التّوجه نحو معالجة أسباب الدّفع، لذلك فإنّه من الضروري تلبية الإحتياجات كالزيادة في الأجور وتوفير أسباب الإستقرار المهني عبر الضمانات التّشريعية والإعتراف بالمهارات والقدرات الشّخصية في السلم المهني." (المرساني، 2009). وهو ذات التّوجّه الذي تدافع عنه دراسة أصدرها المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية، في أكتوبر 2019، والتي أوضحت أنّ أولى المسائل التي يجب العمل على إيجاد حل جذري لها، هي مسألة معادلة أجور أساتذة التّعليم العالي بأجور نظرائهم في المغرب العربي على سبيل المثال. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنّ مرتب الجامعي التونسي هو الأضعف، على الرغم ممّا يتمتّع به هذا الأخير من خبرة، " كما أنّه ومن خلال المقارنة بين الأجور في تونس والأجور في الخليج وأمريكا وحتيّ في المغرب والجزائر فإننا نجد أنّ الأجور في تونس هي الأضعف رغم ما يتمتّع به التونسيون من كفاءات." (المرساني، 2009). أمّا المسألة الثانية التي مثلت محلّ إجماع في حدود إطلاعنا بين كل الدّارسين وأثبتتها كذلك نتائج المنهجية الكيفية، من خلال تحليلنا لمضمون المقابلات التي أجريناها. فتتمثّل في ضرورة تهيئة المناخ الملائم لممارسة البحث العلمي الجاد، وذلك من خلال تجهيز المخبر وتوفير الدّعم المالي للأساتذة الباحثين. فمثل هذا الإجراء ينبغي في تصوّرنا بداخل الأستاذ الباحث الرّغبة في البحث ويشعره بالرضا وتقدير الدّات من طرف الآخر، خاصّة إذا تمّ تفعيل بحوثه وإعطائها بعدا تطبيقيّا من خلال ربطها

بالجانب الإنتاجي التنموي. وهي ذاتها المقترحات التي عبّر عنها أفراد العينة الكيفية. فقد اعتبروا أنّ تفعيل مثل هذه المقترحات سيمنّ من ناحية أولى من التّقليص تدريجيا من رغبة الأساتذة الجامعيين في التّوجّه نحو خيار الهجرة، ويشجّع من ناحية ثانية الكفاءات العلمية المستقرّة بالخارج على العودة إلى وطنهم والعمل بجامعاتهم الأصل. وهذا ما أكّده السيد (م – ح) أثناء محاورتنا له بقوله "إنّ ما يساعد على التّخفيف من تصاعد وتيرة ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي صلب جامعاتنا هو العمل على توفير مناخ بحثي مشجّع على العمل وعلى تطوير واستثمار القدرات البحثية والكفاءات العلمية للجامعيين، وذلك من خلال:

- تحسين ميزانية البحث العلمي،

- فتح مراكز بحوث في كل جامعة،

- تشجيع الجامعيين على التفرّغ للبحث،

- تفعيل إتفاقيات الشراكة البحثية مع المؤسسات البحثية الدّولية. (أستاذ تعليم عالي، 2019)

ما نستنتجه إستنادا إلى ما تقدّم، هو أنّ إستعادة الجامعة التّونسية للدّور الذي لعبته خلال العشرية الأولى لإنبعائها بإعتبارها مصعدا لتحقيق التّرقّي في السلم الاجتماعي لكافة مرتديها ونخص هنا بالذكر الأساتذة الجامعيين- بإعتبارهم يمثلون عينة بحثنا- هو أمر يرتبط بسياسة سلطة الإشراف، وبمدى وعيها بضرورة توفير المناخ الملائم الذي يمكّن الدّات الجامعية من الشعور بكيونتها الاجتماعية والعلمية البحثية على حدّ السواء، وذلك بتوفير كل الأسباب المساعدة لها على بلوغ قدر من الإشباع المادي وتحقيق مكانة اجتماعية تتلاءم مع ما تمتلكه من رأسمال علمي، فإذا ما توفر هذا الشرط، فإنّ هذه الكفاءات العلمية ستكون القاطرة التي تمرّ عبرها الجامعة من طور العزلة والانغلاق إلى طور الشريك الفاعل في إحداث التنمية المستدامة. ومثل هذا الرأي يتبنّاه الباحث أحمد جدي "إنّنا نعتبر أنّ تطوّر وإشعاع الجامعة إنّما يكون قبل كل شيء من خلال تطوّر وإشعاع باحثيها." (Jday, 2009) إلا أنّ هذا التحوّل يبقى مشروط بـ "إعتماد أساليب ترغيبية لإجذاب الكفاءات المهاجرة عبر سياسة مدروسة تأخذ بعين الإعتبار كل جوانب الجذب في البلدان المتقدّمة وتحولها إلى عوامل جذب معكوسة." (المرساني، 2009)

ما يمكننا تأكّيده، من خلال تفحصنا لتشخيص أفراد العينة لواقع الجامعة التّونسية، وكذلك في حدود إطلاعنا على البحوث التي أنجزت في هذا الإطار، أنّ الأزمة التي يعيشها التّعليم العالي، إنّما هي ناتجة عن غياب رؤية واضحة لدور هذا القطاع في تنمية المجتمع والاستجابة لإحتياجاته في تحقيق الرّفاه الاجتماعي. وكان من انعكاسات هذه الأزمة أنّها لم تؤدي إلى عزل الجامعة عن قضايا المجتمع فحسب، بل حوّلتها إلى بيئة طاردة لكفاءاتها العلمية بإتجاه الخارج. وهو ما نتج عنه تفكير الجامعة من مواردها البشرية. إلّا أنّ ما تجدر الإشارة إليه في هذا الصّدّد، هو أنّ أفراد عينة بحثنا لم يكتفوا بتشخيص الأزمة الجامعية والوقوف عند انعكاساتها على مختلف البنى المجتمعية، بل إنهم قدّموا مجموعة من المقترحات، يهدفون من خلالها إلى تطوير قطاع التّعليم العالي. فقد أكّدوا على ضرورة أن يتبنّى القائمين على شؤون التّعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية يقترن فيها القول بالفعل، ويؤمن من خلالها البحث والباحثون.

ما يمكننا الإقرار به في هذا المستوى من بحثنا، هو أنّ ما كشفت عنه نتائج الدّراسة الميدانية بشقيها الكمي والكيفي من تعدّد مصادر اللّارضي والإنزعاج في صفوف الأساتذة الجامعيين، إنّما يدلّ في إعتقادنا على دونية مكانة التّعليم في السياسة العامّة للدّولة، وإلّا

كيف يمكن أن نفهم هذا الصّمت من قبل الجهات الرسمية تجاه تصاعد ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي للأساتذة الجامعيين صلب الجامعات التّونسية والتي بلغت ذروتها خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟ " إذ تمثّل هجرة أساتذة التّعليم العالي ما لا يقلّ عن 1800 أستاذ جامعي غادروا تونس خلال السّنوات الثلاث الأخيرة منهم 800 أستاذ على الأقل من الصنف "أ". (المعهد التّونسي للدراسات الإستراتيجية، أكتوبر 2021)

وقد نتج عن تصاعد وتيرة الحراك العلمي الجغرافي صلب الجامعات التّونسية، ما يمكن أن نصلّح عليه بظاهرة الهدر للموارد البشرية ذات الكفاءة العلمية العالية. إذ تحوّلت الجامعة التّونسية إلى بيئة طاردة لكفاءاتها العلمية، وعاجزة على احتضانهم. وهنا يجد عجز الجامعة على تنمية المجتمع، تفسيره.

من هذا المنطلق، يمكن القول أنّ الحديث عن تنمية المجتمع التّونسي تنمية عادلة بين مختلف جهات البلاد، يبقى في تصوّرنا مسألة نسبية، بل بعيدة المنال، خاصّة في ظلّ ما يعيشه التّعليم العالي من تهيمش. فجامعاتنا تعاني من "غياب الإستقلالية أو الإستقلالية المحدودة لأغلب المؤسسات إداريًا وماليًا وعلى مستوى إنتداب المدرّسين وأعاون التّسيير الإداري والصّيانة." (التيوموي)

ولهذه الأسباب يعتبر أفراد العيّنتين الكمية والكيفية أنّ إصلاح الشّأن التّعليمي، يقتضي توفير مناخا بحثيا ملائما وذلك من خلال إيجاد الدعم المالي اللازم وتوفير التجهيزات الضرورية بالمخابر والوحدات العلمية داخل وخارج الجامعة وتحفيز الأساتذة الجامعيين والباحثين على التّفرغ للبحث العلمي، وتفعيل بحوثهم من خلال ربطها بالقطاعات الإقتصادية المنتجة..، وهو ما يمنحهم الشعور بقيمتهم كباحثين فترتفع لديهم الدافعية للإنتاج العلمي المثمر. ولعلّ توقّر مثل هذا المناخ المحفّز من شأنه أن يخفّف، من حدّة الأزمة التي تعيشها الجامعة التّونسية خاصة في الفترة الرّاهنة. "ولعلّ أخطر ما عاشته الجامعة التّونسية خلال هذه الفترة المخيّبة للأمل هو تسارع نسق هجرة الأدمغة التّونسية إلى العالم الغربي وتزايد وتيرة بطالة الخرجين الجامعيين بشكل مفرّغ." (التيوموي)

التوصيات

لقد مكّنا إنجازنا لهذا البحث من التّعرف إلى أهم العوامل التي أسهمت في تشعّب أزمة الجامعة التّونسية. وهو ما ساعدنا على الخروج بمجموعة من التوصيات لعلنا نسهم من خلالها ولو بالقسط البسيط في معالجة أزمة الجامعة التّونسية:

- التّرفيع في قيمة الدّعم المالي الموجه للتّعليم العالي والبحث العلمي.
- تخصيص منحة مالية للأساتذة الجامعيين الباحثين في المخابر وفي الوحدات البحثية بما يعزّز شعورهم بالانتماء إلى جامعتهم الأصل، ويمثّل حافزا لهم على البحث العلمي المثمر.
- منح الجامعة هامشا أكبر من الإستقلالية في مجال تعبئة مواردها المالية وفي تحديد مجالات البحث العلمي.
- إصلاح السياسة التّأجيرية والترفيّع من المستوى التّأجيري للأساتذة الجامعيين بما يساعدهم على بناء هويّة إجتماعية تضاهي مكانتهم العلمية ويجنبهم مشقة البحث عن موارد مالية إضافية ويشجعهم على الإستقرار بجامعاتهم الأصل.

الخاتمة

كان لثبات السياسة التأجيرية في تونس وعدم إخضاعها لإصلاحات جذرية منذ عقود الأثر البالغ في تفاقم ظاهرة الحراك العلمي الجغرافي للأساتذة الجامعيين صلب الجامعة التونسية باتجاه الخارج. فعدم سنّ قوانين تشريعية في القطاع المالي تقضي بتحديد الأجور في الوظيفة العمومية وفق مستويات مضبوطة تتلاءم مع المؤهلات والشهادات العلمية في قطاع التعليم العالي العمومي نتج عنه تدني المستوى التأجيري لشريحة الأساتذة الجامعيين الذي ازدادت حدّته نتيجة الإرتفاع المتواصل للأسعار ممّا تسبّب في عجز شبه كليّ للشريحة المدروسة على بناء هوية إجتماعية تتوافق مع ما تمتلكه من رأسمال علمي وثقافي. وهذا ما جعل من خيار الهجرة أمام هذه الفئة منفذا للخروج من حالة العجز التي تعيشها. فهل سيدفع تنامي ظاهرة هجرة الأساتذة الجامعيين سلطة الإشراف ممثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى البحث عن حلول عملية وجادة للحدّ من نزيف الأدمغة الجامعية باتجاه الخارج تحقيقا لهدف التنمية المستدامة؟

بيبلوغرافيا

قائمة المراجع والمصادر باللغة العربية

- (م- ح) أستاذ تعليم عالي بالمدرسة العليا للغلوم الإقتصادية والتجارية بتونس. (8 فيفري، 2019) مقتطف من مقابلة.. (فاطمة عُمرى ، المحاور) تونس.
- حسين.بوجرة أستاذ جامعي كاتب عام الجامعة التونسية لنقابة التعليم العالي (27 جويلية، 2018) مقتطف من مقابلة. مخبر الدراسات المغاربية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بتونس.. (فاطمة عُمرى ، المحاور)
- المعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية. (أكتوبر 2021). هجرة الكفاءات والفاقد المهاري في تونس المخاطر، الفرص ، الإحتمالات.
- المنصف وناس أستاذ تعليم عالي ومدير مركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية بتونس. (11 ماي، 2019). مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) تونس. مؤلف جماعي، الجامعة والمجتمع في سياق الثورات العربية وضمن الإنسية الجديدة (صفحة 71). طبع وإنجاز الشركة التونسية للنشر وتنمية الفنون.
- (س- ب) أستاذة محاضرة. بالمعهد الثقافي والشبابي بئر الباي. (24 ماي، 2019) مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) تونس.
- عبد الرحمان المرساني. (2009). الموارد البشرية في تونس، تحديات البناء وآفاق التطوير.. تونس: دار نقوش عربية.
- محسن الخوني. (بلا تاريخ). الجامعيون التونسيون والدفاع عن الحياة. مؤلف جماعي، الجامعة والمجتمع في سياق الثورات العربية ضمن الإنسية الجديدة (صفحة 82). الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم.
- مؤلف جماعي. (2009). عولمة التعليم العالي، الهوية العربية وحتمية التطوير، وقائع المؤتمر الحادي عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دبي 5-6 نوفمبر 2007. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة. (2016- 2017). التعليم العالي والبحث العلمي بالأرقام. تونس.

قائمة المراجع الأجنبية

- Jday, A. (2009). pour un espace democratique à l'université tunisienne: Eléments d'analyse et de reflexion., Dans *cinquantenaire de l'université tunisienne:témoignage de quelques doyens, la recherche scintifique et l'information- Tunis,TomeVII sous la direction prof . Emérite Abdeljlil Temimi* (pp. p- p 146- 147). Tunis: Publicatons de Fondation Temimi, pour la recherche scientifique et l'information- tunis.

**From the Limits of the Frame to Sensory Immersion:
New Readings of Frida Kahlo's Work**

Dr. Douha Alaya¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450122>

To cite this article: Alaya, D. (2025). From the Limits of the Frame to Sensory Immersion: New Readings of Frida Kahlo's Work. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Space in art has undergone a major transformation, evolving from a simple two-dimensional representation into a dynamic, ever-changing dimension shaped and influenced by diverse technological advancements. These developments aim to enrich the artistic experience while redefining the interactions between art, the viewer, and their environment. Through the example of Frida Kahlo's paintings, we will explore how pictorial space can be reinvented through immersive devices, and how these innovations enable a more intense and interactive artistic experience, inviting the viewer to rediscover Frida's universe from a new perspective.

Keywords

Pictorial space, Immersive space, Interaction, Introspective

¹ Dr. of Arts Technology, at the Higher Institute of Arts and Crafts of Siliana, University of Jendouba, Tunisia.
douha.alaya@yahoo.fr

De la Limite du Cadre à l'Immersif Sensorielle: Nouvelles Lectures de l'œuvre de Frida Kahlo

Dr. Douha Alaya

Resumé

L'espace dans l'art a connu une transformation majeure, évoluant d'une simple représentation bidimensionnelle vers un espace dynamique et en constante mutation, façonné et influencé par les avancées technologiques multiformes. Ces évolutions visent notamment à enrichir l'expérience artistique tout en redéfinissant les interactions entre l'art, le spectateur et son environnement. À travers l'exemple des œuvres picturales de Frida Kahlo, nous analyserons comment l'espace pictural peut être réinventé grâce à des dispositifs immersifs, et comment ces innovations permettent une expérience artistique plus intense et interactive, invitant le spectateur à redécouvrir l'univers de Frida autrement.

Mots clés

Espace pictural, espace immersive, interaction, introspective

« La grande hantise qui a obsédé le XIXe siècle a été, on le sait, l'histoire (...) L'époque actuelle serait peut-être plutôt l'époque de l'espace. »¹

Introduction

La peinture est une forme d'expression artistique ancestrale qui repose sur l'application de pigments sur divers supports tels que la toile, le papier ou le bois, en exploitant diverses techniques. Ces procédés permettent notamment à l'artiste de créer des effets visuels uniques, développant ainsi un style propre qui oscille entre réalisme minutieux et abstraction totale. Ce n'est pas qu'un simple moyen de représentation: la peinture devient un langage puissant permettant d'exprimer des émotions personnelles, de témoigner des événements sociologiques, politiques ou psychologiques, ou encore de transmettre des idées complexes. Elle se révèle donc comme un art riche et diversifié, continuellement ouvert à l'interprétation et à l'appréciation esthétique.

En ce sens, l'espace pictural fait référence à l'organisation et à la disposition des éléments picturaux au sein de l'œuvre. Il englobe la manière dont l'artiste structure l'espace à travers l'utilisation des formes, des couleurs et des lignes, afin de créer des illusions de profondeur, de perspective et de volume. Cet espace est un outil puissant qui guide le regard du spectateur, établit des relations entre les différentes parties de l'œuvre et cherche à évoquer des émotions ou des significations particulières.

Avec l'avènement des nouvelles technologies multiformes, la technique de la peinture connaît une transformation profonde. Elle passe d'un espace traditionnel, autrefois limité à un support bidimensionnel comme la toile ou le bois, à un espace immersif grâce aux technologies numériques et interactives, repoussant ainsi les frontières de l'œuvre physique. Ces nouveaux espaces immersifs, rendus possibles par la réalité virtuelle (VR), la réalité augmentée (AR) et d'autres technologies numériques, transforment l'expérience artistique en plaçant le spectateur au cœur de l'œuvre. Plutôt que de rester un simple observateur passif, il devient un acteur à part entière, évoluant dans un environnement tridimensionnel où il peut interagir avec l'art et le percevoir sous différents angles.

¹ Pamela Bianchi, *Espaces de l'œuvre, espaces de l'exposition: de nouvelles formes d'expérience dans l'art contemporain*, Ed Connaissance et Savoir, p 11

Prenons Frida Kahlo (1907-1954), l'une des artistes les plus emblématiques du Mexique et une figure majeure de l'art du XXe siècle. Elle est connue dans le monde entier comme une figure féministe et une icône culturelle. Son œuvre est profondément marquée par ses expériences personnelles « autobiographiques », ses souffrances physiques et émotionnelles, ainsi que ses racines culturelles mexicaines. Ces éléments sont mis en valeur dans une expérience immersive intitulée « Frida Kahlo: la vie d'une icône », réalisée par la Frida Kahlo Corporation en collaboration avec Layers of Reality, un centre d'art numérique renommé. Tout au long de cette recherche, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes: de quelle manière les avancées technologiques modifient-elles notre perception de la peinture, notamment dans le cadre des espaces immersifs? Comment les technologies immersives redéfinissent-elles l'espace pictural traditionnel, le rendant plus interactif et évolutif? L'exposition immersive des œuvres de Frida Kahlo amplifie-t-elle son rôle d'icône féministe et culturelle ou modifie-t-elle cette perception d'une manière inattendue?

L'espace pictural comme reflet de l'univers intérieur de Frida Kahlo

« Pieds, à quoi me sert-il alors que j'ai des ailes pour voler? »¹ Frida kahlo

Frida Kahlo (1907-1954), dont le nom complet est Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, est une artiste peintre mexicaine emblématique du XXe siècle. Son identité s'enracine dans une double filiation : celle de sa mère, Matilde Calderón y González, métisse aux origines espagnoles et indigènes d'Oaxaca, qui lui transmet très tôt le goût des parures et des vêtements classiques; et celle de son père, Guillermo Kahlo, photographe allemand installé au Mexique depuis 1890, reconnu pour ses prises de vue documentant le patrimoine architectural et l'élan modernisateur du pays. À travers son objectif, il capte aussi l'image de sa fille, laissant des portraits empreints de tendresse et d'admiration. Cette proximité initie Frida à l'art de la pose et à la puissance expressive de l'image, faisant de la photographie son premier langage artistique avant même qu'elle ne trouve sa voie dans la peinture. Plus tard, elle continuera à collaborer avec de grands photographes, sachant orchestrer avec eux sa propre mise en scène et façonner une identité visuelle qui précède et accompagne son œuvre picturale; « Qu'elle pose pour des portraits, réalise ses propres images ou collectionne des œuvres, Kahlo, a reconnu l'impact de la photographie à une époque où elle n'était pas largement acceptée en tant qu'art »²

¹ Cory REYNOLD, Frida kahlo: son univers, 06/03/2022.

<https://www.artbook.com/9788417975531.html?utm>

² Ibid

À la suite de son grave accident de bus survenu à l'âge de 18 ans, Frida Kahlo voit ses études de médecine brutalement interrompues et se tourne vers la peinture. « Je me peins moi-même parce que je suis si souvent seule »¹, confie-t-elle. Pour elle, peindre n'est pas un simple loisir mais une nécessité intérieure, un moyen de soulager les douleurs de l'âme et les souffrances invisibles qui l'habitent. Sa peinture devient dès lors le prolongement de sa propre douleur, le témoignage le plus intime et le plus sincère de ses épreuves. Alitée, elle transforme son lit — à la fois espace de repos et lieu de souffrance — en véritable atelier grâce à un chevalet spécial, lui permettant d'exprimer ses luttes personnelles et artistiques. Ainsi, Frida Kahlo construit peu à peu une identité singulière d'artiste, où la vie et l'art s'entrelacent indissociablement.

Frida Kahlo utilise son propre corps et son image comme éléments centraux de ses tableaux, pour des raisons multiples liées à son parcours personnel. Plusieurs événements marquants de sa vie ont nourri cette démarche. À l'âge de six ans, elle contracte la poliomyélite, une maladie qui l'oblige à rester isolée et à affronter la solitude. Pour surmonter cet isolement, Frida invente alors une amie imaginaire, expérience qui va profondément influencer sa manière de se représenter. De cette construction de « l'autre elle-même » naît un motif récurrent dans son œuvre: son double pictural, symbole de ses conflits intérieurs et de son introspection. Les historiens de l'art relient ce thème à l'une de ses toiles les plus emblématiques, « Les Deux Fridas » (1939), où le double devient une incarnation visuelle de sa dualité et de sa complexité psychologique.

Toujours dans la même perspective, reconnue pour ses autoportraits saisissants et novateurs, elle développe un style unique alliant surréalisme et art populaire mexicain. Ses œuvres abordent des thèmes profonds tels que la douleur, l'identité et les émotions intenses, offrant un témoignage visuel poignant de son expérience personnelle et de ses souffrances physiques. Par ailleurs, elle s'affranchit des conventions artistiques traditionnelles, développant un style profondément personnel et introspectif. Elle utilise essentiellement sa propre image pour exprimer ses luttes personnelles.

¹ Anne DE NESLE, Caroline CHENU, Frida Kahlo au-delà des apparences, Palais Galliera, 2022- 2023, Paris, <https://www.palaisgalliera.paris.fr/sites/default/files/files/202412/DP%20FR%20FRIDA%20BD.pdf?utm>, p 7.

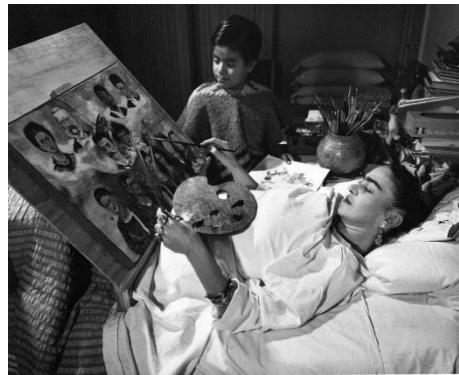


Image 1: Frida Kahlo peignant au lit à son chevalet, Centre d'art Kimball, Park City.

Dans ses peintures, Frida Kahlo met en scène son corps comme un espace fragmenté, presque morcelé, qu'elle transforme en territoire symbolique de sa douleur et de sa lutte intérieure. Son parcours artistique, intimement lié à sa biographie, s'inscrit dans une démarche à la fois introspective et thématique où l'autoportrait occupe une place centrale: près d'un tiers de ses œuvres la représentent elle-même. Ces images, loin d'être de simples représentations physiques, deviennent des miroirs de son identité, de ses émotions les plus profondes et de son rapport au monde. Elles traduisent avec force non seulement la réalité de sa souffrance, marquée par la maladie, les blessures et les épreuves affectives, mais aussi une forme de résilience, où l'acte de peindre se révèle comme un moyen de survivre, de se reconstruire et de transformer la douleur en langage visuel universel.

Frida Kahlo explore sans cesse les frontières entre la vie et la mort, la joie et la douleur, le réel et l'imaginaire, créant ainsi une œuvre habitée par la dualité. Son parcours artistique et personnel se confond au point qu'il devient impossible de dissocier sa vie de sa peinture: chacune de ses toiles devient le prolongement de son être. Pour Frida, peindre n'est pas un simple geste esthétique, mais un acte vital, une manière de raconter son existence et d'affronter ses blessures. Dans son univers pictural, le corps devient à la fois support et langage, une surface où s'inscrivent les épreuves et les émotions. L'intime, transposé dans l'espace visuel, acquiert alors une portée universelle, touchant à l'essence même de la condition humaine.

Son célèbre tableau intitulé « La Colonne brisée » (1944) en est un exemple marquant, où elle apparaît avec une colonne fracturée en guise de colonne vertébrale, illustrant la douleur physique incessante qu'elle a endurée tout au long de sa vie. Frida utilise souvent des éléments comme les épines, les corsets, les cicatrices et les symboles du sacrifice pour exprimer son mal-être physique et psychologique. Elle est reconnue pour son style unique, mêlant réalisme, symbolisme, folklore, avec une iconographie personnelle et un usage intense de la couleur. Elle mélange des images réalistes avec des éléments mystiques ou fantastiques, créant des compositions inédites où le monde du rêve et celui de la réalité se rejoignent. Son univers pictural est souvent peuplé de

symboles très personnels, comme des animaux (papillons, oiseaux, singes, chats, perroquets, cerfs, etc.), des objets de la nature (fleurs, racines, fruits, cactus, arbres, etc.) ou des éléments religieux (croix, ex-votos).

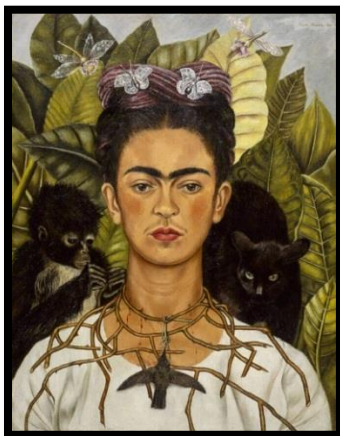


Image 2: Frida Kahlo, Autoportrait au collier d'épines et colibri, 1940.

La peinture de Frida Kahlo intitulée « Autoportrait au collier d'épines et colibri », réalisée en 1940, est exposée dans les collections du musée des Beaux-Arts de Boston. Elle est considérée comme l'un des tableaux les plus emblématiques de l'artiste et parmi les plus connus au monde. Cette œuvre majeure représente l'artiste de face, entourée d'un singe à sa droite et d'un chat noir à sa gauche.

Elle porte un collier d'épines qui lui transperce la peau, laissant couler quelques gouttes de sang, tandis qu'un colibri mort y est suspendu. L'artiste est vêtue d'une tenue traditionnelle mexicaine. Elle exploite l'espace pictural de manière à renforcer les thèmes centraux de son œuvre: la douleur, la résilience et le symbolisme culturel. Son cadrage serré, plaçant son visage au centre de la composition, attire immédiatement l'attention du spectateur. Cette position frontale et immobile, accentuée par son regard direct et impassible, crée un sentiment de confrontation intime entre elle et le spectateur.

Frida Kahlo résumait avec amertume la violence de son destin: « J'ai eu deux accidents graves dans ma vie. L'un dans lequel un tramway m'a renversée. L'autre, ce fut Diego. »¹ Cette confession révèle l'ampleur de la douleur provoquée par sa séparation avec le peintre Diego Rivera. Leur divorce en 1938, suivi d'un remariage en décembre 1940, marqua une étape décisive dans sa vie affective et

¹ Anne DE NESLE, Caroline CHENU, Frida Kahlo au-delà des apparences, Palais Galliera, 2022- 2023, Paris, <https://www.palaisgalliera.paris.fr/sites/default/files/files/202412/DP%20FR%20FRIDA%20BD.pdf?utm>, p 5.

artistique. Éprouvée par cette rupture, Kahlo transforma sa souffrance en matière créative: plusieurs de ses œuvres portent la trace de cette « déchirure amoureuse », où s'entremêlent symbolisme, métaphores visuelles et intensité émotionnelle. Dans ses tableaux, l'amour et la douleur se confondent, reflétant la complexité d'une passion à la fois féconde et destructrice.

En effet, l'image de Frida Kahlo se construit à la croisée de son héritage culturel mexicain et de son expérience intime du genre et du handicap. Elle puise dans les traditions vestimentaires, les symboles populaires et l'esthétique indigène pour affirmer une identité singulière, tout en transformant son corps blessé et sa position de femme en manifeste artistique et existentiel. « Ainsi, l'exposition Frida Kahlo, au-delà des apparences » retrace la manière dont l'artiste a façonné, tel un manifeste, son image nourrie par son héritage culturel et par son expérience du genre et du handicap. »¹

Dans l'œuvre « Autoportrait au collier d'épines et colibri », chaque élément pictural revêt une signification symbolique. Le colibri (mort), souvent associé à la chance et à l'amour dans la culture mexicaine, évoque ici un espoir brisé. Le chat noir, signe de malchance, semble prêt à attraper l'oiseau pour le manger ou le blesser davantage. Tandis que le singe, dans la symbolique chrétienne, est associé au diable. L'artiste représente probablement son ex-mari, Diego, à travers le primate qui est en train de nouer le collier d'épines autour de son cou, dans une attitude d'indifférence face à la douleur qu'elle ressent, telle qu'elle l'exprime: « Ma peinture porte en elle le message de la douleur. »²

Le fond de l'œuvre est constitué d'une ambiance tropicale, dont les feuilles et les plantes occupent tout l'arrière-plan. Par ailleurs, le feuillage, avec ses formes organiques et luxuriantes, symbolise la vitalité et une certaine continuité avec la nature. Il rappelle également les paysages tropicaux du Mexique, ancrant l'œuvre dans son identité culturelle. Ce fond naturaliste n'est pas uniquement décoratif: il renforce l'aspect symbolique de l'œuvre, mettant en contraste la sérénité de la nature avec la douleur et la tension exprimées par l'artiste. Frida a couvert tout l'espace pictural, de sorte que le feuillage supprime toute profondeur ou perspective traditionnelle, créant un cadre clos et intime. Cette absence d'horizon enferme la figure dans une sorte de « cocon naturel » et souligne l'introspection et la lutte intérieure de l'artiste.

Face à l'espace pictural de cette œuvre, le spectateur est confronté à une expérience immersive et introspective en même temps. L'approche frontale du cadrage établit une confrontation directe avec l'artiste, créant ainsi une sensation d'intimité bouleversante. Les éléments symboliques, notamment, plongent le spectateur dans un univers à la fois personnel et universel, chargé de douleur, de résilience et de culture mexicaine. Cet espace pictural dépasse la simple représentation pour devenir un lieu de dialogue silencieux entre l'artiste et le spectateur, offrant une réflexion sur

¹ Ibid , p 3

² Christina Burrus, **Frida Kahlo « Je peins ma réalité »**, Ed Gallimard, 2007

la condition humaine et la dualité de l'existence. Ainsi, l'espace pictural ne se limite pas à représenter un portrait physique ; il devient une extension de l'univers intérieur de l'artiste, où chaque élément renforce son récit personnel. La densité de la composition et l'absence de vide traduisent une surcharge émotionnelle et une introspection profonde. En outre, l'espace pictural ne se limite pas à représenter Frida Kahlo dans un environnement spécifique: il transcende la réalité pour devenir un lieu symbolique où chacun peut projeter ses propres émotions et interprétations. Le spectateur devient alors un participant actif, invité à explorer ses propres liens avec la douleur, la résilience et la nature. Il se plonge totalement dans un univers dense et significatif, où il est amené à naviguer entre l'intime et l'universel afin de saisir pleinement le dialogue que l'œuvre établit avec lui.

Les célèbres artistes qui ont visité l'exposition personnelle de Frida ont été profondément touchés et séduits par son style. Comme elle l'explique elle-même « bien des félicitations pour la chicua, dont une énorme embrassade de Joan Miro et de grands compliments pour mon œuvre de la part de Kandinsky, des félicitations de Picasso, Tanguy, Paalen et d'autres « peintures du Surréalisme » écrit –telle. »¹ Or, grâce aux nouvelles technologies, la peinture de Frida acquiert aujourd'hui d'autres dimensions visuelles et esthétiques. Cela nous amène à nous interroger: comment ces grands artistes auraient-ils perçu, s'ils étaient encore vivants, le phénomène contemporain de la peinture immersive appliqué à l'univers de Frida Kahlo?

Immersion dans l'art de Frida Kahlo: Une exploration de l'espace pictural

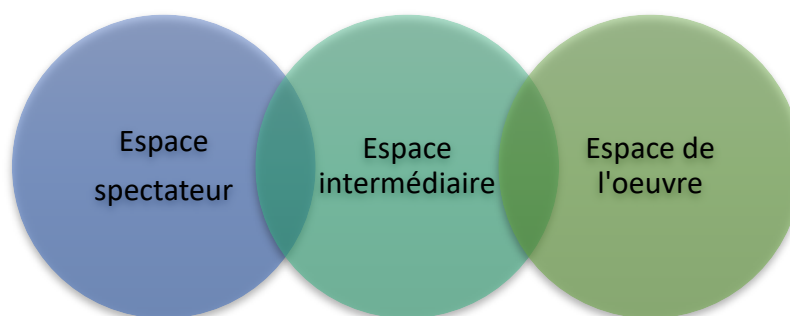
L'espace dans les arts visuels est un élément central qui varie selon le médium et l'intention de l'artiste. Dans des disciplines comme la sculpture ou l'installation, il se manifeste de manière physique. À l'inverse, dans la peinture ou le dessin, l'espace est souvent abordé de manière symbolique ou illusionniste, en utilisant des techniques telles que la perspective ou le clair-obscur pour créer des effets de profondeur ou de mouvement. Ainsi, l'espace devient non seulement une structure physique ou visuelle, mais aussi un vecteur de sens, capable de stimuler la perception et de provoquer des réflexions plus profondes sur la réalité, l'identité, etc. Alors qu'à travers les nouvelles technologies, l'espace prend une dimension profondément novatrice, où les frontières entre le réel et le virtuel se dissolvent. Grâce aux outils numériques comme la réalité augmentée, la réalité virtuelle ou les projections interactives et immersives, les artistes peuvent créer des environnements immersifs et dynamiques qui engagent directement et entièrement le spectateur. Ces technologies permettent d'explorer de nouvelles perceptions de l'espace, en jouant sur sa manipulation, sa fragmentation ou sa reconfiguration en temps réel. L'espace devient alors un terrain d'expérimentation, où les notions de distance, de matérialité et de temporalité se

¹ Anne DE NESLE, Caroline CHENU, Frida Kahlo au-delà des apparences, Palais Gelliera, 2022- 2023, Paris, <https://www.palaisgalliera.paris.fr/sites/default/files/files/2024-12/DP%20FR%20FRIDA%20BD.pdf?utm, p 6>

redéfinissent. Ce qui fait, cette démarche artistique ouvre la voie à de nouvelles manières de percevoir et d'expérimenter l'image picturale.

Nous appréhendons la peinture de manière subjective, influencées par notre perception individuelle, nos émotions, nos expériences et notre culture. Chaque spectateur établit un dialogue unique avec une œuvre, interprétant ses couleurs, ses formes et sa composition selon sa propre sensibilité. Ce regard personnel peut transformer la signification d'une peinture et en révéler des aspects inattendus. Ainsi, une même œuvre peut susciter des ressentis variés, allant de l'admiration à l'interrogation, selon les cadres de référence et les vécus de chacun. Cette subjectivité fait de la peinture un langage unique et intime. De ce fait, nous avons tendance à apercevoir l'œuvre d'art à travers une vision souvent limitée par le cadre de la toile et par son emplacement dans l'espace mural. Ces contraintes peuvent réduire notre perception de l'œuvre à sa matérialité immédiate, sans toujours considérer les intentions de l'artiste ou l'interaction possible avec l'espace pictural, comme l'explique Pamela Bianchi, « Sachant que le spectateur occupe une place spécifique lorsqu'il regarde une œuvre, et que de son côté, l'objet artistique remplit une portion de l'espace d'exposition, il va sans dire qu'entre le corps du visiteur et le corps de l'œuvre existe un espace, une distance. »¹.

En effet, les limites visuelles de la vision d'une œuvre d'art traditionnel, comme la peinture, sont souvent liées par le cadre physique de la toile et son emplacement dans l'espace. Ces restrictions conditionnent notre perception, nous poussant à observer l'œuvre comme un objet statique et isolé, comme le démontre le schéma suivant:



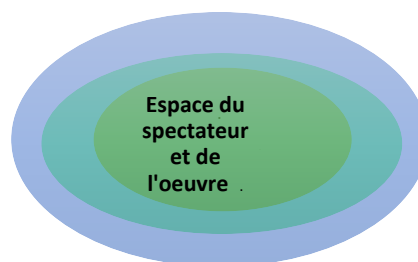
Observation distanciée d'une œuvre d'art par un spectateur

Alors qu'à travers les nouvelles technologies immersives, la perception de la peinture est totalement transformée, fournissant le spectateur dans une position inédite, face à de nouveaux langages artistiques immersifs. Celui-ci n'est plus un simple observateur extérieur, mais devient

¹ Pamela Bianchi, *Espaces de l'œuvre, espaces de l'exposition: de nouvelles formes d'expérience dans l'art contemporain*, Ed Connaissance et Savoir, p 99

un participant actif, immergé totalement dans l'œuvre. Les technologies comme la réalité virtuelle ou augmentée permettent d'explorer la peinture sous différents angles, de s'y déplacer ou d'interagir avec ses éléments, redéfinissant ainsi le rapport entre l'œuvre et le spectateur. L'espace qui sépare le spectateur de l'œuvre disparaît, notamment dans ses expériences artistiques immersives. Contrairement aux formes d'art traditionnelles, où le spectateur observe l'œuvre à distance, les technologies modernes permettent une interaction directe avec l'art. Dans les espaces immersifs, le spectateur n'est plus simplement un observateur extérieur; il entre dans l'œuvre, devient une partie intégrante de celle-ci.

Par l'intermédiaire de la réalité virtuelle, augmentée ou d'autres dispositifs interactifs, la frontière physique entre l'art et son public se disparaît. Cela modifie profondément notre manière de percevoir et de vivre l'art, transformant l'expérience esthétique en un processus dynamique, où l'œuvre évolue en fonction des actions et des perceptions du spectateur. Cette fusion entre l'espace, l'œuvre et le spectateur engendre une nouvelle forme de relation, où l'art devient une expérience, comme l'explique Pamela Bianchi, « Les trois espaces se superposent; mieux encore, l'un contient l'autre. L'espace de l'œuvre accueille le lieu de l'observateur qui n'est plus un simple spectateur, mais parfois, devient un acteur de la *poiesis* artistique. Ainsi la distance, cet espace de médian entre le spectateur et l'œuvre disparaît, tout comme la distinction entre l'espace physique et institutionnel de l'objet artistique. »¹.



Le Spectateur en tant que Co-Créateur de l'Œuvre immersive

En ce sens, l'espace immersif permet au spectateur de s'immerger pleinement dans l'univers de l'artiste, brouillant les frontières entre l'art et la réalité. Ces expériences plongent notamment le spectateur dans un environnement où les repères traditionnels sont redéfinis. Loin d'être de simples observateurs, le spectateur devient un acteur essentiel de l'œuvre, sa participation

¹ Pamela Bianchi, *Espaces de l'œuvre, espaces de l'exposition: de nouvelles formes d'expérience dans l'art contemporain*, Ed Connaissance et Savoir, p 103

transformant l'illusion en un mode de connexion, où une relation sensorielle et émotionnelle directe avec l'œuvre d'art.

En manipulant le sens de la réalité à travers des supports numériques, l'artiste explore les dimensions nouvelles de la perception humaine. Les œuvres deviennent alors des espaces de réflexion et d'expérimentation, interrogeant nos croyances sur ce qui est réel, construit ou imaginaire. Ce dialogue entre technologie, art et perception redéfinit profondément notre manière de concevoir l'expérience artistique, comme l'explique Pamela Bianchi, « Il s'agit alors d'autres mode d'occupation spatiale, qui, à leur tour, modifient temporairement la nature des lieux investis, en donnant vie à une sorte d'hybridation spatiale contemporaine. »¹.

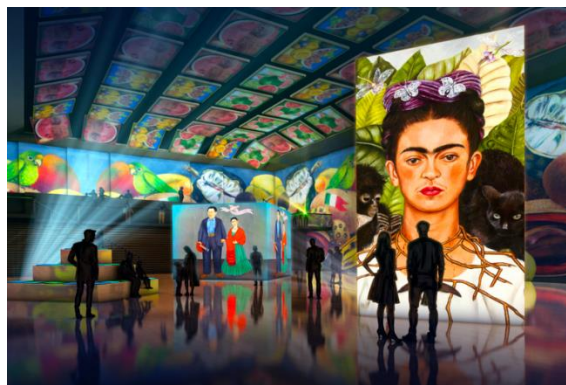


Image 3: Frida Kahlo Corporation et de Layers of Reality « **Frida Kahlo, la vie d'une icône** », 2022

Les œuvres de Frida Kahlo trouvent aujourd'hui une nouvelle vie à travers leur exposition dans un espace immersif où l'art dépasse les frontières du cadre traditionnel. Ce type de dispositif ne se contente pas d'assurer la pérennité de ses créations en les ancrant dans notre époque contemporaine, mais il offre également au public la possibilité de redécouvrir son univers sous un angle inédit. Grâce à la projection à grande échelle, à la musique, et aux technologies numériques, le spectateur est invité à plonger au cœur de l'émotion qui traverse chaque toile, à ressentir la douleur, la passion et la force intérieure de l'artiste d'une manière plus intime et sensorielle. Ainsi, l'art de Frida Kahlo ne se limite plus à une contemplation visuelle, mais devient « une expérience vivante », une rencontre entre passé et présent, entre mémoire et innovation.

Par ailleurs, cette exposition immersive offre une plongée captivante dans l'univers de Frida Kahlo, présentant une « biographie immersive » qui permet au spectateur de redécouvrir ses œuvres

¹ Ibid, p 485.

(peinture, photographie) sous un nouveau prisme et d'explorer profondément sa propre vie. Et grâce à des technologies immersives et à une scénographie innovante, ses tableaux iconiques prennent vie, transcendant leurs dimensions traditionnelles pour envelopper le visiteur dans un dialogue sensoriel et émotionnel unique. Cette expérience réinvente la manière d'appréhender l'art, transformant l'espace d'exposition en une véritable œuvre en soi, où l'intimité de l'univers de Frida se dévoile autrement.

Cette expérience artistique immersive cherche non seulement à provoquer des réactions émotionnelles chez le spectateur, mais aussi à l'impliquer pleinement dans le processus de réception de l'œuvre. En stimulant ses sens et en sollicitant sa participation, elles transforment la contemplation passive en une expérience immersive et dynamique, où l'individu devient acteur de sa propre interprétation et co-créateur du sens de l'œuvre, comme l'explique cette citation, « Entre l'immersion muséale et l'immersion du spectateur au sein des arts du spectacle, un même volonté d'art total émerge à travers la volonté d'impliquer sensoriellement le spectateur. Le processus qui mène à l'immersion du spectateur est un enjeu de la création. Il s'agit d'augmenter la relation sensorielle et émotionnelle de la réception d'impliquer le public de l'art contemporain à un degré jamais atteint. »¹.

Toujours dans la même perspective, l'œuvre se fait exposition; elle s'étend au-delà de son cadre initial pour occuper un espace plus vaste, transformant l'exposition en une expérience scénographiée, dont l'espace lui-même devient œuvre. Il ne se limite plus à un simple contenant, en outre, il devient un élément essentiel de la création artistique, contribuant activement à la narration et à l'émotion. Ce qui fait, l'espace se fait exposition, réunissant œuvre, spectateur et environnement dans une relation symbiotique, où chaque élément enrichit l'autre, invitant à une immersion totale dans l'univers artistique de l'artiste. Cette progression redéfinit l'expérience de l'art, transformant le spectateur en acteur de l'œuvre et de l'espace. Dans ce sens, l'œuvre devient exposition, puis l'espace devient œuvre, et enfin, l'espace se convertit en exposition.

¹Catherine BOUKO , Steven BERNAS (2012), Corps et immersion, ou, Les pratiques immersives dans les arts de la monstration, Ed L'Harmattan, Paris, p7



Image 4: Frida Kahlo Corporation et de Layers of Reality « Frida Kahlo, la vie d'une icône », 2022

La lecture de chaque œuvre change totalement, chaque élément plastique, chaque nuance, chaque texture devenant plus précis et plus clairs, ce qui permet de redécouvrir les subtilités d'une composition unique et inédite, puisque la grande surface offre une immersion visuelle invitant le spectateur à s'engager dans une observation « minutieuse ». Par la proximité des détails, l'œuvre ouvre de nouvelles interprétations. Cette transgression *Autoportrait au collier d'épines et colibri* du cadre traditionnel, à la fois physique et symbolique, fait de l'œuvre non seulement un objet à contempler, mais aussi une expérience à vivre, qui invite à une exploration plus profonde.

Par conséquent, cette évolution technique ouvre la voie à une réinvention de l'expérience artistique. Le spectateur, jadis positionné à distance, se trouve désormais au cœur de l'œuvre, immergé dans une expérience sensorielle totale. La peinture, loin de se réduire à une image statique, devient un espace vivant, évolutif et dynamique. Cette nouvelle relation entre l'œuvre et le spectateur bouleverse la notion même de représentation artistique. L'espace devient alors une composante essentielle de l'expérience esthétique, invitant le spectateur à repenser sa perception de l'art et à vivre la peinture d'une manière inédite et interactive.

Conclusion

Cette étude se propose d'examiner la transformation de la perception picturale à travers l'expérience immersive, en prenant comme référence l'œuvre de Frida Kahlo. Elle cherche à comprendre comment les nouvelles technologies redéfinissent la relation entre l'œuvre, l'espace et le spectateur. La peinture dépasse alors sa fonction de simple objet de contemplation pour devenir un espace expérientiel et dynamique, où le spectateur participe activement à la construction du sens de l'œuvre. Dans cette perspective, la recherche montre comment l'espace pictural évolue d'un cadre matériel limité vers un environnement immersif, où perception et interaction se combinent.

Nous avons cherché à démontrer, dans cet article, que l'expérience immersive transforme profondément la nature de la peinture ainsi que les modalités de sa réception. L'espace pictural,

auparavant limité au cadre matériel de la toile, devient un environnement tridimensionnel au sien duquel le spectateur peut se déplacer et interagir avec les éléments plastiques; couleur, texture, lumière et forme qui acquièrent ainsi une dimension sensorielle amplifiée. Cette implication active du spectateur le positionne comme co-créateur de l'œuvre, estompant la frontière entre contemplation passive et participation dynamique. Par ailleurs, l'exposition immersive offre une lecture renouvelée de l'univers de Frida Kahlo, permettant de percevoir son intimité, sa douleur et sa force intérieure de manière émotionnellement engageante.

En conclusion, cette étude démontre que l'immersion technologique ouvre une nouvelle perspective sur la perception artistique, transformant l'espace pictural en un environnement vivant et émotionnel. Les dispositifs immersifs permettent alors de revaloriser l'œuvre de Frida Kahlo en la rendant à la fois sensoriellement engageante et participative, tout en repoussant les limites de la représentation artistique traditionnelle. Cette recherche ouvre ainsi des perspectives pour de futures études sur les interactions entre art, technologie et perception, ainsi que sur le rôle actif du spectateur dans la création d'espaces hybrides.

Bibliographie

- Alain ALBERGANTIN (2023), De l'art de l'installation: La spatialité immersive, Ed L'Harmattan.
- Catherine BOUKO , Steven BERNAS (2012), Corps et immersion, ou, Les pratiques immersives dans les arts de la monstration, Ed L'Harmattan, Paris.
- Louise BOISCLAIR (2019), Art immersif, affect et émotion: L'expérientiel 1, Ed L'Harmattan, Paris
- Simon HAGEMANN, Izabella PLUTA (2023), Quels rôles pour le spectateur à l'ère numérique?, Ed épistémé.
- Pamela BIANCHI(2016), Espaces de l'œuvre, espaces de l'exposition: de nouvelles formes d'expérience dans l'art contemporain, Ed Connaissances et savoir, 2016.
- Xinyang ZHAO (2025), Digital Immersive Art in China: Rejuvenation and Cultural Presence , Ed Anthan Press, 2025

Webographie

- Anne DE NESLE, Caroline CHENU, Frida Khalo au-delà des apparences, Palais Gelliera,2022- 2023, Paris, <https://www.palaisgalliera.paris.fr/sites/default/files/files/2024-12/DP%20FR%20FRIDA%20BD.pdf?utm>
- Cory Reynold, Frida kahlo: son univers, 06/03/2022.
<https://www.artbook.com/9788417975531.html?utm>

Table des illustrations

- **Image 1** : <https://www.amalgallery.com/2024/03/19/frida-kahlo-vie-oeuvre-et-symbole-de-la-culture-mexicaine/>
- **Image2** : Frida kahlo, Autoportrait au collier D'épines et Colibri, 1940 :
<https://www.museumtv.art/artnews/oeuvres/zoom-sur-autoportrait-au-collier-depines-et-colibri-de-frida-kahlo/>
- **Image 3** : <https://www.lalibre.be/culture/arts/2022/02/04/une-exposition-sur-frida-kahlo-a-bruxelles-a-partir-du-18-mars-SQWTZR5XKRHJLFG2QFGPFZFNFY/>
- **Image 4** : <https://www.sydneyfestival.org.au/frida-kahlo-exhibition>

A Thematic Analysis of Interconnected Barriers to AI Adoption In Moroccan Education

Mina Alhiane¹, Dr. Youssef Nafidi²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448590>

To cite this article: Alhiane, M., & Nafidi, Y. A Thematic Analysis of Interconnected Barriers to AI Adoption in Moroccan Education. Science Step Journal 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study explores the barriers that hinder the effective integration of Artificial Intelligence (AI) into Moroccan teaching practices. Data were collected from 71 K-12 teachers through a questionnaire combining demographic questions and one open-ended item on barriers to AI adoption, and responses were analysed using thematic analysis (TA) supported by NVivo software. The findings reveal ten major barriers to AI integration in teaching, namely: AI replacing teachers, resistance to change, data privacy and ethics concerns, financial constraints, information accuracy, lack of training, numeric infrastructure constraints, soft skills development for students and teachers, student interaction constraints, and time constraints. Overall, the results highlight the need for coordinated, multi-layered interventions at the national, institutional, and individual levels.

Keywords: Artificial Intelligence, Moroccan education, barriers to AI Adoption, Thematic analysis

¹ PhD student, Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco, mina.alhiane@um5r.ac.ma

² Associate Professor (HDR), Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco, y.nafidi@um5r.ac.ma

I- Introduction

The shift towards digital learning environments is reshaping traditional teaching methods and transforming education at all levels. This evolution is not only facilitating more adaptive and personalized learning experiences (Zulfiani et al., 2018), but it is also encouraging self-directed learning (Balakrishnan & Long, 2020) and redefining the teacher's role from a knowledge provider to a facilitator of learning (Murthy, 2023). As digital transformation accelerates, modern digital technologies have become essential components in the development of contemporary education systems (Irkha et al., 2024).

Recent studies show a generally positive attitude toward digital technologies among both educators and learners (Kharchenko et al., 2024). Among these technologies, AI is gaining prominence in education. However, several barriers continue to hinder its implementation in classroom.

Although AI is a central topic in educational discussions, AI remains largely absent from teacher training programs (Sperling et al., 2024). (Wang et al., 2025) emphasize that training should go beyond basic technical skills, prioritizing a deeper understanding of AI's pedagogical potential to enable an effective classroom integration. Similarly, (Kohnke et al., 2025) argue that the rapid evolution of AI necessitates the inclusion of comprehensive AI training in pre-service teacher education, to ensure future educators are equipped with both the skills and conceptual knowledge required to implement AI tools in their classrooms.

Beyond these practical issues, ethical considerations form another layer of barriers. Filiz et al. (2025) note that ethical concerns were among the major challenges teachers cited in AI integration (Filiz et al., 2025). Another psychological barrier for some educators is the worry that AI could replace teachers or reduce their importance (Karan & Angadi, 2023). Additionally, (Shata & Hartley, 2025) note that resistance to AI adoption in educational contexts may be attributed to time investment associated with its use, consequently, even when instructors possess the requisite self-efficacy to engage with AI technologies, such barriers may hinder the formation of positive attitudes toward the integration of AI into their pedagogical practices.

In the Moroccan context, Ismaili's qualitative study likewise underscores the urgency of structured AI training and strong school-level support systems as essential for building teacher AI literacy (Ismaili, 2024). Additionally, Lotfi and Laajan (2025) document that Moroccan teachers often contend with limited access to digital technologies and internet connectivity, compounded by a lack of adequate institutional support to facilitate meaningful integration of these tools into their pedagogical practice, which together with a lack of training severely limit AI integration (Lotfi & Laajan, 2025).

Despite the barriers, Moroccan teachers' attitudes appear cautiously optimistic. For example, a small qualitative study of English-language middle and high school teachers found that most had positive attitudes toward AI-generated content (Dahia, 2024), viewing it as a potential pedagogical asset. Morocco have begun to respond, for instance, national plans have aimed to train thousands of teachers in digital skills, including some AI modules, but systematic evaluation of these efforts is pending. There is growing recognition that teacher education institutions must integrate digital literacy into curricula; early steps in this direction echo the international call for an "AI-literate" teaching force. In sum, raising teachers' digital literacy, aligning AI tools with classroom objectives, and alleviating ethical and technical concerns are all critical. This will require not only improving teachers' personal but also transforming schools' support structures.

These barriers are often interrelated. For instance, a teacher may express interest in adopting AI but face multiple simultaneous barriers, such as insufficient training, unresolved ethical concerns, and a lack of numeric infrastructure at their school. In such circumstances, delaying the adoption of AI becomes an understandable and pragmatic decision.

Identifying the barriers is the first step to removing them and enabling teachers to leverage AI's potential. Therefore, the objectives of the current study are: (1) to identify the key barriers that hinder the effective integration of AI technologies in teaching practices, and (2) to provide actionable insights to inform training programs and policy decisions that support equitable and sustainable AI integration in education. To address these objectives, the study seeks to answer the following research question: What are the main barriers that hinder the effective integration of AI technologies into teaching practices?

II- METHODOLOGY

Data collection procedure

Data were collected from 71 teachers using a questionnaire including closed-ended items to collect demographic information, such as sex, sector, age group, and educational cycle, as summarized in Table 1. An open-ended question was included to allow participants to describe the barriers they face in integrating AI technologies into their teaching practices.

Table 7. Demographic information

Variables	Categories	Percent %
Sex	Male	26,8%
	Female	73,2%
Sector	Private sector	53,5%
	Public sector	46,5%
Age group	Under 30 years	9,9%
	Between 31 and 40 years	46,5%
	Between 41 and 50 years	29,6%
	Over 50 years	14,1%
Level of education	Baccalaureate	5,6%
	Two-year degree (Bac+2)	12,7%
	Bachelor's degree (Bac+3)	49,3%
	Master's degree (Bac+5)	28,2%
	PhD	4,2%
Seniority	Less than 5 years	21,1%
	Between 5 and 10 years	28,2%
	Between 11 and 20 years	31,0%
	More than 20 years	19,7%
Educational cycle	Kindergarten	1,4%
	Primary school	63,4%
	Secondary (high school)	18,3%
	Vocational Secondary	16,9%

The qualitative responses were analysed using thematic analysis (TA), a flexible method used to identify and analyse patterns of meaning within qualitative data, particularly in relation to participants' lived experiences, perspectives, behaviors, and practices (Clarke & Braun, 2017). As noted by Clarke & Braun (2017), TA can be applied to both small and large datasets. It is suitable for case study research with a few participants as well as for large-scale studies involving over 60 participants, and it accommodates both homogeneous and heterogeneous samples. All this makes it particularly effective for exploring the diverse perspectives captured in this study.

After data collection, the authors organized and read teachers responses. Grammatical errors were corrected, and responses originally written in French were translated into English using DeepL Translator and Chatgpt. The accuracy of the French-to-English translations was then verified using Grammarly. The researchers then identified key themes and patterns based on this initial manual analysis.

Prior research has demonstrated that ChatGPT can support theme generation and coding (Perkins & Roe, 2024, (Naeem et al., 2025)), offering a complementary tool that accelerates the analytical process while preserving the essential role of the researcher's critical interpretation. Therefore, the same data were then analyzed using ChatGPT. The themes generated by this tool were compared with the manually derived themes, allowing the authors to identify any overlooked categories. Necessary adjustments were made based on this comparative process and data were then analysed using NVivo 10 software.

III- Findings

The collected data revealed key themes reflecting the barriers to adopting AI technologies in teaching practices. These themes provide an analytical framework to organize teachers' responses, highlight their perceptions, and capture the complexity of their experiences with AI integration in education.

1.1. Frequency Analysis

The qualitative findings show the principal barriers faced by our sample's teachers (Figure 1). They are presented in a word cloud which is a graphic visualization that highlights the most frequently occurring words in a given text, offering a quick overview of the content (Padmanandam et al., 2021).



Figure 14. Word cloud of the main barriers of the use of artificial technologies in education

The word cloud show that teachers face barriers linked with the lack of access to adequate tools and internet infrastructure, both of which are essential for integrating AI technologies into educational settings. Additionally, teachers face barriers linked with insufficient training leading to a limited pedagogical knowledge about AI, resistance to change and an insufficient understanding of its ethical issues.

1.2. Emerging themes from the qualitative data

As identified through qualitative data, the key barriers encountered in the implementation of AI within educational contexts are presented below. Each theme is supported by some quotes from teachers.

1.2.1. Lack of training

The lack of adequate training is the most frequently cited barrier, with 27.77% of the total references. A significant number of educators expressed that they are not trained to use AI tools in the classroom, with one respondent commenting on the *“lack of training in this field,”* while another stated, *“I definitely need training on how to use artificial intelligence,”* and mentioned *“the difficulty of using these technologies in classrooms.”*

1.2.2. Numeric infrastructure

The barrier of limited numeric infrastructure encompasses 26.53% of the total references. Numerous responses pointed to the lack of basic technological resources, including the *“absence of interactive whiteboards, projectors, computers, and internet connectivity in classrooms,”*. Another respondent reported *“no internet or technological tools in the classrooms of Moroccan schools”*.

1.2.3. Financial constraints

Financial limitations and lack of access to necessary resources were also frequently mentioned, accounting for 19.82% of the total coded references. For example, the cost of implementation was cited as prohibitive: *“The cost of implementing AI technologies can be financially prohibitive for some institutions”*.

1.2.4. Data privacy and ethics

Accounting for 18.57% of the total references, concerns related to data privacy and ethics constitute one of the most prominent barriers to the use of AI in education. Teachers expressed worries regarding the protection of student information and the trustworthiness of AI-generated content. One teacher stated: *“I’m afraid of being scammed or of sharing personal information about my students,”* while another said: *“Ethical issues (privacy, academic dishonesty) are problematic.”* Beyond individual concerns, several teachers also raised issues about the lack of legislation regulating the use of AI in Moroccan education.

1.2.5. Change resistance

Mentioned in 4.92% of the coded references, change resistance relates manifests at various levels, including institutional rigidity and individual attitudes. For example, one teacher referred to *“the rigidity of curricula and official guidelines,”* while another simply stated, *“Not interested in technology.”* A third noted *“the lack of responsiveness and feedback tools among learners,”*. Another participant emphasized the importance of *“showing flexibility among school principals, particularly those attached to traditional ideas and advocates of classical pedagogy.”* Finally, another teacher pointed out that *“resistance to modern teaching methods hinders the adoption of AI.”*

1.2.6. Soft skills development

Another concern raised by teachers (3.80% of the references) was the potential negative impact of AI on the development of soft skills. Teachers expressed concerns that AI could lead to a *“reduction in the teacher’s reflective capacity”*, as prolonged use of AI tools might replace or diminish the need for human engagement. Similarly, there was a worry about *“excessive dependence of students”*, as the constant reliance on AI might inhibit students' ability to think independently or develop necessary skills. One respondent even noted that AI might have *“negative repercussions on the brain and its creative activity”*.

1.2.7. Information accuracy

Although less frequently mentioned (2.38% of the references), concerns about the accuracy of AI-generated content appeared as a noteworthy barrier. Several teachers questioned the quality of the information produced by AI tools. One respondent noted issues related to *“the authenticity and credibility of the information”*, while another pointed out that *“the responses are not always logical or correct”*. This concern was further emphasized by a participant who remarked, *“The problem is that you always have to verify whether the information is accurate and meets the needs”*.

1.2.8. Students’ interaction

Another barrier highlighted by 1.81% of the references concerns the lack of direct interaction between students and artificial intelligence technologies. The absence of such interactions prevents students from fully familiarizing themselves with these tools, thus limiting their learning and adoption of new technologies. One reference specifically mentioned the *“lack of student interaction with artificial intelligence technologies”*. Furthermore, the *“lack of reaction and feedback tools for learners”* was cited as another barriers, suggesting that the absence of mechanisms allowing students to actively interact with AI systems makes it more difficult for them to engage and progress.

1.2.9. AI Replacing Teachers

Although this concern was raised by a small proportion of participants (0.85%), the idea that AI could replace human teachers emerged as a psychological and professional barrier. One

participant simply noted: *“Replacing the teacher,”* while another stated: *“These technologies could replace teachers.”* These statements, though limited in frequency, highlight an underlying anxiety about the displacement of educators by automated systems.

1.2.10. Time constraints

Another barrier mentioned by 0.41% of the references is the time constraint. The integration of artificial intelligence into the educational process can be hindered by the lack of time, both for teachers and students. One reference specifically mentions a *“time constraint”*, suggesting that the limited time available for preparation and teaching prevents optimal use of AI technologies. Another reference simply highlights *“time”* as a limiting factor, emphasizing that time management is crucial for the successful adoption of AI, but the already heavy workload makes it difficult to integrate it effectively into curricula.

Despite the numerous barriers identified, it is important to note that a small percentage of teachers (0.83%), 3 in total, reported that they did not face any barriers to the implementation of artificial intelligence in their teaching practices, with one teacher stating that, *“Currently, I observe no obstacles,”* highlighting that, for certain educators, the adoption of AI technologies in the classroom may not present significant barriers.

1.3. Visualisation of the identified barriers to AI Integration Using a Radar Chart

The radar chart (*see figure 2*), illustrates the aforementioned barriers faced by teachers during the integration of Artificial Intelligence (AI) into their pedagogical practices. Using a radar chart in qualitative research allows for a comparative visualization of multiple thematic nodes at once, making it easier to identify which issues are most prominent. This graphical representation provides additional support to the thematic analysis by offering a clear, structured overview of the challenges encountered by teachers during the AI adoption process.

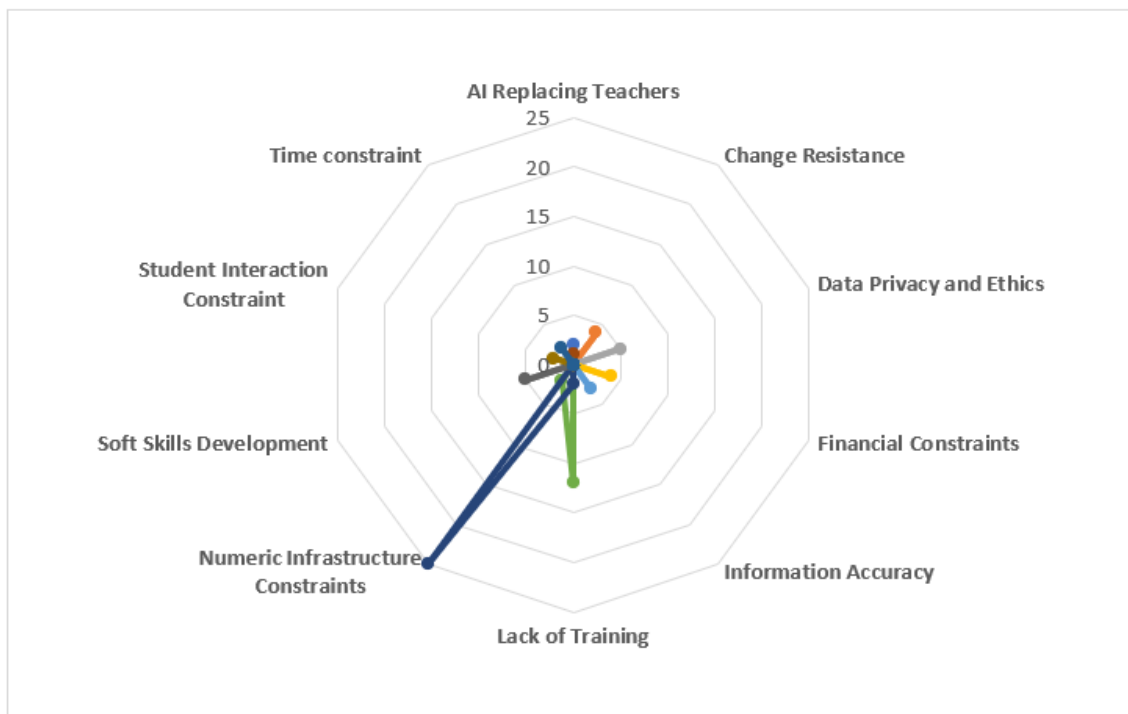


Figure 15. Frequency of Identified barriers Faced by Teachers During AI Integration

Each axis of the radar represents a node corresponding to a specific barrier identified through qualitative data analysis, such as “AI Replacing Teachers,” “Financial Constraints,” “Change Resistance,” “Information Accuracy,” among others. The spread and extent along each axis indicate the frequency with which each barrier was mentioned by teachers in the data. The graph clearly shows that “Numeric Infrastructure Constraints” were the most frequently cited barriers, highlighting a major barrier to AI integration. Other barriers like “Soft Skills Development” and “Information Accuracy” appear with lower frequencies, suggesting they were less commonly reported by the participants.

DISCUSSION

The current qualitative research offers a perspective on the barriers hindering AI integration in Moroccan education. Among these, the most frequently cited issue is the limited professional development opportunities. Many teachers expressed feeling unprepared to meaningfully incorporate AI into their pedagogical practices without such targeted training, an issue that risks widening the existing digital skills gap. The lack of numeric infrastructure appears as the second most frequently barriers cited in the collected data. It includes limited access to internet connectivity and essential software. These findings are consistent with those of Lotfi and Laajan (2025), who emphasize that inadequate teacher training, limited access to technology and a general lack of institutional support hinder the integration of AI in education (Lotfi & Laajan,

2025). Teachers also voiced concerns about ethical concerns, financial constraints, and the reliability of AI-generated content, highlighting the multidimensional nature of the barriers they face. In countries like Morocco, where legal frameworks may lag behind technological development, such concerns can significantly erode teacher confidence and willingness to adopt AI tools.

Often viewed through a psychological lens, resistance to change was perceived by teachers as a structural issue. Participants cited rigid curricula and institutional inertia as a significant barrier. This finding challenges the notion that resistance to adopt AI is rooted solely in individual mindset; instead, it points to the need for systemic reform across multiple levels of the education system.

Teachers also perceive that the use of AI limits both the development of soft skills and students' interaction, highlighting the major role that human interaction plays in the learning experience. These results are consistent with those of (González-Rico & Lluch Sintes, 2024), emphasizing that the successful development of soft skills cannot be limited to the use of technological solutions but rather requires a combination of technological support and meaningful human interaction.

Some teachers also expressed the fear that AI could one day replace their role, which they consider as a barrier to use it in the classroom. However, the literature emphasizes that AI is primarily perceived as a complementary tool. For example, a study conducted in South Korea shows that teachers recognize the potential of AI to reduce administrative tasks and support personalized learning, while highlighting its socio-emotional deficit, which remains an exclusive attribute of humans (Oh & Ahn, 2024)

Another barrier highlighted by teachers concerns time constraints. The integration of AI into pedagogical practices indeed requires a considerable investment of time, particularly in terms of learning to use, explore the tools' functionalities and adapt them to the needs of the classroom. The literature confirms that this constraint is among the major barriers to the adoption of AI in education (Ahmed et al., 2025; Prabhakar, 2024).

Despite all these barriers, three teachers reported facing any barriers in integrating AI into their classrooms. This situation may be explained by contextual factors, such as working in schools equipped with adequate digital infrastructure, or by individual factors, including prior participation in training programs, a positive attitude toward AI adoption, or engagement in self-directed learning.

All these results underscore the necessity of coordinated interventions:

- At the national level:

It is essential to include AI competencies in school curricula and to support researchers in fostering innovation in this field. Curriculum reform should be complemented by the launch of partnerships with edtech companies, as well as the funding of projects aimed at evaluating models of AI integration in educational contexts. The Moroccan government should also ensure that educational practices related to AI are aligned with national agendas, such as Maroc Digital 2030, and international guidelines, such as those of UNESCO. Finally, monitoring the impacts (both positive and negative) of AI integration in classrooms would contribute to the continuous improvement of teachers' pedagogical practices and ensure that AI integration is both effective and sustainable.

- At the institutional level:

Digital leadership training for administrators is vital for creating supportive environments. Schools should also improve their digital infrastructure. It's also recommended that these institutions form AI integration committees, with teachers, administrators, and IT specialists, to guide the adoption process and align it with educational objectives.

At the individual level:

We strongly recommend implementing teacher collaboration and peer mentoring programs for AI use. It's also crucial that teachers have access to practical training focused not only on technical skills but also on ethical considerations.

LIMITATIONS

To guide future research, it's important to acknowledge some limitations of this study. For one, the sample size of 71 teachers, while representing all educational levels and both public and private schools, is relatively small. This may limit how widely the findings can be applied. Also, the qualitative data came from a single open-ended question. Although this was suitable for an exploratory study, more detailed interviews or focus group discussions in future research would provide richer insights.

CONCLUSION

Using a qualitative analysis of teacher feedback, this study set out to understand the barriers teachers encounter when trying to bring AI into their classrooms. A range of interconnected barriers were found, from insufficient training and poor infrastructure to ethical doubts and a lack of time. These problems often feed into one another: for example, inadequate training can increase

ethical worries, while limited access to tools can breed skepticism. This institutional inflexibility then makes it harder for schools to embrace new technology.

The findings have important implications, both for how we think about this issue and for what we do about it. For policymakers in Morocco and similar regions, it's clear that AI integration isn't just about providing tools; it's about fundamentally changing the entire educational system. We must invest not only in technology like computers and internet access but also in building teachers' skills for the long run. Professional development should go beyond simply showing teachers how to use a new tool; it needs to cover the ethical and the practical applications of AI.

In the end, integrating AI into education is a challenge that is as much about people, ethics, and institutions as it is about technology. By focusing on what teachers themselves think and feel, this research highlights the urgent need for a more supportive and thoughtful approach to implementation. Ultimately, the future of AI in education will be defined not just by how innovative we are, but by how much we value understanding of the people at the very heart of the learning process.

Building on the qualitative finding provided by this analysis, future studies should quantify the relationships between the identified barriers and school context (public vs. private sectors and rural vs. urban schools in Morocco). This could be achieved using advanced methods like Structural Equation Modeling (SEM).

References

- Ahmed, J., Soomro, A. K., & Naqvi, S. H. F. (2025). Barriers to AI Adoption in Education : Insights from Teacher's Perspectives. *International Journal of Innovations in Science & Technology*, 7(1), 411-421.
- Balakrishnan, B., & Long, C. Y. (2020). An Effective Self-directed Personalized Learning Environment for Engineering Students During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Engineering Education*, 8(4), 1-8. Scopus.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Dahia, I. (2024). Moroccan EFL Teachers' Perceptions of AI-Generated Content : Impact, Effectiveness, and Challenges in Language Learning. *Frontiers in English Language and Linguistics*, 1(1), Article 1.
- Filiz, O., Kaya, M. H., & Adiguzel, T. (2025). Teachers and AI : Understanding the factors influencing AI integration in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13463-2>
- González-Rico, P., & Lluch Sintes, M. (2024). Empowering Soft Skills through Artificial Intelligence and Personalised Mentoring. *Education Sciences*, 14(7), 699. <https://doi.org/10.3390/educsci14070699>
- Irkha, Hurskaya, Hryshchuk, & Tereshchuk. (2024). Digital Transformation in Education : Leveraging Technology for Enhanced Learning Experiences. *Futurity Education*, 4-17. <https://doi.org/10.57125/FED.2024.09.25.01>
- Ismaili, Y. (2024). AI Literacy and Adaptive Learning in Moroccan Education : Advancing Critical Thinking and Personalized Learning. *Research on Education and Media*, 16(2), 20240017. <https://doi.org/10.2478/rem-2024-0017>
- Karan, B., & Angadi, G. R. (2023). Potential Risks of Artificial Intelligence Integration into School Education : A Systematic Review. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 43(3-4), 67-85. Scopus. <https://doi.org/10.1177/02704676231224705>
- Kharchenko, A., Nalyvaiko, O., Kreydun, N., Sheiko, A., Ptushka, A., Khatuntseva, S., & Zotova, L. (2024). Digital Technologies as a Factor of Transformation of Learning in the University Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(4), 97-126. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/909>
- Kohnke, L., Zou, D., Ou, A. W., & Gu, M. M. (2025). Preparing future educators for AI-enhanced classrooms : Insights into AI literacy and integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100398>
- Lotfi, F. Z., & Laajan, Y. (2025). When AI enters Moroccan primary schools : What uses, challenges, and prospects for tomorrow's education? *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.59652/jetm.v3i1.476>

- Murthy. (2023). *The Teacher's Evolution : From Instructor to Facilitator*.
<https://www.linkedin.com/pulse/teachers-evolution-from-instructor-facilitator-murthy-vvs/>
- Naeem, M., Smith, T., & Thomas, L. (2025). *Thematic Analysis and Artificial Intelligence : A Step-by-Step Process for Using ChatGPT in Thematic Analysis*.
<https://doi.org/10.1177/16094069251333886>
- Oh, S., & Ahn, Y. (2024). Exploring Teachers' Perception of Artificial Intelligence : The Socio-emotional Deficiency as Opportunities and Challenges in Human-AI Complementarity in K-12 Education. In A. Olney, I. Chounta, Z. Liu, O. Santos, & I. Bittencourt (Éds.), *Michigan State University* (WOS:001312816100041; Vol. 14830, p. 439-447). https://doi.org/10.1007/978-3-031-64299-9_41
- Perkins, M., & Roe, J. (2024). The use of Generative AI in qualitative analysis : Inductive thematic analysis with ChatGPT. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(1). Scopus.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.22>
- Prabhakar, R. R. C. (2024). *Barriers to AI Tool Adoption for Non-Technical Educators in the Digital Age*.
- Shata, A., & Hartley, K. (2025). Artificial intelligence and communication technologies in academia : Faculty perceptions and the adoption of generative AI. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00511-7>
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education : A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, 100169. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Wang, Y., Wei, Z., Wijaya, T. T., Cao, Y., & Ning, Y. (2025). Awareness, acceptance, and adoption of Gen-AI by K-12 mathematics teachers : An empirical study integrating TAM and TPB. *BMC Psychology*, 13(1), 478. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02781-2>
- Zulfiani, Z., Suwarna, I. P., Miranto, S., & Miranto, S. (2018). SCIENCE EDUCATION ADAPTIVE LEARNING SYSTEM AS A COMPUTER-BASED SCIENCE LEARNING WITH LEARNING STYLE VARIATIONS. *Journal of Baltic Science Education*, 17(4), Continuous.
<https://doi.org/10.33225/jbse/18.17.711>

**State Intervention and Neoliberal Land Privatization in Morocco:
Soft Power Mediation of Collective Land Disputes**

Said El Hamdaoui¹, Dr. Souad Eddouada²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448983>

To cite this article: El Hamdaoui, S., Eddouada, S. (2025). State Intervention and Neoliberal Land Privatization in Morocco: Soft Power Mediation of Collective Land Disputes. Science Step Journal 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This paper examines how the Moroccan state intervenes in collective land disputes, focusing on the shift from coercive measures to non-violent strategies that support land privatization under a neoliberal agenda. Based on two years of ethnographic fieldwork in Boujaad, the study draws on semi-structured interviews with five state officials and twenty right-holders, selected through purposeful and snowball sampling. The findings reveal that the state increasingly employs persuasion, dialogue, and negotiation—forms of soft power—to de-escalate tensions and gain community compliance, thereby preventing conflict escalation while facilitating the transfer of communal lands to private investors, often framed as development projects. Although these non-coercive interventions present the state as a mediator, they ultimately serve a neoliberal land commodification agenda, maintaining order but raising concerns about accountability and justice for right-holders. Future research should therefore examine the long-term socio-economic impacts of such policies and propose safeguards to protect community rights.

Keywords: Collective lands, state intervention, soft power, land privatization, neoliberal agenda

¹ Doctoral candidate, Laboratoire de Littérature, Arts et Ingénierie Pédagogique, Ibn Tofail Kenitra University, Kenitra, Morocco, said.elhamdaoui1@uit.ac.ma

² Associate Professor in the School of Literature, Languages and Arts, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco, Eddouada@yahoo.com

Introduction

Collective lands are a type of land held communally by groups of rights-holders called *Sulāliyin*, who are typically members of an ethnic group connected through patrilineal lineage (Eddouada, 2021). In Morocco, collective lands account for approximately 15 million hectares of land; the majority is pastoral, with the remainder used for agriculture. These lands have historically been pivotal to the livelihoods, stability, and identity of their long-standing right-holders. Beyond serving as sources of subsistence and cultural heritage, collective lands have also attracted interest for investment and capital accumulation, especially given their vast extent across the country. In recent decades, large portions of these lands have been targeted for urbanization and private development. For example, vast tracts of collective land have been privatized for building housing developments (such as in Bouknadel, Salé) and luxury apartments (e.g., in the Riyad district of Rabat). This large-scale privatization has converted so-called “idle” communal lands into individual property. Notably, much of this conversion has occurred in urban or peri-urban areas (for instance, Mehdiya in Kenitra) and in strategic rural zones (such as the NOOR solar energy mega-project in Ouarzazate). These expropriations were often justified under the banner of development and promises of job creation, but in practice, they involved meager compensation and were led by elites in power. Unsurprisingly, such actions have sparked protest movements over the past decade in response to the growing commodification of collective land in Morocco.

For *Sulāliyin* (men) and *Sulāliyat* (women) – the members of communities holding collective land rights – these lands are far more than market commodities. They form an integral part of cultural and social identity, providing livelihoods and enabling the intergenerational transmission of values and customs. Many collective lands are rich in water and natural resources, which have made them targets for agribusiness and large-scale investments touted as drivers of rural development and employment. However, recent scholarship reveals that collective lands have remained insecure and prone to conflicts arising from various intertwined issues. These include land grabbing by powerful actors, encroachment by outsiders, gender and social inequalities in land rights, struggles over access to pastoral areas, tensions between customary tenure and formal law, abuses of power by local authorities, lack of formal land titles, and exclusion of women from inheritance, among others.

Despite the prevalence of such tensions, agrarian studies have not fully illuminated the wide range of state intervention strategies in collective land conflicts. Here, “state intervention” refers to any form of involvement by the state in collective land matters – a patronage role that can include approving acquisitions, sales, exchanges, or partnerships concerning *Sulāliyin* properties, as well as ratifying peace agreements or reconciliation terms between collective groups (Interior Ministry website, author’s translation). The sweeping legal powers granted to the state in this domain indicate that, in effect, the state is the ultimate owner of collective lands. It reserves the right to intervene whenever it deems “necessary,” defining necessity in terms of whether land use aligns

with state agendas to “better utilize” these lands. Because the boundaries of state versus local authority are not clearly delineated, this ambiguity creates space for abuse and extensive land grabbing. State actors may justify land takeovers in the name of attracting investment and creating jobs for the common good, either through direct government action or via private companies and elite interests connected to the regime. Corrupt practices have been reported, including local officials and Interior Ministry representatives manipulating land deals (for instance, setting artificially low sale prices for collective lands and transferring them at “symbolic” prices to private or public developers). Such abuses often proceed unchecked due to weak regulatory frameworks and enforcement mechanisms. As a result, indigenous collective landholders frequently suffer new grievances as their lands are taken. Another common abuse is the state unilaterally determining the compensation price for a collective land parcel slated for sale or lease – prices that often do not reflect market value and instead favor buyers connected to political or economic elites. Without robust legal safeguards and oversight, preventing these abuses is exceedingly difficult.

In this context, it is critical to understand *how* the Moroccan state intervenes in collective land disputes and *to what effect*. The present study aims to cast light on the state’s role in such conflicts, investigating the methods it employs and the implications of its involvement. The following section will outline the specific research questions guiding this inquiry, followed by a discussion of the theoretical framework and the state’s positioning in Morocco, before presenting the methodology and findings of the study.

Research Questions

This study addresses the following key research questions:

1. How does the Moroccan state intervene to resolve conflicts over collective lands?
2. To what extent do these state intervention strategies facilitate the privatization or “land grabbing” of collective lands under a neoliberal agenda?
3. What are the consequences of these state interventions for collective landholders and for the overall process of conflict resolution?

By answering these questions, the research seeks to deepen understanding of the state’s dual role as conflict resolver and as enabler of land appropriation in Morocco’s collective land disputes.

Defining the State in Morocco: Perspectives from Bourdieu and Laroui

Defining what exactly constitutes “the state” is an elusive task. Pierre Bourdieu (2018) cautions against relying on spontaneous or preconceived notions of the state, offering instead a working definition: the so-called state can be viewed as the “bureaucratic field” that legitimately monopolizes the means of both symbolic and physical violence. In other words, the state holds the recognized authority to enforce order and exert power within a given territory. Similarly, Moroccan historian Abdallah Laroui (2006) observed that countless debates have tried to pin

down the concept of the state without reaching a fixed definition. Laroui argues that the state is ultimately understood through the direct experience of citizens: the state is embodied in the individuals and institutions through which people encounter its power.

During my fieldwork, when interviewees spoke of “the state,” they often attached a host of negative labels to it, depicting it as the source of various ills. These perceptions of the state are rooted in how the community has experienced state power in their lives. In the realm of collective lands, the state’s presence is most strongly felt in moments of coercion or control – for instance, forced evictions, interventions in land conflicts, compiling lists of land rights holders, banning local protests, implementing rehousing schemes, mediating negotiations over land access, initiating development projects, or directly grabbing land in the name of the “common good” or “development”. To people on the ground, the state is thus perceived as an entity with authority far exceeding their own, one that shapes their entire relationship to land. Indeed, no cession, transfer, sale, lease, or change in possession of collective land can occur without the state’s official approval. While collective land by law is meant to be inalienable (unable to be sold to outsiders), in practice, this principle is easily overridden whenever a decision is made to appropriate those lands. Capturing the concept of “the state” in a single definition remains challenging, as it depends on how the state manifests itself and on the position of those defining it. In this study, rather than try to define the state abstractly, I consider the state in practical terms via its institutions – chiefly the Rural Affairs Directorate of the Ministry of the Interior. According to Article 31 of Decree No. 2.19.1086 (20 January 2020), this Directorate “is entrusted with exercising guardianship on behalf of the Minister of the Interior over the ethnic groups (tribes) in accordance with the laws and regulations governing them, as well as administering and preserving their property, defending their interests, and restructuring collective lands, in addition to supporting government programs in rural areas” (author’s translation). In simpler terms, the Ministry of the Interior – through its Rural Affairs Directorate – is the central authority managing collective lands. It operates as the legal *Guardian* of these lands, reinforcing the notion that the state claims an overarching ownership and final say in their use.

From Public to Private: The Impact of Neoliberalism on Morocco’s Land Policies

Morocco’s contemporary land policies cannot be separated from the wider influence of neoliberalism. Neoliberal ideology seeks to diminish the state’s role in the economy and transfer control to the private sector. It is rooted in classical economic liberalism, advocating for unfettered markets and minimal state intervention in economic affairs. As Cohen and Nathan (2007) describe, neoliberal policy involves adopting measures that reduce government involvement and expand the role of private capital as much as possible. The underlying presumption is that shifting economic control from the public to the private sphere will improve efficiency and overall economic performance.

In recent years, a “global land rush” has dramatically increased demand for land worldwide – particularly so-called “idle” or underutilized lands – for purposes of urbanization and investment. In Morocco, this trend translated into the appropriation and exploitation of collective lands through aggressive privatization programs implemented after the country’s independence in 1956. Structural adjustment policies in the 1980s and 1990s further propelled this shift, as Morocco was pressed to cut public spending (including on health and education) and liberalize its economy (de Janvry et al., 1992). A series of land reform initiatives ensued, fundamentally reshaping the status of collective lands and the lives of rural communities. These land-grabbing policies remain ongoing – more and more collective lands continue to be appropriated for private development or investment ventures. What we observe is a broad transformation from public or communal ownership to private ownership, aligned with neoliberal principles that prioritize private enterprise, foreign investment, and market-driven growth.

Negotiating Power and Authority: The Ministry of Interior and the Guardianship Council (*Wisaya*) in Land Disputes

The Ministry of the Interior exercises its authority over collective lands in part through a governing body known as the Guardianship Council (Conseil de la *Wisaya*), which is charged with managing collective land affairs. This council brings together all key stakeholders with mandates related to collective lands. In fact, a central council exists alongside regional councils, each with jurisdiction over collective land issues in its area. According to the official Collective Lands website, the council’s board includes a representative of the Ministry of Agriculture; the Director-General for Internal Affairs of the Ministry of the Interior (or his representative); the Director of Rural Affairs of the Interior Ministry (or his representative); and two *Sulāliyin* deputies (*Nouabs*, or collective land delegates) appointed by the Interior Minister for renewable two-year terms.

In theory, any decision affecting collective lands must be deliberated within this council and gains legitimacy only if all these stakeholders consent. The council’s responsibilities include approving concessions, transfers, sales, leases, partnerships, and resolving disputes related to collective lands among tribal groups – all under the directives of the Interior Ministry. A unanimous agreement among council members is ostensibly required to proceed with major actions, and the stated purpose of concentrating these powers is to improve governance and bring administration closer to citizens.

On the ground, however, most collective land right-holders have little awareness of the Guardianship Council or its composition. Especially in rural areas, local people do not typically know about this higher board that manages their lands. Their direct dealings are instead with local authorities such as the *Qaid*, *Basha*, *Mqaddam*, *Sheikh*, and most visibly the *Naïb* (the elected collective land delegate). These figures are the face of the state that rural communities recognize and interact with regularly. Despite their presence, the research participants I interviewed

expressed low trust in both the appointed local authorities and their own elected delegates. In some cases, *Nouabs* (delegates) have stayed in their positions for decades without change, breeding suspicions of corruption and collusion. Many right-holders recounted past experiences where their collective land was sold or leased without their consent but with the delegate's approval. Such incidents convinced them that some delegates had been bribed and had profited by signing away communal lands, effectively betraying the interests of the community. This mistrust extends to the broader system: communities often believe that local intermediaries and officials are complicit in dispossessing them of their lands, even as those officials claim to act for the community's benefit.

Given this background of contested authority and legitimacy, the state's approach to intervening in land disputes becomes critically important. How does the state assert its role as the ultimate decision-maker while maintaining social order and quelling dissent? The following methodology section describes how this research examined those questions through fieldwork.

Methodology

To investigate the state's policy presence in Morocco's collective land issues and reveal the various forms of state intervention, this study adopted a qualitative ethnographic research design. A two-year ethnographic fieldwork was conducted in the collective land areas around Boujaad (in the Khouribga province of the Middle Atlas), which provided rich, contextual data. The primary method of data collection was semi-structured interviews. Over the course of the fieldwork, I carried out multiple visits to the field site and conducted interviews with five state officials (local representatives of the Ministry of the Interior) as well as numerous members of the *Sulāliyin* communities (collective land right-holders). The state officials interviewed – including *Qaids* and other authorities – provided valuable background on the region's geographic, political, cultural, economic, and social context, as well as insight into official procedures and perspectives on collective land management. Interviews were chosen as a key qualitative instrument because they allow researchers to explore, explain, and understand complex social phenomena through the participants' own experiences and viewpoints. Qualitative interviews can yield holistic perspectives and in-depth context, capturing human nuances, behaviors, and beliefs that quantitative methods might overlook. In contrast to statistical data, qualitative data embrace the inconsistencies and richness of human narratives (Lim et al., 2023) and support an interpretive approach to social reality. This approach aligns with a constructivist paradigm where knowledge is co-created through interaction, and it encourages reflexivity – the researcher actively reflecting on their role and bias – with the understanding that subjectivity can be a source of insight rather than a threat to validity (Neale, 2021). Rather than acting as a detached observer, I engaged with participants and their stories to make sense of the world around us, which is consistent with ethnographic best practices.

Sampling and Data Collection

The selection of research participants followed a purposeful sampling strategy rather than an ad hoc or convenience approach. This meant defining clear criteria for inclusion to ensure the data's relevance and credibility. Participants were chosen only if they had specific characteristics aligning with the research objectives – notably, direct current or prior involvement in collective land transactions or disputes. Those without such involvement were excluded. Applying these criteria led to securing twenty collective land right-holders as key participants, in addition to the five state officials mentioned above. Throughout the interviewing process, if certain interviews yielded repetitive information that did not contribute new insights, that data was set aside to maintain focus on unique and valuable information. At times, I discarded or downplayed interview data that was redundant or lacked added value, ensuring the analysis remained robust and not skewed by repetition. To broaden the participant pool and capture a wider range of perspectives, I also employed a snowball sampling technique. Leveraging the social networks I built in the community, I asked initial participants to refer other potential participants. This approach proved highly effective in identifying additional right-holders involved in land dealings and conflicts. Through these referrals, the sample expanded organically while still meeting the purposeful criteria. The snowball method was instrumental in reaching individuals who might otherwise have been inaccessible, and it is acknowledged as a useful strategy in qualitative research for studying community-based issues (Hair et al., 2020).

Interviews were conducted with sensitivity to ethical considerations. With each participant's consent, conversations were audio-recorded to ensure accuracy and enable detailed analysis. Recording allowed me to capture participants' responses verbatim, preserving their exact words and meanings. This practice significantly enhanced the validity and reliability of the data by preventing errors or memory lapses that can occur with sole reliance on written notes. Interviews typically lasted between 50 and 90 minutes, providing ample time for participants to share their experiences and for follow-up questions to delve deeper. After each interview, I transcribed the audio recordings into text. While transcription was time-consuming, it was a crucial step for thorough analysis, yielding a rich textual dataset that could be reviewed repeatedly. Transcription ensured that subtle details in speech – tone, emotion, emphasis – were not lost, and it facilitated careful coding and theming of the data during analysis. Throughout the study, participant anonymity was strictly maintained. Many interviewees requested that their names not be revealed, given the sensitivity of criticizing state actions. In response, I assigned pseudonyms to all participants (for example, calling a participant "Mohammed" instead of his real name) and omitted any identifying details in the findings, as promised to the participants. This ethical safeguard helped protect participants from potential repercussions and encouraged frank dialogue about their experiences.

Mapping out the Fieldsite

The field research was centered on the Boujaad region, which provided a concrete setting to study collective land disputes. Boujaad is a city located on the eastern phosphate plateau of Khouribga Province, at an altitude of about 670 meters above sea level. It lies approximately 140 km from the city of Khouribga in a straight line, and about 40 km from the Middle Atlas mountain range to the west. The city's climate is continental, marked by long, sweltering, and dry summers and bitterly cold winters. Most of the annual rainfall occurs during the winter months, but even then, the total precipitation rarely exceeds 300 mm per year. A historical note on nomenclature: local lore suggests that “Boujaad” derives from the valley's name by which the city was established. Some say it comes from the Arabic *Abu Jada*, meaning “father of Jada” (Jada being a type of fragrant plant that once grew abundantly), while others link it to a legend of the area being a wolf's breeding ground (with *Abu Jada* interpreted as “father of the audacious (wolf)”). Regardless of the exact origin, the name carries a cultural significance to the inhabitants.

Administratively, Boujaad city oversees three main rural districts (*caïdat*): Shougrane, Bni Zrantel, and Bni Bataw. Within the Shougrane district are four tribes: Rwashed, Shougrane, Tashraft, and Ain Qaichar. My research focused on the Shougrane tribe, particularly two long-contending sub-fractions (*fakhdat*) within it, locally known as Ait Bihi and Jrayyat. These two sub-groups have a history of rivalry over land claims. According to an official from the Rural Affairs Directorate in the Shougrane area, the collective land attributed to this tribe is estimated at 112,000 hectares – a vast territory indicative of the high stakes involved in its control and use.

The economy of Boujaad and its surrounding areas is mixed. The city benefits from seasonal tourism, especially from an annual regional festival known as the *Moussem*, which attracts visitors and pilgrims and contributes significantly to local revenues. Agriculture remains an important livelihood in rural parts of Boujaad, with inhabitants farming crops and raising livestock. Another notable aspect of the local economy is outmigration – over the years, many residents have emigrated, particularly to Europe, and they often send remittances back home or invest in local property. Trade also features in the local economy; for example, Boujaad is known for the selling of traditional carpets and other artisanal products, which can be found in local markets.

Despite the city of Boujaad having infrastructure like daily access to tap water, the rural peripheries under its jurisdiction face chronic water stress. In the villages and grazing areas I visited, inconsistent rainfall and recurrent droughts have made water a scarce and precious resource. Rural residents primarily rely on groundwater wells, and sometimes they must walk several kilometers to reach the nearest functional well for water for their households and livestock. This environmental challenge is part of a larger trend of climate change and aridification affecting Morocco, but it is also exacerbated by what locals perceive as uneven development policies by the

state. One shepherd, Mohammed, who herds goats on a collectively-owned pasture called *Elfandi* in Shougrane, explained the situation in vivid terms:

“Rangelands were open to all the pastoralists where water and grass were available in abundance. Now, with successive years of drought and a shortage of rain, we have to trek miles before we get to the nearest wells for water and grass. We occasionally used to hold sit-ins in front of our rural council; we wrote complaint letters; we gave statements to the media outlets – and all that we usually get are rosy promises, nothing but a crafty web of lies. We just wanted our voices to be heard,” he added.

Mohammed’s account highlights not only the environmental hardship but also a sense of neglect and frustration. While drought is a natural phenomenon (and Morocco is not immune to global climatic changes), local people clearly tie their plight to anthropogenic factors – specifically, to the state’s development policies that have favored some regions (the “useful Morocco”) over others (the “non-useful Morocco”). The term “useful Morocco” vs. “non-useful Morocco” dates back to the colonial era and refers to the dichotomy between areas deemed economically valuable and those considered marginal. The continued lack of infrastructure and support in rural Boujaad feeds into this historical narrative of a two-speed development in Morocco, where the state is seen as prioritizing urban centers and resource-rich sites while neglecting peripheral communities.

The situation becomes even more volatile when environmental stress overlaps with conflict over resources. Mohammed went on to recall a particularly dire incident from a decade ago that underscored the severity of land conflicts:

“I still remember the bloody fight that erupted over a parcel of collective land called Mrah Lghrab between Jrayyat and Ait Bihi – two main long-standing contesting tribes who both laid ownership claims to it. Houses and cars were burned, women and children were injured and taken to the hospital, and men were taken to jail. The local authorities (Qaid, Basha, Sheikh, Mqaddam, and the Royal Gendarmerie) intervened and put an end to the fight by force, and they declared that land an ‘isolated zone,’ denying both tribes access to it since then.”

This violent clash, as described by Mohammed, illustrates the high stakes and deep emotions tied to collective land ownership. The disputed parcel *Mrah Lghrab* became a flashpoint due to overlapping claims by the two sub-fractions of the tribe. The conflict escalated to such a degree that it resulted in arson and bodily harm, reflecting how intertwined land is with tribal honor, livelihood, and identity. The intervention by the local authorities was heavy-handed – deploying force to stop the fighting and then using administrative power to cordon off the land indefinitely as an “isolated zone” (literally, a prohibited area). This measure effectively punished both sides by removing the land from use altogether, presumably until a legal resolution could be found (which, given the complexities, might never happen).

The aftermath of this intervention raises critical questions. On one hand, the decisive action by authorities prevented further bloodshed, demonstrating the state's role in imposing order. On the other hand, declaring the land off-limits to all did not resolve the underlying dispute; it merely froze it. Such a solution may be legally expedient, but it is arguably unjust to both groups who claim ancestral rights to the land. It also underscores the limitations of legal and administrative approaches in resolving conflicts that are deeply rooted in cultural and historical contexts. Removing access to land as a conflict resolution strategy can breed resentment and may not be sustainable in the long term. As Mohammed suggested, genuine peace might require more nuanced, culturally sensitive approaches that address the root causes of the conflict and reconcile competing claims in a way perceived as legitimate by local communities.

This field site mapping – the environmental challenges, the neglect of rural needs, and the eruption of violent conflict – sets the stage for examining how the state intervenes in such disputes. The following sections delve into cases and narratives of state interventions in collective land conflicts, highlighting themes of empathy, trust-building, negotiation, and the balance of power.

Voices of Hope: Empathy and Trust in State Interventions for Land Disputes

Throughout Morocco, the state's interventions in both minor and major land conflicts have increasingly emphasized active listening and empathy toward local people's grievances. As one Ministry of Interior representative explained to me, showing genuine concern for protesters' voices can be a crucial strategy for defusing tension and building trust. This approach marks a shift from coercive tactics to what officials view as a more pacifying and inclusive style of conflict management.

One illustrative case involved a local official named Khalid, who served as a *Qaid* (a local governor under the Ministry of Interior with administrative authority over a rural district). Khalid recounted to me his first encounter with a conflict in which a 10-hectare parcel of collective land had been ceded to a private investor. This land deal was executed through a lease contract signed by the Ministry of Interior, as the legal trustee of collective lands, with a foreign investor (whose name was kept anonymous). The investor was granted the large tract of communal land at a symbolic price of only 500 MAD (Moroccan dirhams) per hectare. According to Khalid, this compensation was woefully insufficient, given that the number of rights-holders in the community had grown significantly in recent years (meaning the payout per family would be trivial). The lease agreement had been negotiated with the community's *Nouabs* (delegates of the collective land) – described as tribal notables – but notably, it was done without the knowledge or consent of the broader rights-holding community. In effect, a few representatives consented to the deal on behalf of many, reflecting an imbalance of information and possibly abuse of trust. Indeed, as defined by the official *Naïb Guide* published by the Interior Ministry, a *Naïb* (delegate) is “the legal representative of the group he represents, charged with carrying out tasks related to managing the group's affairs and

property... intervening in all transactions concerning the group's property and safeguarding its legal status". In principle, delegates should act in the community's interest, but in this case, their actions sidelined the actual landowners' wishes.

The outcome of this particular investment was disastrous. The foreign investor failed to develop the land as planned – the project did not take off, and eventually the investor abandoned the venture and left Morocco for Spain. In his wake, expensive agricultural equipment and machinery, worth millions of dirhams, were left behind to rust. More importantly, the local right-holders ended up with nothing: they had lost access to their land (which had been tied up in this failed investment) and received no compensation (the promised lease payments were not delivered once the investor fled). Feeling cheated and desperate, the community resorted to legal action – they filed a court case to reclaim their land and seek justice. However, the judicial process moved at a glacial pace, dragging on for an "inordinate amount of time" before the right-holders could finally reach a settlement or compromise solution. (Details of that settlement are discussed in a later section, but it was eventually resolved through state mediation.)

It was in the midst of the community's outrage over this situation that Khalid, the newly appointed *Qaid*, found himself responsible for restoring calm. Facing a crowd of angry, dispossessed landholders, he recognized that conventional authority and force might only inflame the situation further. Khalid described the difficulty of reaching out to the protestors at first – they were distrustful and furious at what they saw as collusion between the state and the investor that had robbed them of their land. In response, Khalid adopted a stance of listening and empathy. By attentively hearing their demands and acknowledging their grievances, he slowly earned a degree of trust from the protesters. He understood that before any negotiation or solution could be proposed, the people needed to feel that the state actually cared about their plight. "People needed the state to listen to their voices," he told me, "to listen to us, to someone they can trust and give them hope, and show empathy." [83][84] In line with this, when Khalid convened a meeting with a local governance body called the "*Jmaâ*" (a traditional assembly of community representatives), he intentionally spoke very little and listened much more. This approach of minimal talking and active listening was a conscious strategy to allow community members to vent their frustrations and to signal that the state was finally hearing them.

The impact of this empathetic approach was notable. According to what I observed and what community members later shared, nearly all the collective landholders I met had become accustomed to feeling ignored; their earlier efforts to voice grievances (through petitions, protests, and media statements) had typically met with empty promises or outright silence. Khalid's willingness to hear them out – and crucially, to validate their anger as legitimate – began to break down the communication barriers. It opened a door for dialogue where before there was mostly acrimony.

The State as the Ultimate Arbiter: Balancing Interests in Collective Land Management

While Khalid was working to rebuild trust on the ground, parallel efforts were underway to resolve the dispute through negotiation. Recognizing that the original lease deal (500 MAD/ha) had been unacceptable, the authorities facilitated a new round of talks with another investor. These negotiations aimed to strike a “win-win” compromise that could placate the community while still achieving the state’s goal of attracting investment. Through persistent mediation, Khalid (in his role as *Qaid*) managed to persuade the new investor to significantly increase the compensation, from the token 500 MAD per hectare to 1500 MAD per hectare. Tripling the rate was no small concession; according to Khalid, it was a daunting process because the right-holders kept pushing for more, driven by years of pent-up frustration, and the investor was wary of the project’s profitability if costs rose. Nonetheless, through a series of meetings and careful facilitation, the *Qaid* convinced the investor to accept these terms as the only viable path forward.

Despite this outcome, it was evident that mistrust lingered. The collective right-holders, even as they agreed to the improved deal, harbored doubts about the *Qaid*’s intentions and abilities. Their skepticism was understandable: a previous investor had failed them, and they questioned whether the new arrangement would be any different. The community’s distrust was not only about money but about whether the state – represented by Khalid – was truly on their side or simply stage-managing another transaction that ultimately served outsiders. Such wariness underscores how deep the sense of betrayal had been.

Nonetheless, the renegotiated deal did bring a temporary resolution to a longstanding conflict that had kept the community from accessing their land for years. The skillset Khalid displayed – persistence in negotiation, persuasion, and leveraging the authority given to him by the state – proved decisive in closing the deal. In the community’s eyes, Khalid’s success in securing a better offer earned him a measure of gratitude. Several right-holders expressed relief that, at last, they would receive some compensation and see activity on their land. Tellingly, Khalid noted that their gratitude extended beyond this land issue: once he had solved their land-related problem, people started bringing personal issues to him as well, entrusting him to help with a variety of other grievances. In a sense, by acting as an effective mediator and showing responsiveness, Khalid became not just a state official but a *patron* figure to the locals – someone who could arbitrate and fix problems.

This case exemplified a significant shift in the dynamics of collective land management. The state, through its local representative, emerged as the necessary arbiter for disputes: without state intervention, the conflict had festered, but with the state stepping in, a path forward was found. At the same time, this outcome was double-edged. On the surface, the state’s involvement showed it *could* address people’s concerns and was willing to negotiate rather than coerce. However, ultimately, the land was once again ceded to an investor (albeit under better terms) – meaning the

community still lost direct control of their land. The “meagre share” of compensation they received, while initially pleasing relative to nothing, remained small once divided among all families, and it could never fully replace the value of the land itself. Moreover, the community’s concession set a precedent that collective lands could indeed be pried away, given the right inducements and approach.

When I later followed up with Khalid, who by that time had been promoted to *Basha* (a higher rank) and transferred to a different region, he spoke with a tone of victory about the project’s outcome. According to him, the new investor had succeeded where the first had failed: the land was now cultivated and “teeming with different varieties of fruit and vegetable plants,” and, importantly, the investor had provided employment opportunities to villagers who needed jobs. In Khalid’s view, this validated the state’s approach; the community not only got paid but also got work opportunities, so ostensibly everyone benefited. However, for the right-holders who talked to me, seeing their ancestral land flourishing under someone else’s ownership was bittersweet at best. As one of them put it, the land had become a “lost treasure enjoyed by an outsider rather than the rightful claimants themselves”. The sense of dispossession lingered, even if the sting of immediate conflict had been salved.

Officials like Khalid and others I interviewed reflected on the lessons of such cases. They became keenly aware that showing care and empathy for local concerns could diffuse volatile situations. Another Interior Ministry official, Yassine, emphasized to me that the state apparatus now orients itself toward avoiding open confrontations, instead favoring *peaceful modalities* of intervention. This includes carefully listening to the needs of the people and reciprocating where possible, all while upholding the law (or at least the state’s interpretation of it). Yassine’s point was that the state tries to resolve disputes amicably, not purely out of benevolence, but because it is a more effective means of maintaining stability and achieving its objectives (like land privatization) without generating resistance. Another veteran official, Nourredine, who had served as a *Qaid* and was now a *Basha*, proudly recounted that he had resorted to force only once in his career to resolve a land dispute between two tribes – implying that in all other instances, softer methods had sufficed.

These testimonies suggest that the state’s “soft” approach – empathy, negotiation, compromise – is not necessarily because it has embraced community rights or democratic principles, but because it is pragmatic. As Nourredine hinted, even when the state appears to champion human rights or the public good by showing care, its deeper concern is maintaining stability and removing obstacles to land privatization. In other words, the state has learned that by wearing a *velvet glove* (soft power) instead of wielding an iron fist, it can achieve its aims with less backlash.

Indeed, the state’s use of “win-win” rhetoric and negotiations has signaled a commitment to non-violent conflict resolution – a departure from the days of readily using coercion. By presenting deals as mutually beneficial and avoiding force, the state cultivates an image of benevolence and

reasonableness. However, a critical examination reveals an underlying paternalism: the state assumes the role of the “real owner” and decision-maker of collective lands, while local communities are treated as passive beneficiaries or, at times, mere sharecroppers on what was once their own land. The Moroccan state’s policy has effectively reasserted that these lands are available for national development projects and investment “incubators,” even if that means uprooting traditional communal ownership. This trend echoes a worldwide neoliberal land rush, where ostensibly idle or underutilized lands (often in peri-urban areas) are relinquished at symbolic prices for large-scale investments, purportedly in the name of progress and economic growth. In Morocco, this has been at the expense of local communities, who are left with diminishing land assets and often only token compensation.

The case study and others like it show the importance of acknowledging and addressing marginalized communities’ demands in land disputes. The strategies of active listening and compromise – essentially soft power tactics – have proven to be viable alternatives to violent repression. They allow the state to quell conflicts and proceed with its land policies with minimal unrest. However, they also highlight the need for critical scrutiny of these policies. While conflicts may be smoothed over in the short term, the structural issues of unequal access to land and resources remain. The state’s role as the *Guardian* of the land, when unchecked by accountability, can perpetuate unequal power dynamics and unequal outcomes. In this context, social movements and community activism are crucial for challenging the status quo, raising public awareness, and pushing for more inclusive and participatory decision-making processes. Without such pressure, the state’s arbitration may continue to favor elite interests under the guise of maintaining order and fostering development.

Land without Compromise: A Story of Persuasion and Trust

Another narrative from the field further illustrates how the state leverages attraction and persuasion as effective strategies in managing collective land issues, thereby avoiding outright force. A state representative named Adil, also a Qaid, shared with me a scenario where he successfully convinced a domestic (Moroccan) investor to engage with a group of collective land right-holders on more favorable terms. In this case, the land in question was a 15-hectare tract of collective land that had previously been rented to an investor who, similar to the earlier story, failed to deliver on the project and left. The land had reverted to the community, which was wary of any new deals.

Adil initiated the process by sending an official invitation to the right-holders for a meeting, where a new investor’s proposal would be discussed. Initially, the community agreed to consider the deal, but they were dissatisfied with the financial terms offered; much like the prior case, the compensation was seen as insufficient. Recognizing the hesitation, Adil used his expertise and local knowledge to play the role of a mediator-advocate. He essentially sold the idea of the land’s value

to the investor – emphasizing that the land was fertile and strategically located, and that with the right approach, the investor could make a considerable profit. Adil's pitch was designed to make the investor see that paying the community more was not just charity, but a sound business decision because "he could make a fortune out of it".

Adil's persuasive efforts paid off. He and the investor reached a compromise: the land would be rented at 1500 MAD per hectare (the same improved rate as in Khalid's case). When this offer was presented, the collective right-holders were pleasantly surprised and very satisfied. Many of them considered it a good deal – not only were they receiving triple the kind of compensation that had been initially floated, but the arrangement was portrayed as beneficial for both sides. The investor gets the land for his project, and the community receives a decent income stream. The right-holders felt they had *won* something significant through this negotiation, which made them happy with the outcome.

From the state's perspective (and Adil articulated this clearly), the most important outcome was not merely the higher rent or the project itself, but the climate of mutual trust that was built in the process. By structuring the deal as a collaborative win-win and treating the community as a partner whose consent mattered, the state crafted a narrative of itself as a "developer" of collective lands rather than a "dispossessor." Adil pointed out that this trust was "molded by the state" intentionally – a trust that would make future dealings smoother because once people see the state can deliver positive results, they become more willing to cooperate in the next project. In other words, each successful compromise potentially paves the way for further land transfers, as communities become less inclined to resist if they believe the state will ensure they benefit.

Adil contrasted two images of the state in this context. In one, the state is a "collective-land developer": it intervenes to bring investments that provide jobs, build hospitals and schools, and support local entrepreneurship in rural areas. This portrays the state as uplifting the community by integrating collective lands into broader economic development plans. In the other image, the state is a "land dispossessor", simply expropriating lands and giving nothing back, leading only to increased social inequalities. The state, naturally, prefers to be seen as the former. By ensuring that deals come with some community benefits (jobs, infrastructure, compensation), the state can frame its actions as development rather than dispossession. Adil invoked Gramsci's theory of hegemony (as discussed by Bates, 1975) to explain how the state exerts this subtle power. Hegemony involves the dominant power (the state) creating and spreading a certain ideology or narrative that justifies the status quo, thereby securing consent from the subordinate groups rather than relying on brute force. In Marxist terms, it's about ruling more through ideas, values, and leadership than through coercion alone. "Man is not ruled by force alone, but also by ideas," as Bates (1975) summarized Gramsci. In this case, the idea is that the state is bringing *progress* and *common good* to the community – an idea compelling enough to conceal, or at least soften, the inherent contradiction that these communities are losing their land in the process.

Thus, using soft power – the power of attraction and ideas – the state can penetrate local communities (viewing them in Gramscian terms as “subaltern groups”) and persuade them to go along with land deals they might otherwise fiercely resist. By circulating an official narrative of “development” and “shared benefit,” the state garners consent or at least acquiescence to policies that ultimately lead to more land being privatized. Adil’s success with the investor and the community stands as a microcosm of this hegemonic process: the community was led to believe (and in some respects, it became true for them) that everyone gains.

The concept of soft power as a deliberate strategy is well articulated by the political scientist Joseph Nye (2021), who described it as the ability to achieve objectives by attraction rather than coercion. Nye notes that a country (or by extension, a state authority within the country) can shape others’ preferences and actions through the appeal of its culture, values, and institutions, rather than through threats or payments. In practice, soft power can be wielded internally via things like popular culture, public diplomacy, and institutions that foster voluntary compliance. Morocco’s state, similar to others, has increasingly adopted a domestic soft power approach in dealing with collective lands. Instead of sending the military or police to evict people (hard power), it sends officials like Khalid and Adil to persuade communities to relocate or accept compensation. This may take the form of offering relocation housing programs (where communities are given new housing in exchange for leaving their land) or direct financial compensation packages (cash or alternative plots of land). Even at times of tension, the state tries to manage dissent not by crushing it outright, but by what scholar Zakia Salime (2021) calls “nodes of affective entanglements” – essentially bureaucratic processes that manage hopes and frustrations. An example is the state-run agency MASEN (Moroccan Agency for Solar Energy) in the Ouarzazate solar project; as Salime noted, MASEN engaged locals with short-term work contracts, handled their complaints bureaucratically, and kept them waiting for positive responses, thereby channeling their anger into a kind of limbo of hope. This strategy prevented sharp confrontations because people were led to believe that positive outcomes were forthcoming if they remained patient and cooperative.

Overall, these tactics have enabled the state to avoid direct showdowns with local communities even as it advances land acquisitions. Promises of jobs, development, and compensation create a buffer of goodwill or at least diminished resistance, allowing land to be absorbed into state-sanctioned projects without the kind of violent clashes or entrenched standoffs that would attract negative attention.

From Compromise to Cooperation: Harnessing Soft Power for Sustainable Development in Conflict Zones

The Moroccan state’s recent experiences in collective land disputes reflect a broader shift in governance: a move away from overt force and toward soft power tactics to maintain peace and order while pursuing development goals. This shift is evident in the political landscape, where

persuasion and attraction have become preferred tools for the state to achieve its aims. High-ranking officials in the Ministry of Interior acknowledge that optimizing the use of force has been supplanted by a recognition of the efficacy of softer approaches. However, they also caution that in employing flexibility and compromise, they must not compromise the rule of law itself. As one state representative told me in an interview, *“The law is flexible, but one has to be careful not to break it to the benefit of inadequate compromises.”* This statement underscores that any compromise between disputing factions must remain within the bounds of legality. In practice, this means that while local authorities might bend certain procedures or be lenient to broker agreements, they are mindful not to set precedents that outright violate statutory regulations or encourage lawlessness.

All the state representatives I spoke with agreed that alternative measures are necessary to address persistent challenges around collective lands. Their proposals for sustaining peace and preventing future conflicts were multifaceted and developmental in nature. One major suggestion was to establish tangible development projects for communities that rely on now-restricted rangelands. For instance, if a collective pasture has been closed off to prevent disputes or environmental degradation, the state could introduce new economic projects for the pastoralists so that competition over land is reduced. They proposed creating designated protected rangelands with clear boundaries to stop encroachment, coupled with investments in those areas (e.g., planting resilient fodder crops or water points) to alleviate pressure on grazing resources.

Another suggested measure was formalizing land rights by registering and titling certain parts of collective lands – particularly the irrigable perimeters – and demarcating them via the cadastre (official land survey). This is based on the idea that clear property demarcation and official titles could preempt boundary disputes between groups. However, titling collective land is a double-edged sword: while it might resolve internal ambiguities, it also often transforms communal tenure into individual ownership, potentially facilitating future sales (which is arguably part of the state’s agenda). The officials also mentioned forming cooperatives to help local people valorize their produce (for example, if they grow particular crops or make artisanal goods) and generate jobs. Cooperatives could enable communities to benefit financially from their land’s produce without alienating the land itself.

They further discussed the role of the state in incubating and financing local projects. For sustainable conflict resolution, the state would need to provide support, such as affordable credit to community members to start small businesses, thereby giving them an economic stake that isn’t solely tied to owning large expanses of land. Essentially, if people see viable livelihoods beyond subsistence farming or grazing on communal land, they might be more open to cooperative land use arrangements or even to transferring some land for projects, because they themselves are shareholders in the resulting enterprises.

However, the officials were realistic in noting that all these measures would remain illusory without genuine political will and systemic change. They stressed that unless there is accountability for those who abuse power, and a willingness to revise existing laws that govern collective lands, these well-meaning suggestions would not materialize. The current legal framework around collective lands is outdated and ambiguous, often favoring administrative discretion over community rights. The officials admitted that no development plan can succeed if the fundamental governance issues are not addressed – including corruption, lack of transparency, and centralization of authority. “These measures would be relegated to the unattainable realm if there is no political will,” one *Qaid* noted bluntly[140]. Indeed, if high-level commitment to reform is absent, local initiatives can be easily undermined.

There was also an acknowledgment that any sustainable solution must respect the value systems and human dimension inherent in the land issue. The state must recognize that for right-holders, collective land is not just an economic asset but a cornerstone of their identity, culture, and history. Development interventions must therefore be sensitive to local customs and the emotional significance of the land. Imposing solutions purely from a technical or economic standpoint – without community buy-in or cultural sensitivity – could backfire and reignite conflicts, no matter how logical those solutions might appear on paper.

In sum, the consensus among these state actors was that inclusive and multi-stakeholder engagement is needed. The Ministry of Interior cannot do it alone; all relevant state bodies (the Guardianship Council, sectoral ministries, local elected councils) must cooperate and operate within their proper mandates. Crucially, each must also be kept in check by the rule of law – meaning if a local official exceeds his authority or engages in malfeasance (like the corrupt *Nouabs* who sold land under the table), there should be legal consequences. Enforcing the law against such abuses would go a long way in restoring faith among right-holders that the state’s interventions can be fair.

As we turn to the conclusion, it becomes clear that Morocco’s approach to collective land disputes – emphasizing soft power and negotiation – has had complex outcomes. It has maintained surface-level peace and allowed the state’s land privatization agenda to proceed with fewer disruptions. But it has also resulted in accelerated loss of communal lands and left many underlying issues unresolved. The conclusion will summarize these findings and reflect on future pathways, including what might be needed to ensure that conflict resolution in this arena can be more equitable and sustainable in the long run.

Conclusion

The discourse surrounding Morocco’s collective land rights remains highly contentious, involving multiple stakeholders vying for control of valuable resources. The Moroccan government, which in earlier periods prioritized security and would respond to unrest with heavy-handed tactics, has

in the past decade adopted a more conciliatory approach toward dissent in land disputes. The state now actively seeks peaceful resolutions and avoids direct confrontation. This shift in strategy – from coercion to persuasion – has indeed helped prevent violent clashes in many instances. However, it has also coincided with a surge in land expropriation and privatization, often justified under the banners of progress, development, and the “common good.” Under the veneer of resolving conflicts amicably, the state has facilitated a faster conversion of communal lands into private holdings. The concept of communal ownership is gradually disappearing as more collective lands are titled in individual names or transferred to investors.

Our findings highlight that the Moroccan government has taken measures to ensure that the benefits of land deals accrue largely to the ruling class and investor interests, while any harms – such as loss of land and livelihood – are borne by the collective right-holders. The state projects an image of promoting development and prosperity through these interventions, but it has been cautious in instituting substantive land tenure reforms or robust conflict-resolution mechanisms that might limit its own power or redistribute rights more equitably. Instead, it operates within legal grey areas and ad-hoc solutions that safeguard the state’s interests and those of its elite allies. Right-holders may receive some compensation or local investment as a result of negotiations, but these are calibrated not to upset the overarching agenda: the neoliberal commodification of land.

One key insight from this study is that state intervention without strong accountability is prone to abuse of power. In numerous cases, collective lands have been removed from their rightful communities and ended up in the hands of the ruling elite or large corporate entities. While on paper these initiatives promise jobs or development, they ignore the fact that the original landowners are no longer owners – they become laborers on or neighbors to what was once their own land. For example, when agribusiness investments come into former collective lands, they may indeed create agricultural jobs, but this obscures the reality that the community has lost its land capital. State-led projects that aim to “valorize” or improve the productivity of collective lands often proceed as if helping right-holders maximize their property’s potential, yet they fail to acknowledge that those lands cease to be an integral part of the community’s identity once privatized. Instead, the lands are treated as commodities in a market, severing their social and cultural ties to the community.

The initiatives observed also indicate that the Moroccan state is intent on pursuing its land-grabbing policies to fulfill a neoliberal vision of development, even if it comes at the expense of legitimate right-holders. By using persuasion and incentives rather than outright force, the state has found an effective means of conflict resolution that avoids the spectacle of violent repression. These soft interventions have been effective in the sense that they quelled local protests and prevented conflicts from erupting openly. However, they have also functioned as a strategy to neutralize resistance while continuing the underlying process of dispossession. Essentially, soft power has served as an alternative route to achieve what hard power could not – the acquisition

of communal lands – by securing a degree of consent or at least reduced opposition from the communities involved.

Despite being aware of the legal ambiguities surrounding collective lands, the state has been hesitant to enact clear legislative reforms to settle the issue. This reluctance raises questions about the state's motives. It suggests that maintaining a level of ambiguity allows the state flexibility to intervene as it sees fit, case by case, without being tightly bound by statutes that might favor communities. In other words, not clarifying the law keeps the power dynamics tilted in favor of the authorities. Unfortunately, it also perpetuates uncertainty for right-holders and often pits communities against each other or against the state in protracted battles over who has legitimate claims.

In conclusion, the Moroccan case demonstrates the delicate balance the state tries to strike between resolving conflicts and advancing a policy agenda. On the one hand, the shift to negotiations, empathy, and local engagement has prevented many conflicts from escalating violently, which is a positive outcome for stability. On the other hand, these same conflict-resolution methods have been co-opted to further a neoliberal land privatization project, raising critical ethical and social justice concerns. The state's interventions have, intentionally or not, accelerated the erosion of communal land rights and redefined property relations in rural Morocco in favor of capital and the state.

Future research directions – and indeed policy considerations – emerging from this study include: (1) a comparative analysis of state intervention strategies in different regions or countries to see how unique or common Morocco's approach is, (2) longitudinal studies on communities that have given up land under these “soft” interventions to evaluate the long-term socio-economic impacts on those right-holders, and (3) focused research on the role of legal reform in safeguarding collective land rights. It would be especially valuable to explore alternative models of conflict resolution that *empower* communities – for instance, community-led negotiations or participatory mapping and titling processes – and to assess whether those could lead to more equitable outcomes. Additionally, examining the intersection of gender with collective land rights (as women in some tribes have been historically excluded from land ownership) could provide insight into whether these state interventions are alleviating or exacerbating gender disparities, an area touched upon by Eddouada (2021) but needing further exploration.

In practical terms, moving forward, if Morocco aims for sustainable and just development, it should consider establishing independent oversight for collective land transactions, clarifying the legal status of these lands in consultation with the communities, and ensuring that any conflict resolution mechanism includes the voices and consent of the actual right-holders. The state's soft power approach has thus far maintained order and facilitated development projects, but true

peace and legitimacy will depend on transparency, fairness, and shared decision-making in managing Morocco's collective lands.

Acknowledgments

I am grateful to the right-holders and local officials in Boujaad who generously shared their time and perspectives. I also thank colleagues at the Laboratoire de Littérature, Arts et Ingénierie Pédagogique, Ibn Tofail University, for helpful feedback on earlier drafts. Any errors are my own. All interviews were conducted with informed consent, and participant anonymity has been preserved.

References

- Balgley, D. (2019). Assembling land access and legibility: The case of Morocco's Gharb region. In *The Politics of Land*. Emerald Publishing Limited.
- Bates, T. R. (1975). Gramsci and the theory of hegemony. *Journal of the History of Ideas*, 36(2), 351–366. <https://doi.org/10.2307/2708933>
- Berriane, Y. (2017). Development and countermovements: Reflections on the conflicts arising from the commodification of collective land in Morocco. In *Development as a Battlefield* (pp. 247–267). Brill Nijhoff.
- Bourdieu, P. (2018). *On the State: Lectures at the Collège de France, 1989–1992*. John Wiley & Sons.
- Cohen, J. N. (2007). *The impact of neoliberalism, political institutions, and financial autonomy on economic development, 1980–2003* (Doctoral dissertation, Princeton University).
- de Janvry, A., Sadoulet, E., Fafchamps, M., & Raki, M. (1992). Structural adjustment and the peasantry in Morocco: A computable household model. *European Review of Agricultural Economics*, 19(4), 427–453.
- Eddouada, S. (2021). Land rights and women's rights in Morocco: Cooperation and contestation among rural and urban women activists. *History of the Present*, 11(1), 23–52.
- Hair, J. F., Jr., Page, M., & Brunsveld, N. (2020). *Essentials of Business Research Methods* (4th ed.). New York: Routledge.
- Heywood, A. (1994). *Political Ideas and Concepts: An Introduction*. London: Macmillan.
- Jonckheere, S., Liversage, H., & Rota, A. (2017). Pastoralism and land tenure security: Lessons from IFAD-supported projects. Paper presented at the Annual World Bank Conference on Land and Poverty, Washington, DC.
- Kahlaoui, S. E. (2022). Claiming their right to possess: The Guich Oudaya tribe's resistance to land grabbing. *The Journal of North African Studies*, 28(1), 36–56.
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., et al. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2, 73. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00150-6>
- Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199–229.
- Liu, Y. (2018). Introduction to land use and rural sustainability in China. *Land Use Policy*, 74, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2018.01.032>
- Moroccan Ministry of the Interior. (2022). *Terres Collectives* [Web portal]. Retrieved September 13, 2022, from <http://www.terrescollectives.ma>
- Mrabi, M. A. (2014, March 27). Terres collectives : énième promesse de réforme. *L'Économiste*(4242).
- Neale, B. (2021). *The craft of qualitative longitudinal research*. London: Routledge.
- Nye, J. S. (2021). Soft power: The evolution of a concept. *Journal of Political Power*, 14(1), 196–208.
- Hao, P. (2021). Do landholdings affect social mobility in China? A study of rural migrants in Jiangsu. *Cities*, 111, 102977. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.102977>

- Rignall, K. E. (2016). Solar power, state power, and the politics of energy transition in pre-Saharan Morocco. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 48(3), 540–557.
- Salime, Z. (2021, April 6). Life in the vicinity of Morocco's Noor solar energy project. *Middle East Report Online*.
- Shi, L., Lamb, Z., Qiu, X., Cai, H., & Vale, L. (2018). Promises and perils of collective land tenure in promoting urban resilience: Learning from China's urban villages. *Habitat International*, 77, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2018.04.006>
- USAID. (2011). USAID Country Profile: Property Rights and Resource Governance – Morocco. United States Agency for International Development.

• عبد الله العروي، مفهوم الدولة، المركز الثقافي العربي للنشر، المغرب، ط8، 2006.

• عبد اللطيف فضل الله، معلمة المغرب، ج3، منشورات دار الأمان، الرباط، 2014، ص. 1039.

• علوي، مولاي الزهيد. 2018. *مناطق المغرب غير النافع في سياسة الاستعمار الفرنسي: منطقة تافيلالت نموذجاً. دورية كان التاريخية*، مج 11، ع 41، ص ص 117–112. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-888427>

Telemedicine and Patients' Rights: Between Technological Progress and the Decline of Legal Safeguards

Abir Ben Hamouda¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450550>

To cite this article: Ben Hamouda, A. (2025). Telemedicine and Patients' Rights: Between Technological Progress and the Decline of Legal Safeguards. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This research examines the growing importance of telemedicine as a relatively new domain within both healthcare and legal systems. The health sector has experienced profound technological transformations with the rise of this innovative model of care, whose significance became particularly evident during the COVID-19 pandemic. In many countries, telemedicine played a crucial role in limiting infection, reducing the strain on healthcare institutions, and improving access to medical services for elderly patients and those in remote areas. However, the expansion of telemedicine also raises complex questions concerning patients' rights and the adequacy of current legal safeguards. This study analyzes the challenges associated with the implementation of telemedicine, highlighting how technological advancement, while beneficial, can create new risks and reveal gaps in existing protection mechanisms. Adopting an analytical and interdisciplinary approach, the research considers both technical and human dimensions of these challenges. It underscores the limitations of the current legal framework in ensuring effective protection for patients and calls for comprehensive legislative reform. Such reform should seek to harmonize technological progress with the preservation of patients' fundamental rights, ensuring that healthcare innovation continues to serve the principles of human dignity, privacy, and equity.

Keywords: Telemedicine, Technological development, technical challenges, Human challenges, Legal protection, Legislative framework.

¹ PhD Student in Private Law, Faculty of Law of Sfax, University of Sfax- Tunisia.
Member of the Digital Legal Clinic, Faculty of Legal, Political and Social Sciences of Tunis.
Email: abirbenhamouda2019@gmail.com

الطب عن بعد وحقوق المريض: بين تطور التكنولوجيا وتراجع الضمانات القانونية

عبيد بن حمودة

ملخص

يكتسي هذا البحث أهمية خاصة نظراً لحدثة موضوع الطب عن بعد داخل المنظومتين الصحية والقانونية. فقد شهد قطاع الصحة تحولات تكنولوجية عميقة مع ظهور هذه الآلية المستحدثة في تقديم الرعاية الطبية، والتي برزت ضرورتها بشكل متزايد خلال فترة جائحة كورونا. إذ اعتمدت العديد من الدول الطب عن بعد كوسيلة للحد من انتشار العدوى، والتخفيف من الضغط على المؤسسات الصحية، وتيسير النفاذ إلى الخدمات الطبية لفائدة كبار السن، وتقريبها من المرضى المقيمين في المناطق النائية. ويهدف هذا العمل البحثي إلى تحليل الإشكاليات التي يثيرها تطبيق الطب عن بعد في المجال الصحي، باعتباره يشكل، رغم مزاياه العديدة، تهديداً محتملاً لحقوق المريض. كما يسعى إلى بيان أثر التطور التكنولوجي على هذه الحقوق، والكشف عن أوجه القصور في حمايتها وضعف الضمانات المكرسة لها. ويعتمد هذا التحليل الأكاديمي منهجاً يقوم على دراسة التحديات التقنية والإنسانية التي تواجه حقوق المريض في إطار الطب عن بعد، مع إبراز محدودية الإطار القانوني القائم في تحقيق حماية فعالة. وفي ضوء ذلك، يقترح هذا العمل العلمي ضرورة مراجعة شاملة للمنظومة التشريعية، بما يضمن تحقيق التوازن بين متطلبات التطور التكنولوجي والحفاظ على الحقوق الأساسية للمرضى، من خلال وضع آليات قانونية أكثر فاعلية وشمولاً.

الكلمات المفتاحية

الطب عن بعد، التطور التكنولوجي، التحديات التقنية، التحديات الإنسانية، الحماية القانونية، الإطار التشريعي.

مقدمة

شهد العالم تحولات تكنولوجية شملت قطاعات متعددة من بينها قطاع الصحة. هذا القطاع تحول بشكل متسارع نحو الرقمنة. فأصبحت هناك طريقة جديدة لممارسة الطب وهي آلية الطب عن بعد.¹ والطب عن بعد ليس بالأمر الجديد، بل وقع إعتماده منذ سنة 1950 وهو ثورة في عالم الطب.²

ولقد ظهرت أهمية الطب عن بعد عند إنتشار جائحة كوفيد 19³ والتي تسببت في حدوث حالة طوارئ عالمية طالت جميع المجالات ومن بينها مجال الصحة. مما إستوجب إقرار حجر صحي وهي إجراءات إستثنائية إعتمدتها وزارة الصحة فقامت بالتقليل من طاقة إستيعاب المستشفيات وإقتصر عملها على مرضى كوفيد 19 خوفا من إنتشار العدوى بين الناس مما جعلهم مجبرين على عدم الذهاب إلى المستشفيات. ولذلك كانت جائحة كورونا من أبرز العوامل التي ساهمت في إعتمااد الطب عن بعد.⁴

ومثلت هذه الآلية نقلة نوعية في القطاع الصحي تمكنه من مواكبة هذا التطور التكنولوجي. ولهذا جاء القانون التونسي عدد 43 لسنة 2018 مؤرخ في 11 جويلية 2018 والذي يتعلق بإتمام القانون عدد 21 لسنة 1991 المؤرخ في 13 مارس 1991 المتعلق بممارسة مهنة الطب وطب الأسنان وتنظيمها ليضع إطارا قانونيا لآلية الطب عن بعد.⁵

ولقد عرف الفصل 23 مكرر من هذا القانون الطب عن بعد بأنه "الممارسة الطبية عن بعد بإستخدام تكنولوجيات المعلومات والإتصال لتأمين تواصل الأطباء وأطباء الأسنان وغيرهم من مهنيي الصحة فيما بينهم أو مع المريض على أن يكون من ضمنهم وجوبا طبيب وعند الإقتضاء مهنيي صحة آخرين مباشرين للمريض وذلك خاصة لتشخيص مرض، الحصول على رأي طبي، لمراقبة أو متابعة حالة مريض أو غير ذلك من الخدمات والأعمال الطبية".

¹ Desrues(L), La télémédecine un outil au service de l'amélioration du système de santé : L'exemple des réseaux Telurge, dans le Nord -Pas -de calais, Mémoire de l'école des Hautes Etudes en santé publiques 2008, p1.

² Derues (L), La télémédecine un outil au service de l'amélioration du système de santé, L'exemple du réseau Telurge dans le Nord-Pas-de calais, mémoires de l'Ecole des Hautes Etudes en santé publique, op.cit., p3.

³ Khemekhem (Z), Problèmes médico-légaux, déontologiques et éthiques posés par l'exercice de la télémédecine en Tunisie, J.I.M. Sfax n°44, juin 23, p2.

⁴ Rumeau (P), Chanssang (G), La téléconsultation, Le covid-19 Et après?, revue de droit santé et société, N°2, 2022, p 74, disponible sur www.cairn.info.

⁵ القانون عدد 43 لسنة 2018 المؤرخ في 11 جويلية 2018 يتعلق بإتمام القانون عدد 21 لسنة 1991 المؤرخ في 13 مارس 1991 المتعلق بممارسة مهنيي الطب وطب الأسنان وتنظيمهم، صادر بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 57 مؤرخ في 17 جويلية 2018، ص 3309.

إضافة إلى قانون 2018، جاء الأمر الرئاسي عدد 318 لسنة 2022 مؤرخ في 8 أفريل 2022 والذي يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تطبيقه¹ ليحدد في فصله الثاني أعمال الطب عن بعد. وتتمثل أعمال الطب عن بعد في العيادة عن بعد، الإختبار عن بعد، الرعاية الطبية عن بعد، المساعدة الطبية عن بعد والتنسيق الطبي عن بعد.

فالمساعدة الطبية عن بعد يقصد بها "العمل الذي يهدف إلى تمكين طبيب أو طبيب أسنان من مساعدة مريض في صحة آخر عن بعد، خلال إنجاز عمل طبي وتتعلق خاصة بالعمليات الجراحية عن بعد". أما العيادة عن بعد "فهي العمل المتمثل في تقديم طبيب أو طبيب أسنان لعيادة طبية عن بعد لمريض يساعده عند الإقتضاء مريض مختص". كذلك نجد الإختبار عن بعد فهو العمل الذي يهدف إلى تمكين طبيب أو طبيب أسنان من طلب رأي زميل له أو أكثر عن بعد بالنظر إلى تكوينهم أو مؤهلاتهم الخاصة وذلك بالإستناد إلى المعلومات الطبية المرتبطة بالتكفل بمريض². ومن أعمال الطب عن بعد أيضا، الرعاية الطبية عن بعد وهي "العمل الذي يهدف إلى تمكين طبيب أو طبيب أسنان من مراقبة وتأويل المعطيات الضرورية للمتابعة الطبية عن بعد لمريض، وعند الإقتضاء، إتخاذ قرارات تخص التكفل به. ويمكن أن يتم تسجيل المعطيات ونقلها آليا أو من طرف المريض شخصا أو عن طريق مريض صحة". وأخيرا نجد التنسيق الطبي عن بعد وهي الإجابة الطبية عن بعد لمريض في إطار فرز طبي يتم القيام به على مستوى أقسام المساعدة الطبية الإستعجالية لتحديد أو تشبيك الإجابة الأنسب لطبيعة النداء.

وتقع ممارسة الطب عن بعد على منصة خاصة به حسب الفصل الثاني من هذا القانون والتي هي منصة الطب عن بعد وهي حزمة خدمات رقمية مجمعة في فضاء مشترك في نطاق إحترام قواعد التحضير والترابط البيئي والسلامة والأخلاقيات تمكن من إسداء خدمات ذات قيمة مضافة في ميدان الطب عن بعد. وتتم ممارسة الطب عن بعد من قبل الأطباء أو أطباء الأسنان المرخص لهم في ممارسة مهنتهم بتونس.

ثم صدر قرارين عن وزير الصحة في 13 جوان 2024. الأول يتعلق بضبط الشروط الخصوصية لإجراء أعمال الطب عن بعد بالنسبة لكل إختصاص والقرار الثاني صادر في نفس التاريخ يتعلق بضبط قائمة الوثائق والمعطيات المكونة لمطلب الترخيص لتكرير منصة الطب عن بعد في إطار مشروع تعاون طبي.

¹ صدر بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 40 مؤرخ في 12 أفريل 2022، ص 1076.

² L'expérience de téléexpertise de radiologie pédiatrique développée à l'hôpital d'enfants Armand trousseau de l'Assistance publique – hôpitaux de Paris (AP-HP) qui fut la première application de téléradiologie autorisée par la commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

وللطب عن بعد إيجابيات عديدة في ميدان الصحة. فهو يساعد على ربح الوقت¹، تأمين سهولة الحصول على المعلومات والخدمات الطبية إضافة إلى سرعة نجدة المريض في الحالات الطارئة وخاصة عندما تكون المستشفيات بعيدة أو عندما يكون الطبيب غير متاح، تقرب الخدمات الطبية إلى سكان المناطق النائية والريفية، تعزيز خدمات الطب عن بعد في المناطق الداخلية، تسهيل تنقلهم، وتوفير الخدمات الطبية للمواطنين لتخفيف الضغط على المستشفيات العمومية. كما أن الطب عن بعد يخلص كبار السن من عناء التنقل ويمكن من المتابعة المستمرة لأصحاب الأمراض المزمنة. ولكن ممارسة آلية الطب عن بعد وبالرغم من إيجابياتها المتعددة إلا أنها أصبحت تمثل تهديدا حقيقيا لحقوق المريض وهو ما كشف حماية قانونية نسبية لحقوق المريض حيث أن القوانين المنظمة للطب عن بعد لم تتناول كل الجوانب ولم تجد الحلول للعديد من المشاكل التي تطرح في الواقع.

الإشكالية

أمام التطور التكنولوجي الهائل، هل تمكن القانون التونسي من تكريس الحماية القانونية الكافية لحقوق المريض في إطار الطب عن بعد؟

أهداف الموضوع

رغم أن آلية الطب عن بعد لها العديد من الإيجابيات على القطاع الصحي، إلا أنها كشفت عن تراجع الضمانات القانونية الممنوحة لحقوق المريض. ويتجلى هذا التراجع من خلال العديد من التحديات التي تشكل تهديدا لهذه الحقوق والتي لم تعالجها القوانين المنظمة لحقوق المريض وذلك يظهر من خلال المخطط التالي:

المبحث الأول: التحديات التقنية التي تواجه حقوق المريض في إطار الطب عن بعد

الفقرة الأولى: إنتهاك سرية المعطيات الشخصية

الفقرة الثانية: ضعف التغطية الرقمية كحاجز أمام النفاذ العادل إلى الرعاية الصحية

المبحث الثاني: التحديات الإنسانية التي تواجه حقوق المريض في إطار الطب عن بعد

الفقرة الأولى: تأثير العلاقة بين الطبيب والمريض

الفقرة الثانية: تسليع الصحة

أ- البيع الرقمي للأدوية

ب- الإستشارة الطبية عن بعد

الخاتمة

¹Libault(D), concertation grand âge et autonomie, ministère de solidarité et de la santé, mars 2019, p24. Énonce que : « Notamment d'appuyer le développement de la télémédecine en permettant aux personnes intervenantes à domicile de déclencher une téléconsultation. »

V. aussi, Barrault(V), le maintien à domicile : les raisons de le favoriser, les outils pour l'appliquer, RDSS, 2019, p589.

المبحث الأول: التحديات التقنية التي تواجه حقوق المريض في إطار الطب عن بعد

تمثل آلية الطب عن بعد اليوم تهديدا لحقوق المريض. ويتمثل هذا التهديد في إنتهاك سرية معطياته الشخصية (الفقرة الأولى) إضافة إلى ضعف التغطية الرقمية كحاجز أمام النفاذ العادل إلى الرعاية (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: إنتهاك سرية المعطيات الشخصية

يعتبر إحترام الحياة الخاصة في المجال الصحي من الحقوق الأساسية للإنسان.¹ فالسر الطبي يعتبر أحد الأعمدة الأساسية لحقوق المريض. فهو حق دستوري جاء به دستور 2022 في فصله 30 والذي ينص على أنه: "تحي الدولة الحياة الخاصة وحرمة المسكن وسرية الإتصالات والمعطيات الشخصية".

وكما جاء القانون الأساسي عدد 63 لسنة 2004 مؤرخ في 27 جويلية 2004² والذي يتعلق بحماية المعطيات الشخصية ليشدد على واجب توفير الحماية الكافية للمعطيات الشخصية للمواطن وقام بتعريفها بالفصل الرابع منه على أنها: "كل البيانات مهما كان مصدرها أو شكلها والتي تجعل شخصا طبيعيا معرّفا أو قابلا للتعريف بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بإستثناء المعلومات المتصلة بالحياة العامة أو المعتبرة كذلك قانونا".

ثم إن الإعتداء على سرية هذي المعطيات جرمه المشرع التونسي في الفصل 254 من المجلة الجزائية الذي ينص على أنه: "يعاقب بالسجن مدة ستة أشهر وبخطية قدرها مائة وعشرون دينارا الأطباء والجراحون وغيرهم من أعوان الصحة والصيدالة والقوابل وغيرهم ممن هم مؤتمنون على الأسرار نظرا لحالتهم أو لوظيفتهم، الذين يفشون هذه الأسرار في غير الصور التي أوجب عليهم القانون فيها القيام بالوشاية أو رخص لهم فيها".

ولذلك يطالب الطبيب بالحفاظ على السر الطبي لأن أساس العلاقة بين الطبيب والمريض هي الثقة التامة³. "فالتبيب هو الأمين على أسرار مرضاه وفق ما تقتضيه آداب المهنة".⁴ وكل ما يحصل عليه الطبيب من معلومات عن مريضه لا يحق له أن يبوح بها إلى شخص آخر.⁵ والحفاظ هنا على السر الطبي ليس صلاحية ممنوحة للطبيب، بل هو إلزام يقوم على كاهله. ويجد الإلتزام بالسر المهني أساسه

¹ Bera Nger (J), Servy (H), Terve (P), Le Goz (P), télémédecine sous x ? pourquoi prolonger cette protection individuelle historique ? , revues les tribunes de la santé ,201, n°35, p84, disponible sur www.cairn.info, consulté le 03/02/2023.

² صادر بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 61 مؤرخ في 30 جويلية 2004، ص 2084.

³ الاستراتيجية العالمية بشأن الصحة الرقمية 2020/2025، منظمة الصحة العالمية.

⁴ أمير فرج يوسف، المسؤولية الطبية، دار الكتب والدراسات العربية، 2018، ص 271.

⁵ Mimouni (F), La responsabilité juridique du médecin : le secret médical, info juridique, n°10/11, octobre 2006, p7.

في الفصل 8 من مجلة واجبات الطبيب الذي نص على أنه "يتعين على كل طبيب المحافظة على السر المهني إلا في الحالات الإستثنائية التي ينص عليها القانون".

كما نص الفصل 19 من الأمر الرئاسي عدد 318 لسنة 2022 المؤرخ في 8 أبريل 2022 والذي يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تطبيقه¹ على أنه "يتعين إنجاز كل عمل طبي عن بعد يضمن المحافظة على السر الطبي المتعلق بإنجاز العمل الطبي عن بعد". وفي المدة الأخيرة صدر عن عمادة الأطباء "ميثاق الأخلاقيات الطبية: إستخدام الويب والشبكات والوسائط الرقمية" تؤكد فيه على ضرورة إحترام الحياة الشخصية للمرضى عند إستعمال التكنولوجيا في الممارسات الطبية وعلى كل طبيب ضمان ذلك. ولقد شدد هذا الميثاق في فصله 15 على منع نشر أي محتوى يمكن من التعرف بشكل مباشر أو غير مباشر على المريض.²

ولكن اليوم وجراء إكتساح التكنولوجيا للمجال الطبي، أصبحت المعطيات الشخصية للمرضى معرضة للإنتهاك.³ فوجب تبادلها بإحتراز لأن إحترام الحياة الخاصة للشخص هي من أحد قواعد وأسس الأخلاقيات الطبية وهي "رمز لإحترام المجتمع للفرد".⁴ وهو ما يستوجب على مهني الصحة ضمان سرية البيانات الطبية المتبادلة وحمايتها من أي خطر وذلك حسب الفصل 73-4127 من مجلة الصحة العامة وإلا ستقوم مسؤوليته في صورة إخلاله بإلتزامه. وتكون حمايتها على سبيل المثال بواسطة كلمة المرور وذلك لإستبعاد أي تغيير في البيانات قد يؤدي إلى الإضرار بالمريض. ولحسن إستعمال هذه التكنولوجيا، يستوجب تكوين الأطباء تكويناً خاصاً.⁵ فعلى الطبيب أن يتقن إستخدام هذه التقنيات والتعامل معها مع الأخذ بعين الإعتبار حدودها وعليه تجديد وتنمية معارفه بالإطلاع على ما تشهده العلوم الطبية من تطور.⁶

¹ أمر رئاسي عدد 318 لسنة 2022 مؤرخ في 8 أبريل 2022 يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تطبيقه. الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، 12 أبريل 2022، عدد 40، ص1076.

² Les moyens de communication comprennent : les plateformes de visioconférence et de télémedecine : outils numériques utilisés pour des consultations à distance, des réunions professionnelles ou des formations médicales (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, plateformes de télémedecine agréées, etc.).

Les applications mobiles médicales : applications dédiées à l'échange d'informations, à l'accompagnement médical ou à la gestion de la relation patient-médecin, sous réserve de leur conformité à la réglementation en vigueur.

³ Soulier (J-L) et Slee (S), la protection des données à caractère personnel et de la vie privée dans le secteur des communication, électronique, perspective française, Revue internationale de droit comparé, 2002, n°, p663, disponible sur <https://www.persee.fr>, consulté le 08/10/2025.

Kchoua (A), la responsabilité civile et internet, thèse de doctorat, faculté de droit de Sfax et Univers .de Lyon III 2022, p54.

⁴ Malicier (D), Feuglet (P), Devèze, le secret médicale, édition Eska et Alexandre Lacassagne ,2004, p122

⁵ Guinchard (S), Harichaux (M), de Toudonnet (R), internet pour le droit, LGDJ, 2ème édition, 2001, p193.

⁶ Jedidi (M), les Droits digitaux du patient selon les applications jurisprudentielles, la revue infos juridiques, n°346/347 Novembre 2022, p.44.

كما أكدت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان على ضرورة حماية المعطيات الطبية أثناء تبادلها¹. مما يستوجب أن تكون البنية التحتية للإتصالات آمنة ومستقرة تمكن من معالجة البيانات السرية بطريقة آمنة ولا تتسبب في أضرار عند التطبيق. وتقتضي هذه السرية أن "تتطابق المنصة وكافة الأدوات الإعلامية المستخدمة للتشريع الجاري به العمل المتعلق خاصة بالسلامة المعلوماتية وحماية المعطيات الشخصية". وهو ما نص عليه الفصل 19 من الأمر الرئاسي عدد 318 المؤرخ في 2022 المتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تطبيقه. كما يحجر هذا الأمر في فصله 22 على مالك منصة الطب عن بعد إستعمال المعطيات الشخصية للمرضى خلال إنجاز الأعمال الطبية عن بعد أو التصرف فيها. ويجب أن تدون المعطيات الشخصية للمريض المتعلقة بالصحة المجمعّة خلال إنجاز عمل طبي عن بعد في شكل تقرير مفصل يتضمن خاصة المعطيات الطبية المتعلقة بالمريض، الأعمال الطبية التي تم إنجازها، الوصفات الطبية التي تم تحريرها في الغرض، تحديد هوية مهني الصحة المتدخلين في إجراء العمل الطبي عن بعد، تاريخ، ساعة إجراء العمل الطبي عن بعد والإشكاليات الفنية الطارئة.

ويتم إيواء وتخزين المعطيات التي تتم معالجتها في إطار أعمال الطب عن بعد في بلادنا لدى مسدي خدمات حوسبة وإيواء وطني وفقا للتشريع والتراتب الجاري بها العمل في مادة السلامة المعلوماتية وحماية المعطيات الشخصية. كما يتم تخزين وإيواء ونقل المعطيات التي تتم معالجتها في الهياكل والمؤسسات الصحية الخاضعة لإشراف وزارة الدفاع الوطني على مستوى قاعدة بيانات خاصة². ويجب أن تكون النسخ الرقمية للتقارير والوصفات الطبية الناتجة عن العمل الطبي عن بعد مدعمة بإمضاء إلكتروني³.

كما تحفظ المعطيات المتعلقة بالطب عن بعد بملف طبي الإلكتروني خاص بالمريض مخزن على مستوى قاعدة بيانات مركزية لدى المصالح الفنية الراجعة بالنظر لوزارة الصحة حسب الفصل 16. والملف الطبي هو خدمة رقمية جديدة لإدارة البيانات الطبية. يتمثل في سجل طبي رقمي يسمح بتخزين المعلومات الطبية، تأمين المعلومات الصحية، العلاجات، نتائج الاختبارات ومشاركتها مع مهني الصحة الذي يعالجون المريض. والنفاد الى هذا السجل من طرف الغير وتبادل المعلومات المضمنة به يجب أن يخضع إلى موافقة المريض ورضاه وذلك بعد إعلامه والحصول على تصريح صريح منه حسب الفصل 19 و23 من الأمر الرئاسي المؤرخ في 2022⁴. وتكون هذه الموافقة بأي وسيلة تترك أثرا على وثيقة إلكترونية وعند الإقتضاء ورقية حسب الفصل 21.

كما وجب إعلام المريض بهوية مهني الصحة المشاركين في العمل الطبي عن بعد. فهو بإمكانه النفاد إلى ملفه مباشرة ومعرفة قائمة المهنيين الذين بإمكانهم النفاد إليه وتعديله في أي وقت. وهو ما أكدته الاستراتيجية العالمية وذلك لضمان أمن النظم الرقمية ولحماية بياناته من الإستخدام المؤذي.

¹ C.E.D.H., ZC Finlande, 25 février 1997 ; M.S C SUÈDE ,27 août 1997.

² حسب الفصل 16 من نفس الأمر.

³ حسب الفصل 17 من نفس الأمر.

وهذه المعطيات غير متاحة إلا لمن عهدت لهم مهمة تخزين المعطيات ولا يمكن لهؤلاء إستخدامها لأغراض أخرى¹. ولا يمكن الولوج لها من قبل الغير والذي هو كل " شخص طبيعي أو معنوي أو السلطة العمومية والتابعين لهم بإستثناء الشخص المعني بالأمر والمستفيد والمسؤول عن المعالجة والمناول والتابعين لهم".² إذ أن كل شخص سيقوم بمعالجة المعطيات الشخصية بنفسه أو بواسطة غير الملزم إزاء الأطراف المعنية بأن يتخذ جميع الإحتياطات اللازمة للمحافظة على أمان المعطيات ومنع الغير من تعديلها أو الإضرار بها أو الإطلاع عليها دون إذن صاحبها وذلك حسب الفصل 18 من القانون الأساسي عدد 63 لسنة 2004 مؤرخ في 27 جويلية 2004 عملية معالجة المعطيات الشخصية. وعند إكمال تخزين البيانات يجب إرجاعها إلى مهني الصحة أو المؤسسة دون الإحتفاظ بنسخة³.

وجب التأكيد على أن التحدي يكمن في التوفيق بين حقوق المريض وسرية معطياته الشخصية لأنها معطيات حساسة وبالتالي تستدعي معيارا رفيعا للسلامة⁴. ولذلك يجب أن تتم الموافقة على المعدات المعتمدة في الطب عن بعد من قبل الوكالة الوطنية لسلامة الأدوية والمنتجات الصحية⁵ ويجب أن تتطابق المنصة وكافة الأدوات الإعلامية المستخدمة للتشريع الجاري به العمل والمتعلق بالسلامة المعلوماتية وحماية المعطيات الشخصية.

إلى جانب إنتهاك سرية المعطيات الشخصية للمرضى، فإنه من التحديات التقنية الأخرى التي تواجه حقوق المريض في إطار الطب عن بعد ضعف التغطية الرقمية كحاجز أمام النفاذ العادل إلى الرعاية الصحية.

الفقرة الثانية: ضعف التغطية الرقمية كحاجز أمام النفاذ العادل إلى الرعاية الصحية

بالرغم من أن الطب عن بعد يعد وسيلة لضمان النفاذ السريع والعادل إلى الرعاية الصحية إلا أنه قد تعترض تنفيذه إشكالية ضعف التغطية الرقمية الذي قد يعوق إنتشار آلية الطب عن بعد بالعديد من المناطق الريفية والمهمشة. ففي تونس يوجد العديد من المناطق الداخلية وخاصة الأرياف لا تشملها تغطية كافية من الأنترنت والتي قد تكون منعدمة في الكثير من الأحيان. بالتالي فإن النفاذ العادل

¹ C. santé publ. art.L.1111-8, al6, créé par L'N°2002-303,4 mars 2002.

Deguerge (M), télémédecine et responsabilités, RDSS, janvier-février 2020, p34, disponible sur cairn.info, consulté le 08/10/2025. Énonce que : « Il peut, par conséquent, retirer son consentement en créant une incertitude sur les informations qui doivent être couvertes par le secret et sur celles qui peuvent être partagées. »

² حسب الفصل 6 من القانون الأساسي عدد 63 لسنة 2004 مؤرخ في 27 جويلية 2004 يتعلق بحماية المعطيات الشخصية، صادر بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 61 في 30 جويلية 2004، ص 2084.

³ C. santé publ. art. L1111-8, al.7, créé par L'N°2002-303,4 mars 2002.

⁴ Khemekhem (Z), problèmes médico-légaux, déontologiques et éthiques poses par l'exercice de la télémédecine en Tunisie, art précité, p7.

⁵ Haj Salem (N), Ouelha (D), Gharbaoui (M), Saadi (s), Ben khelil (M), aspects médico-légaux relatifs à la télémédecine en Tunisie dans le contexte de la pandémie du covid-19, la Tunisie médicale -2020 ; vol 98(06), p423, disponible sur www.latunisiemedicale.com, consulté le 04/02/2023.

إلى الرعاية الصحية، يتطلب تغطية المناطق البيضاء بالإنترنت ذات تدفق عالٍ. ومن الواضح أنه لا يزال هناك العديد من المناطق البيضاء يكون فيها الوصول إلى الشبكة الرقمية صعباً مما يجعل من المستحيل تطوير مثل هذا النشاط الطبي. وهو ما يؤدي إلى إتساع التفاوت الإقليمي في ميدان الصحة.¹ فما هي الحلول التي وقع إعتمادها على المستوى العالمي؟

أشارت منظمة الصحة العالمية من خلال الإستراتيجية العالمية بشأن الصحة الرقمية 2020-2025 إلى خطة التنمية المستدامة لعام 2030 وهي المعتمدة في القرار 70/1 لسنة 2015 الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة التي تساعد في تعجيل التقدم البشري وسد الفجوة الرقمية. وجاءت هذه الإستراتيجية بعدة مبادئ توجيهية ومن بينها "إزالة العوائق الرئيسية التي تواجهها البلدان الأقل نمواً في إعتماذ التكنولوجيا الصحية الرقمية الجديدة والحصول على بنية تحتية ملائمة لدعم التحول الرقمي والتعليم والقدرات البشرية والإستثمار المالي والإتصال بالإنترنت فضلاً عن المسائل المتعلقة بالبنى التحتية الموجودة وإمتلاك التكنولوجيا...".²

وبالتالي فإن تفادي التفاوت في الوصول إلى الخدمات³ الصحية على المستوى الأوروبي يتطلب إستثمارات كبيرة لتحسين ونشر الإنترنت في المناطق المعزولة أو الجبلية. فلقد حاولت فرنسا التوصل إلى إتفاق في 14 جانفي بين هيئة تنظيم الاتصالات الالكترونية والبريد ومشغلي الهاتف المحمول على سد الفجوة الرقمية بين المناطق وتحقيق الأهداف المحددة خلال المؤتمر الوطني للأقاليم. ومن بين هذه الأهداف تعميم وجود تغطية الهاتف المحمول إعتباراً من عام 2020.

إضافة إلى التحديات التقنية، يمكننا التساؤل حول التحديات الإنسانية التي قد تواجه حقوق المريض؟

المبحث الثاني: التحديات الإنسانية التي تواجه حقوق المريض في إطار الطب عن بعد

تتميز العلاقة بين المريض والطبيب عن باقي العلاقات بكونها علاقة إنسانية مقدسة بعيدة عن العالم التجاري والمالي، ولكن جراء التطور الطبي، أصبح مجال الخدمات الصحية يخضع لقواعد العرض والطلب وقواعد الجودة الربحية والمضاربة.⁴ فنجد أن المؤسسات الصحية تحاول أن تنزل الرعاية الصحية إلى مقام السلعة وإقحامها في حلبة المعاملات التجارية. فالطب عن بعد اليوم قد

¹ Durupt (m), Bouchy (o), Cristophe (s), Kivits (J), Boivin (J-M), la télémédecine en zones rurales : représentations et expériences de médecins Généralistes, santé publique, volume 28/N°4, juillet-aout 2016, p487, disponible sur cairn, info, consulté le 11/03/2023.

² الاستراتيجية العالمية بشأن الصحة الرقمية 2020-2025، أنظر: www.who.int/ar

³ Open édition journal, La télémédecine un instrument susceptible de corriger les inégalités de santé ? Disponible sur : www.journals.openedition.org, Consulté le 10/02/2023.

⁴ Vioujas (V), parcours du patient et relation médicale, RDSS, Mai-juin 2021, page 445, disponible sur <https://www.dalloz-revues.fr>, consulté le 08/10/2025.

يؤثر على العلاقة الإنسانية بين المريض والطبيب (الفقرة الأولى). كما أنه قد يؤدي في الكثير من الأحيان إلى تسليع الصحة (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: تأثير العلاقة بين الطبيب والمريض

العلاقة الطبية هي عبارة عن لقاء فردي أو تفاعل شخصي ذا طابع خاص يقع حمايتها بالواجبات الأخلاقية. ولقد أشار "Henri Peignot" في العلاقة الطبية إلى وحدة الزمان والمكان.¹ ولكن الطب عن بعد جاء ليكسر هذه الفردية والوحدة في العلاقة، ليجعلها ممتدة في الزمان والمكان متعددة الأطراف.² كما أنه جاء ليعديل التزامات كل طرف في العلاقة الطبية والأدوات التي تساعد على التشخيص وعلى صنع القرار الطبي وأبرز مثال لذلك "Robot waston"³.

إلا أن الطب عن بعد اليوم أصبح يمثل حالة من حالات العزلة التي قد يتعرض إليها المرضى لوجود مسافة جغرافية بينهم وبين الطبيب وتهديداً للرباط الإنساني في الممارسات الطبية. وهذه المسافة غيرت العلاقة الطبية وحولتها من علاقة مباشرة إلى علاقة غير مباشرة. لذلك يقع على عاتق الطبيب واجب الحفاظ على العلاقة الإنسانية القائمة على التعاطف مع المريض.

والإستشارات عن بعد تدفع المرضى إلى الإعتقاد بأنهم يستشيرون صورة بدلاً من طبيب. فلقد قام Maxime verrue بدراسة تهتم بتوقعات واحتياجات المرضى فيما يتعلق بالإستشارة عن بعد من خلال إجراء مقابلات فردية. وجاءت بهذه الدراسة أن العديد من المرضى قد لاحظوا أن اعتماد الفيديو في الإستشارة الطبية عن بعد غير طبيعة العلاقة بين الطبيب والمريض كما أنه من الغريب بالنسبة للمرضى أن تكون الإستشارة الطبية بالفيديو. إذ أن هذا التغيير يتطلب وقتاً حتى يعتاد عليه المرضى الذين كانوا يقومون بإستشارة أطبائهم طوال حياتهم وجهاً لوجه.⁴

لذلك يمكن القول بأنه لا يمكن إستبدال التواصل الإنساني إستبدالاً تاماً. لأن الطب عن بعد قد يؤدي إلى فقدان المعلومات الأساسية التي يمكن الحصول عليها خلال الإجتماع وجهاً لوجه بالمريض. فالإستشارة عن بعد تزيل المرحلة الأولى من الإستشارة العادية وقد تنزع الطابع الشخصي من العلاقة وتفك التزام الطبيب تجاه مرضاه.

¹ Peignot(H), médecine et monde moderne, les éditions de minuit, col I, 1953, p160.

² Vioujas (V), parcours du patient et relation médicale, art précité p 445.

³ Bouteille.Brigant (M), les enjeux de la e-santé au sein de la relation médicale, Dalloz IP/IT, numéro 2019, p5.

⁴ Durupt (M) ; la télémedecine en Meuse et dans le sub-toulois perception et attentes de medecins generalistes, these pour obtenir le grade de docteur en medecine, faculté de medecine de nancy 24 mars 2016, p26 .

ثم إن آلية الطب عن بعد ينظر على كونها مكسبا وأحيانا عائقا في تنظيم الوقت. فهي تعتبر مكسبا لأنها تمكن من توفير الكثير من الوقت للمريض وتساعد على الوصول السريع إلى الطبيب دون الجلوس لساعات في قاعة الإنتظار¹. ولكنها تمثل عائقا كذلك لأنها قد تدفع أحيانا إلى ضياع الوقت وذلك بقضاء أضعافه عند إجراء الاستشارة العادية. لذلك لا يمكن اللجوء إلى الاستشارة عن بعد في الحالات طارئة. ويعتقد البعض أن الطب عن بعد لا ينبغي أن يحل محل الممارسات المعتادة، ولكن يجب أن يظل نشاطا جانبيا يقع اللجوء إليه بين الحين والآخر².

كما أنه على الطبيب أن يكون أكثر يقظة أثناء الإستشارة عن بعد وعليه أن يبرئ الظروف الملائمة لممارستها. ولقد إعتبر البعض أن الإستشارة عن بعد هي صعبة في العديد من الحالات فرفضوا إجرائها لأن بعض الأمراض تتطلب أن يكون هناك اتصال بشري كالإستماع إلى نبضات القلب أو تشخيص حالة التهاب الأذن أو الغدد³.

إضافة إلى تأثير الطب عن بعد على طبيعة العلاقة بين المريض والطبيب، نجد أنه قد يؤدي إلى تسليع الصحة.

الفقرة الثانية: تسليع الصحة

أصبح الطب عن بعد اليوم يمثل تهديدا للعلاقة الطبية. إذ أن هذه الأخيرة أصبحت علاقة إستهلاكية⁴ وعلاقة منافسة يهيمن عليها منطق السوق وذلك عبر التسويق المريح للأدوية والمنتجات الصحية. فنلاحظ أن المريض قد تحول في هذه العلاقة إلى مجرد مستهلك⁵. وهو ما أدى إلى سلعة الصحة وتنامي عدد كبير من العروض الرقمية التي لا تخضع إلى القواعد القانونية، التنظيمية أو الأخلاقية والتي تأتي للتنافس مع العروض الرقمية المنظمة والخاضعة للقانون. مما يجعل الصحة تكتسب صبغة تجارية بعد أن كانت لها صبغة إنسانية⁶.

¹ Durupt (M), olivier (B), christophe (S), kivits (J), Maboivin (J), la télémédecine en zone rurales, représentations et expériences de médecins généralistes, revues santé publique 2016, p 487.

² Durupt (M) ; la télémédecine en meuse et dans le sub-toulois perception et attentes de médecins généralistes, thèse pour obtenir le grade de docteur en médecine, op. cit, p26. « Dans sa thèse a procédé à une analyse quantitative de médecin dans un territoire à faible densité médicale ».

³ Verrue Maxime, téléconsultation en médecine générale : attentes et représentations des patients, thèse pour le diplôme d'état de docteur en médecine, D.E, S générale, soutenue le 3 décembre 2020, p54.

⁴ Fraselle (N), du patient au consommateur, academia Bruylant, centre de droit de la consommation, université catholique de Louvain, 1996, p 103,105.

⁵ Domin (J. P), De la démocratie sociale à la démocratie sanitaire, une évolution paradigmatique? , les tribunes de la santé. Sève, 2014, n° HS3(5) p21-29.

⁶ Lequillier (C), « l'uberisation de la santé », Dalloz IP/IT mars 2017, n°3, p4.

يمكن القول بأن تسليع الصحة يمثل خطرا يحق بحقوق المريض في الميدان الصحي كمستهلك للأدوية التي تباع عبر الأنترنت (أ) وكمستهلك لإستشارات الطبية عن بعد (ب).

أ- البيع الرقمي للأدوية

نص الفصل 18 من الأمر الرئاسي عدد 318 لسنة 2022 مؤرخ في 8 أبريل 2022 والذي يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تطبيقه أنه "يمكن للصيادلة أصحاب الصيدليات البيع بالتفصيل في إطار أعمال الطب عن بعد وصرف الأدوية للعموم بإستثناء الأدوية المبينة بالجدول "ب" والأدوية المؤثرة عقليا الخاضعة لمراقبة وزارة الصحة وذلك بناء على وصفة طبية إلكترونية بإستخدام منظومة معلوماتية مؤمنة تضمن حماية الوثائق والمعطيات الشخصية وسلامتها مؤمنة تضمن حماية الوثائق والمعطيات الشخصية وسلامتها وموثوقيتها طبقا للتشريع الجاري به العمل و تضبط شروط وأساليب صرف الوصفة الطبية الالكترونية بقرار من وزير الصحة".

فالיום ومع الإعتماد المكثف لتكنولوجيات المعلومات والإتصال، أصبح بإمكان مستعملي الأنترنت إشتراء الأدوية عن بعد. وهي مرخص بها في فرنسا ومنظمة بدقة. ولكن لا يجوز تسويق الأدوية الخاضعة لوصفة طبية إلزامية عبر الإنترنت¹. ولقد وقع تنظيم بيعها بواسطة الأمر عدد 1427 مؤرخ في 19 ديسمبر 2012.

ولا يمكن أن تكون الصيدلية الإلكترونية إلا عبر الموقع الإلكتروني للصيدلية وذلك حسب الفصل 37-5125 L من مجلة الصحة العامة. ولقد تعددت المواقع غيرالقانونية وتزايدت أعدادها في السنوات الأخيرة ومنها موقع "www.1001pharmacies.com" والذي تديره شركة "eNova" والتي تقترح على مستخدمي الأنترنت العديد من الأدوية، بما في ذلك الأدوية التي تستلزم وصفة طبية، ولكن شركة "eNova" لا تتمتع بصفة الصيدلي. إضافة إلى ذلك فهي تباع أدوية مستثناة من قائمة الأدوية التي يمكن بيعها عبر الأنترنت. ولذلك قام المجلس الوطني لعامة الأطباء بإستدعاء مجلس الشركة أمام قاضي محكمة الابتدائية في باريس بغرض وقف النشاط غير المشروع في أسرع وقت ممكن. وللدفاع عن نفسها أقرت الشركة أن "نشاطها التجاري لا يمكن إعتباره عرضا للبيع لأنها تقترح فقط تفويض بالشراء وخدمة توصيل أدوية". ولكن أكدت محكمة الإستئناف بباريس في قرارها الصادر في 25 مارس 2016 القرار الصادر عن المحكمة الابتدائية بباريس في 2014 وأدانت هذه الشركة التجارية وألزمها بوقف بيع الأدوية عبر الأنترنت وإعتبرت أن هذه الأخيرة قد إنتهكت الأحكام المتعلقة ببيع المنتجات الطبية والتجارة الإلكترونية للمنتجات الطبية². كذلك في قرار آخر صدر في 31 ماي 2016 عن محكمة

¹ L'art.L5125-40 du CSP dispose qu' « une personne physique ou morale légalement habilitée à vendre des médicaments au public dans l'état membre de l'union européenne dans laquelle elle est installée ne peut vendre dans le cadre d'une activité de commerce électronique des médicaments mentionnées à l'art L.5125-34 et bénéficient d'une autorisation de mise sur le marché en France en application de l'article L.5121-8 ou de l'un des enregistrements mentionnés aux articles L.5121-13 et L.5121-14-1 ».

² Lequellier (C), L' « l'ubérisation » de la santé, art précité, p5.

التجارية ب Nanterre والذي أدانت فيه مشغل موقع بتهمة التجارة الإلكترونية غير المشروعة للأدوية بحيث أن الشركة ليس لها صفة الصيدلاني لأنه عكس ذلك يتم بيع الأدوية المصرح بها فقط في هذا الموقع عبر الأنترنت¹.

ويثير البيع غير المشروع للأدوية مخاوف عديدة بشأن شراء أدوية مزيفة والتي لها آثار جانبية خطيرة على الصحة². فهذه الأدوية قد تحمل معلومات تغالط المستهلكين كإسمها، تركيبها، مكوناتها ومصدرها، بما في ذلك الشركة المصنعة لها، البلد المنشأ، صاحب ترخيص التسويق، تاريخها، التسجيلات والوثائق المتعلقة بمسالك التوزيع المستخدمة. ولا يتم استبعاد وجود مكونات سامة في تركيبة المنتج، فالتحليل غالبًا ما يكشف عن شوائب كيميائية في هذه المنتجات. والمواقع المعتمدة في تطبيق آلية الطب عن بعد إضافة إلى أنها أصبحت وسيلة لبيع الأدوية بصفة عشوائية فهي أصبحت تمثل كذلك دعامة إخبارية للعديد من المنتجات ووسيلة لتوجيه المرضى. إلى جانب الأدوية التي تباع عبر الأنترنت، تسليع الصحة اليوم أصبح يهدد حقوق المريض كمستهلك للإستشارة عن بعد.

ب- الإستشارة الطبية عن بعد

الإستشارة عن بعد هي من أحد أعمال الطب عن بعد حسب الفصل 2 من الأمر الرئاسي عدد 318 لسنة 2022 مؤرخ في 8 أبريل 2022 والذي يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تطبيقه. ويكون الغرض من الإستشارة عن بعد، تمكين ممي الصحة من إعطاء إستشارة عن بعد للمريض يكون حاضرا معه ممي صحة آخر أو طبيب وذلك لمساعدته إذا إقتضى الأمر. فالطبيب يقوم بالتشخيص أما الممي فهو يقدم المعلومات فقط.

وتقديم الإستشارة عن بعد يجب أن يحترم النصوص المنظمة للطب عن بعد. ولقد تعددت على الأنترنت عروض الإستشارات عن بعد. فموقع "Medecin Direct" هو الأول اليوم في تقديم الخدمات الإستشارة الطبية عن بعد. وتفتح هذه التطبيقات أو المواقع القيام بتشخيص يدوم بين دقيقتين وستة دقائق للأعراض الموصوفة وتوضيح الأسباب المحتملة للأعراض والمساعدة في توجيه المريض³. ونأخذ كذلك على سبيل المثال تطبيق "iDoc24" والتي تقوم بتقديم نصيحة مدفوعة من طبيب الأمراض الجلدية عن بعد بناء على الصور والأعراض التي يقدمها المرضى. ويجب القول بأن النموذج الإقتصادي للمنصة الإلكترونية يتميز بوجود سوق تنافسية يتواجد فيها العديد من مقدمي الخدمات⁴. وهنا يبرز خطر إستغلال هذه التطبيقات والمواقع وتحويلها إلى وسيلة لممارسة التجارة، الدعاية أو

¹ Le Goffic, condamnation de l'exploitant du site www.doc.tipharm.fr pour vente en ligne illicite des médicaments, Dalloz IP/IT, 2016, p497.

² L.5111-3 du CSP.

³ Lantero (C), la télémédecine et droit de patient, RDSS, Janvier-février 2020, p61, disponible sur <https://shs.hal.science>, consulté le 08/10/2025.

⁴ Ologe-Taddei (R), Morquin (D), Transformation numérique, ubérisation : Menaces ou opportunités pour le secteur de la santé ? université de Montpellier, publié le 1 juin 2016 dans science -société. Disponible sur www.umontpellier.fr. consulté le 26/02/2023.

الإشهار. ولقد نص الفصل 16 من مجلة واجبات الطبيب على أنه "يجب ألا يمارس الطب كتجارة ويحجر على الأطباء إستعمال وسائل الدعاية والإشهار المباشرة وغير المباشرة". كذلك نص الفصل 19-4127 R من مجلة الصحة العامة على أنه "لا ينبغي أن يمارس الطبيب كتجارة"¹.

أما الفصل 14 من الأمر الرئاسي عدد 318 لسنة 2022 مؤرخ في 8 أفريل 2022 يتعلق بضبط الشروط العامة لممارسة الطب عن بعد ومجالات تنظيمه ينص على أنه "يجب ألا تمثل منصة الطب عن بعد لأي حال من الأحوال دعامة إشهارية لمواد الصحة أو وسيلة لتوحيد المرضى إلى أي مسدي خدمات صحية".

الخاتمة:

يعدّ ظهور آلية الطب عن بعد ثورة حقيقية في المجال الطبي، لما تحمله من مزايا متعددة ساهمت في تطوير أساليب تقديم الرعاية الصحية وتحسين جودة الخدمات. غير أنّ هذا التطور، رغم أهميته، أفرز في المقابل جملة من التحديات التي كشفت عن محدودية الإطار القانوني القائم، الذي أصبح مطالباً بمواكبة التحول الطبي المتسارع.

وتتمثل أبرز هذه التحديات في تزايد الإعتداءات على سرية المعطيات الشخصية، ضعف نفاذ المرضى المقيمين في المناطق الريفية والنائية إلى الخدمات الصحية، إضافة إلى تأثر العلاقة التقليدية بين الطبيب والمريض، التي فقدت طابعها الإنساني لتتحول تدريجياً إلى علاقة استهلاكية خاضعة لمنطق السوق، نتيجة تعدد المنصات التجارية التي تقدم الإستشارات الطبية وتبيع الأدوية عبر الإنترنت.

ويتمثل الهدف الأساسي من هذا البحث في الدعوة إلى مراجعة شاملة للتشريعات المنظمة للطب عن بعد، بما يضمن تكريس حماية فعالة لحقوق المريض. فالغاية لا تقتصر على تقنين هذه الآلية، بل تتمثل في تحقيق توازن عادل بين متطلبات التطور الطبي وضمان حقوق المريض بوصفه الطرف الأضعف في العلاقة العلاجية. ويتطلب ذلك تطوير الإطار القانوني المنظم للطب عن بعد، وفرض معايير صارمة للأمن السيبراني على المنصات الرقمية، وتكوين الأطباء في مجال الممارسة عن بعد، فضلاً عن توسيع التغطية الرقمية لتشمل جميع المناطق، خاصة النائية منها.

كما يُعدّ من الضروري اعتماد الطب عن بعد كآلية تكميلية للرعاية التقليدية وليس بديلاً عنها، حفاظاً على حرية المريض في اختيار طريقة تلقي العلاج وضمان حقه في النفاذ إلى الخدمات الصحية في جميع الحالات. ويُستحسن أيضاً وضع ضوابط تمنع إستغلال المنصات الرقمية لأغراض تجارية بحتة، كتوجيه المرضى نحو أدوية أو منتجات غير مرخصة.

هذه المقترحات من شأنها أن تساهم في تجاوز الصعوبات الراهنة، وتمكين قطاع الصحة من مواكبة التطور التكنولوجي، مع تحقيق التوازن المنشود بين الابتكار الطبي وحماية حقوق المريض.

¹ L'article R.4127-19 du code de la santé publique.

المصادر والمراجع

المؤلفات:

- أمير فرج يوسف، المسؤولية الطبية، دار الكتب والدراسات العربية، 2018، ص 271.

Sources and references in French

Books

- Fraselle (N), Du patient au consommateur, Academia Bruylant, centre de droit de la consommation, université catholique de Louvain, 1996.
- Guinchard (S), Harichaux (M), de Toudonnet (R), Internet pour le droit, LGDJ, 2ème édition, 2001.
- Malicier (D), Feuglet (P), Devèze, Le secret médicale, Edition Eska et Alexandre Lacassagne, 2004.

Articles

- Pequignot (H), Médecine et monde moderne, les éditions de minuit, col l, 1953.
- Barrault (v), le maintien à domicile : les raisons de la favoriser les outils pour l'appliquer, rdss, 2019, p24, disponible sur cairn.info, consulté le 08/10/2025.
- Bera Nger (J), servy (H), Terve (P), le Goz (P), télémédecine sous x ? pourquoi prolonger cette protection individuelle historique, revue les tribunes de la santé, 201, n°35, p84, disponible sur cairn.info, consulté le 03/02/2023.
- Bouteille. Brigant (M), les enjeux de la e-santé au sein de la relation médicale, Dalloz IP/IT, numéro 2019, p5.
- Deguerque (M), télémédecine et responsabilités, RDSS, janvier-février 2020, p34, disponible sur www.dalloz-revues.fr, consulté le 08/10/2025.
- Domin (J. P), de la démocratie sociale à la démocratie sanitaire, une évolution paradigmatique ? , les tribunes de la santé, sève, 2014, n° HS3(5), p21-29.
- Durupt (m), Bouchy (o), Cristophe (s), Kivits (J), Boivin (J-M), la télémédecine en zones rurales : représentations et expériences de médecins généralistes, santé publique, volume 28/N°4, juillet-aout 2016, p487. Disponible sur cairn, info, consulté le 11/03/2023.

- Haj Salem (N), Ouelha (D), Gharbaoui (M), Saadi (s), Ben khelil (M), Aspects médico-légaux relatifs à la télémédecine en Tunisie dans le contexte de la pandémie du covid-19, la Tunisie médicale -2020 ; vol 98(06), p423, disponible sur www.latunisiemedicale.com, consulté le 04/02/2023.
- Jedidi (M), les droits digitaux du patient selon les applications jurisprudentielles, la revue infos juridiques, N°346/347 Novembre 2022, p 44.
- Khmekhem(Z), problèmes médicolégaux, déontologique et éthiques poses par l'exercice de la télémédecine en Tunisie, J.I.M, sfax, n°44, juin 23, p2, disponible sur www.medecinesfax.org , consulté le 08/10/2025.
- Lantero (C), la télémédecine et droit de patient, RDSS, janvier-février 2020, p61, disponible sur <https://shs.hal.science>, consulté le 08/10/2025.
- Le Goffic, condamnation de l'exploitant du site www.doc.tipharma.fr pour vente en ligne illicite des médicaments, Dalloz IP/IT,2016, p 497.
- Lequillier (C), « l'uberisation de la santé », Dalloz IP/IT mars 2017, n°3, p4.
- Libault (D), concentration grand âge et autonomie, ministère de solidarité et de la santé, mars2019, p24, disponible sur <https://sante.gouv.fr> , consulté le 08/10/2025.
- Mimouni(F), responsabilité juridique du médecin, le secret médical, infos juridiques, n°10/11, octobre 2006, p7.
- Ologe-Taddei (R), Morquin (D), transformation numérique, ubérisation : menaces ou opportunités pour le secteur de la santé ? université de montpellier, publié le 1 juin 2016 dans science -société. Disponible sur www.umontpellier.fr, consulté le 26/02/2023.
- Open Edition journal, la télémédecine un instrument susceptible de corriger les inégalités de santé ? Disponible sur : www.journals.openedition.org, Consulté le 10/02/2023.
- Rumeau (P), Chansang (G), la télémédecine, le covid-19 après ? , revue de droit sante et société, n°2,2022, p74, disponible sur www.cairn.info, consulté le 03/06/2025.
- Soulier (J-L) et Slee (S), la protection des données à caractère personnel et de la vie privée dans le secteur des communication, électronique, perspective française, revue internationale de droit comparé,2002, p663, disponible sur <https://www.persee.fr> ,consulté le 08/10/2025.

PhD Thesis and master's dissertation

- Durupt (M) ; la télémédecine en Meuse et dans le sub-toulois perception et attentes de médecins généralistes, thèse pour obtenir le grade de docteur en médecine, faculté de médecine de Nancy 24 mars 2016.
- Kchoua (A), la responsabilité civile et internet, thèse de doctorat, faculté de droit de Sfax et univer de lyon III ,2022.

- Verrue Maxime, téléconsultation en médecine générale : attentes et représentations des patients, thèse pour le diplôme d'état de docteur en médecine, D.E, S générale, soutenue le 3 décembre 2020.
- Derues (L), télémédecine un outil au service de l'amélioration du système de santé, l'exemple du réseau teluge dans le nord-pas de calais, mémoires de l'école des hautes études en santé publique, 2008.

Explicit Instruction and the Renewal of Pedagogical Practices in Moroccan Primary Schools: Towards an Effective Model for Enhancing Learning Outcomes

Dr. Hassan Benouachane¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448772>

To cite this article: Benouachane, H. (2025). Explicit Instruction and the Renewal of Pedagogical Practices in Moroccan Primary Schools: Towards an Effective Model for Enhancing Learning Outcomes. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study investigates the implementation of explicit instruction in Moroccan primary schools by analyzing teachers' experiences and perspectives to evaluate its effectiveness in enhancing learning outcomes. It addresses challenges related to insufficient teacher training and structural barriers that hinder the optimal application of this approach, despite its potential to improve students' academic performance. Conducted within the Moroccan educational context, the research focuses on primary education, where teachers often face limited instructional time, overcrowded classrooms, and inadequate institutional support. Using a descriptive-analytical methodology, data were collected through a questionnaire distributed to 50 teachers. The independent variable is the implementation of explicit instruction, while the dependent variables include learning quality and student academic achievement. Additional factors examined include demographic characteristics, training levels, classroom practices, and obstacles affecting implementation. Findings reveal that approximately 69% of teachers regularly use explicit instruction, though variations exist based on training and contextual constraints. Results also indicate a positive impact of explicit instruction on student motivation and performance, highlighting its potential as an effective pedagogical model. The study concludes that successful implementation requires ongoing professional development, improved educational infrastructure, and stronger institutional support. It further emphasizes the need for collaboration among stakeholders and policy alignment with international standards to promote sustainable pedagogical reform and educational equity in Morocco.

Keywords: Explicit teaching, pedagogical practices, Moroccan primary schools, learning outcomes, teacher training, implementation barriers.

¹ Public Law and Political Science Laboratory, Faculty of Legal, Economic and Social Sciences Agdal, Mohammed V University, Rabat, Morocco, Email: h.benouachane@gmail.com

التعليم الصريح وتجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية: نحو نموذج فاعل لتجويد التعليمات

د. حسن بنوشان

ملخص

سعت يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع تطبيق التعليم الصريح في المدارس الابتدائية المغربية، من خلال تحليل تجارب وآراء عينة من الأساتذة لتقييم فاعلية هذه المقاربة البيداغوجية في تحسين جودة التعليمات. ويتناول البحث إشكالية ضعف التكوين ووجود عوائق بنيوية تؤثر سلباً على التطبيق الأمثل للتعليم الصريح، رغم أثره الإيجابي المحتمل في تعزيز الأداء الدراسي للمتعلمين. تندرج الدراسة ضمن السياق التربوي المغربي، وخصوصاً على مستوى التعليم الابتدائي، حيث يواجه المدرسون تحديات متعددة، من أبرزها محدودية الزمن المخصص للتدريس، والاكتظاظ داخل الفصول، وضعف الدعم المؤسسي. وتكمن أهمية هذا البحث في سعيه إلى تقديم إضافة قيمة لمجال تجديد الممارسات البيداغوجية من خلال دراسة نموذج تعليمي أثبت فعاليته في تحسين جودة التعليمات وتعزيز الإنصاف التربوي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة وُزعت على عينة مكونة من 50 أستاذًا وأستاذة، وتم تحليل البيانات وفق المتغير الرئيسي وهو تطبيق التعليم الصريح، والمتغيرات التابعة مثل جودة التعليمات وأداء المتعلمين. كما تم أخذ متغيرات إضافية بعين الاعتبار، منها المتغيرات الديموغرافية، والمتغيرات التكوينية المتعلقة بمستوى التكوين في التعليم الصريح، إلى جانب الممارسات الصفية والعوائق المرتبطة بالتطبيق. أظهرت النتائج أن نسبة مهمة من الأساتذة (حوالي 69%) يطبقون التعليم الصريح بانتظام أو غالباً، رغم تفاوت مستوى التكوين ووجود عوائق تحد من التطبيق الأمثل، حيث أشار نحو نصفهم إلى عدم تلقي تكوين كافٍ في هذا المجال. كما بينت النتائج أن التعليم الصريح يساهم في تحفيز المتعلمين وتحسين أدائهم الدراسي، مما يستدعي توفير تكوين مستمر، وتطوير بيئة التعلم عبر تحسين البنية التحتية، وتقليص الاكتظاظ، ومراجعة الزمن المدرسي والمناهج. خلصت الدراسة إلى أن تعزيز تطبيق التعليم الصريح في المدارس الابتدائية المغربية يتطلب تعاوناً مستداماً بين مختلف الفاعلين التربويين، واعتماد سياسات تدعم تحسين البنية التحتية، وتنمية الكفاءات التربوية، وتلبية حاجات المتعلمين، بما ينسجم مع المعايير الدولية وأفضل الممارسات التربوية.

الكلمات المفتاحية

التعليم الصريح، الممارسات البيداغوجية، المدرسة الابتدائية المغربية، جودة التعليمات، التكوين التربوي، عوائق التطبيق.

المقدمة

يُعدّ تجويد التعليمات من أبرز الرهانات التي تواجه منظومات التربية والتكوين في مختلف السياقات، خاصة في ظل التحولات السوسيوثقافية والتكنولوجية والمعرفية المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر. وفي هذا الإطار، برزت الحاجة الملحة إلى تجديد الممارسات البيداغوجية المعتمدة في المدرسة المغربية، وبالأخص في السلك الابتدائي باعتباره الأساس في بناء التعليمات وتشكيل الكفايات الأولية للمتعلمين.

تشكل جودة التعليم في المرحلة الابتدائية مؤشراً حاسماً لقياس نجاعة السياسات التعليمية وفعاليتها في ترسيخ الكفايات الأساسية وتنمية قدرات المتعلمين، مما يجعل تحسين الممارسات البيداغوجية وتجديدها أحد المحاور المركزية التي تتبناها الأنظمة التربوية المعاصرة لمواكبة المتطلبات الجديدة لمهنة التدريس وطرق بناء المعرفة.

في السياق المغربي، شهدت العقود الأخيرة سلسلة من الإصلاحات التربوية الهادفة إلى رفع مردودية المدرسة العمومية، من أبرزها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، إلى جانب البرامج المرحلية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية. ورغم هذه الجهود، تظل التقارير الوطنية والدولية تُسجل وجود اختلالات بيداغوجية متعددة، منها هيمنة النمط التلقيني في التدريس، وضعف توظيف البيداغوجيات النشيطة، وعدم التكيف مع حاجيات المتعلمين وتفاوت وتيرتهم، مما أثر سلباً على مستويات التحصيل الدراسي وجودة التعليمات.

تُظهر هذه التقارير، إلى جانب نتائج التقييمات التشخيصية، وجود فجوة واضحة بين الأهداف المعلنة للإصلاح التربوي والممارسات الصفية الفعلية، ما يستدعي البحث عن بدائل تربوية أكثر فاعلية. في هذا السياق، يبرز التعليم الصريح كأحد التوجهات البيداغوجية الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تحسين الأداء التربوي وتعزيز تعلم المتعلمين، من خلال وضوح الأهداف، والتنظيم المنهجي للأنشطة، والتدرج المنظم في تقديم المعارف والمهارات.

انطلاقاً من هذا الواقع، تتضح الحاجة الملحة إلى تجديد الممارسات البيداغوجية داخل الفصول، وتبني مقاربات تدريبية أكثر فعالية ووضوحاً ترتكز على المبادئ التربوية الحديثة والأسس العلمية القائمة على التنظيم والتدرج والتقييم. ويتميز التعليم الصريح بتركيزه على توجيه المدرس المباشر للمتعلمين، وتعزيز التفاعل عبر التغذية الراجعة والممارسة المتدرجة للمهارات، ما يجعله خياراً ملائماً لتحسين الأداء المدرسي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

وتسعى هذه الدراسة إلى استكشاف مدى إسهام التعليم الصريح في تجديد الممارسات البيداغوجية داخل المدرسة الابتدائية المغربية، من خلال الجمع بين المقاربة النظرية والتحليل الميداني لتجربة مجموعة من الفاعلين التربويين. كما تهدف إلى رصد التحديات التي قد تعيق توطيد هذا النمط من التعليم في السياق التربوي الوطني، واقتراح سبل لتفعيله بشكل ينسجم مع أهداف الإنصاف والجودة وتكافؤ الفرص التي تنشدها السياسات التعليمية.

إن معالجة هذا الموضوع تقتضي الانطلاق من تفكيك الإشكاليات المرتبطة بتدبير التعلمات في الطور الابتدائي، وتحليل مختلف أبعاد التعليم الصريح كتصور بيداغوجي قائم الذات، قبل الانتقال إلى رصد تجلياته الممكنة على مستوى الممارسة الصفية في ضوء معطيات البحث الميداني، قصد الوصول إلى خلاصات عملية وتوصيات قابلة للتنزيل التربوي.

1. إشكالية الدراسة وأسئلتها

تواجه المدرسة الابتدائية المغربية تحديات متنامية في تجديد الممارسات البيداغوجية، إذ ما تزال الأساليب التقليدية المهيمنة تعيق تحقيق تعلم فعال، رغم تعدد الإصلاحات التربوية. ويبرز التعليم الصريح كأحد النماذج التدريسية الحديثة التي تقوم على التوجيه المنظم، ووضوح الأهداف، والتدرج في تقديم المعارف، مما يجعله خياراً واعداً لتحسين التعلمات. غير أن اعتماده يطرح إشكالات تتعلق بمدى ملاءمته للسياق المغربي، وقدرة المنظومة على توفير شروط نجاحه، من حيث التكوين، والتأطير، والبيئة الصفية.

بناءً على ما سبق، تتحدد الإشكالية المركزية لهذا البحث في السؤال التالي:

إلى أي حد يمكن لاعتماد التعليم الصريح أن يساهم في تجديد وتجويد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

1. ما خصائص التعليم الصريح ومميزاته البيداغوجية؟
2. ما واقع الممارسات الصفية الحالية في التعليم الابتدائي المغربي؟
3. ما أثر التعليم الصريح على تحسين التعلمات والمردودية التربوية؟
4. ما العوائق التي تحد من اعتماده في السياق المغربي؟
5. ما السبل الكفيلة بتفعيله لتجويد الممارسات الصفية؟

2. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التعليم الصريح باعتباره مدخلاً بيداغوجياً لتجويد الممارسات الصفية في المدرسة الابتدائية المغربية، من خلال تأطير مفهومه وأساسه النظرية ومكوناته المنهجية، وتشخيص واقع الممارسات الصفية الراهنة وجوانب القصور فيها، واستكشاف أثر اعتماده على تحسين التعلمات والمردودية التربوية، فضلاً عن رصد تمثيلات الأساتذة وممارساتهم إزاءه، وتحديد العوائق التي تحول دون تفعيله، وصولاً إلى صياغة آليات وتوصيات عملية من شأنها دعمه وتيسير تطبيقه.

3. أهمية الدراسة

تكتسي هذه الدراسة أهميتها من تناولها التعليم الصريح كمدخل لتجديد الممارسات الصفية في التعليم الابتدائي المغربي، بما ينسجم مع التحولات التربوية المعاصرة وتحديات الواقع المدرسي.

فعلى المستوى النظري، تسهم في إغناء الأدبيات التربوية من خلال تأطير هذا النموذج البيداغوجي واستعراض أسسه النظرية ومكوناته التطبيقية، وربطه بالسياق المحلي.

أما على المستوى التطبيقي، فتقدم الدراسة إطارًا عمليًا للأستاذة والمفتشين التربويين لتفعيل التعليم الصريح بما يحسن أداء المتعلمين، كما توفر معطيات ميدانية لصناع القرار تساعد في تطوير السياسات التربوية والتكوينية، وبذلك تسعى الدراسة إلى تجسير الفجوة بين النظرية والممارسة داخل المدرسة المغربية.

4. حدود الدراسة

رغم الأهمية النظرية والتطبيقية، تظل هذه الدراسة محكومة بثلاثة حدود رئيسية ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند قراءة نتائجها أو تعميم خلاصاتها. تتجلى هذه الحدود في ما يلي:

- أولاً، الحدود الزمانية: أنجزت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2024-2025، ما قد لا يعكس جميع المستجدات اللاحقة في السياسات أو التكوينات التربوية.

- ثانياً، الحدود المكانية: اقتصر على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في مؤسسات محدودة، مما يحد من تمثيل كافة السياقات التعليمية بالمغرب.

- ثالثاً، الحدود المنهجية: اعتمدت المنهج الوصفي عبر استمارة موجهة، دون ملاحظة ميدانية أو دراسة تجريبية موسعة.

ورغم هذه الحدود، فإن الدراسة تظل محاولة علمية جادة تسعى إلى تسليط الضوء على أحد المداخل الممكنة لتجويد التعليم في المدرسة الابتدائية المغربية، وفتح نقاش علمي وبيداغوجي حول سبل تطوير أداء الفاعلين التربويين وتحسين البيئة الصفية.

5. منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسعى إلى وصف وتحليل واقع الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية، والوقوف عند مدى ملائمة وتطبيق التعليم الصريح كمدخل لتجديد هذه الممارسات. ويُعد المنهج الوصفي التحليلي مناسباً لهذه الدراسة باعتباره يوفر إطاراً منهجياً لتشخيص الظاهرة التربوية من مختلف أبعادها، وتحليل المعطيات بشكل موضوعي من أجل الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستبيان الموجهة إلى عينة من الأساتذة والأستاذات العاملين بالتعليم الابتدائي، وذلك بغية جمع بيانات كمية وكيفية حول تجاربهم وآرائهم بخصوص تطبيق التعليم الصريح وأثره على جودة التعليم وأداء المتعلمين. وقد أتاح هذا الاختيار المنهجي إمكانية الحصول على معلومات ميدانية موثوقة، تعكس الواقع التربوي كما يُمارَس فعلياً داخل الفصول الدراسية، مما يضمن بناء توصيات عملية تستند إلى معطيات دقيقة.

أولاً: الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

يشكل الإطار النظري الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، إذ يتيح تأطير الظاهرة قيد الدراسة من خلال عرض المفاهيم الجوهرية والنماذج النظرية المرتبطة بها. وفي سياق هذا البحث، يهدف هذا الفصل إلى توضيح مفهوم التعليم الصريح من حيث النشأة والأسس البيداغوجية والخصائص المميزة، مع تسليط الضوء على موقعه ضمن المقاربات المعتمدة في النظام التربوي المغربي. كما يسعى إلى تحديد مفهوم الممارسات البيداغوجية وأهمية تجديدها في ضوء متطلبات تحسين جودة التعلم.

1. التعليم الصريح: أصوله، مبادئه النظرية، وخصائصه التربوية

يُعد التعليم الصريح من أبرز النماذج التربوية التي شهدت تطوراً ملحوظاً خلال العقود الأخيرة، حيث برزت أهميته كاستجابة فعلية للتحديات التي واجهتها أساليب التدريس التقليدية، خاصة في مواجهة صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين. ينبثق هذا النموذج من فهم عميق لدور الوضوح والتنظيم المنهجي في تحسين جودة التعلم، كما يستند إلى أسس نظرية متينة تجعل منه إطاراً بيداغوجياً فعالاً ومدعوماً بالأدلة العلمية. في هذا المحور، سنتناول أصول التعليم الصريح وتطوره التاريخي، ثم نُبرز المبادئ النظرية التي تستند إليها ممارساته، إضافة إلى التعرف على الخصائص التربوية التي تميزه وتجعله خياراً مفضلاً في العديد من البيئات التعليمية الحديثة.

1. التعليم الصريح: نشأته، مبادئه، ودوره في تعزيز جودة التعلم

برز مفهوم التعليم الصريح (Explicit Instruction) في نهاية القرن العشرين كرد فعل على قصور بعض المقاربات التربوية التي منحت المتعلم حرية الاكتشاف دون توجيه منهجي منظم، مما أدى إلى تدني التحصيل الدراسي، لا سيما بين المتعلمين ذوي الصعوبات. ويُعتبر كل من باراك روزنشاين وكليرون غوتيه (Rosenshine, et al. 1986) من أبرز رواد هذا النموذج، الذي يؤكد على تقديم المعرفة بطريقة متدرجة وفق خطوات واضحة ومنهجية.

منذ بداية التسعينيات، انتشر استخدام مصطلح "التعليم الصريح" لوصف نهج تعليمي يتسم بالوضوح والتنظيم والدعم التدريجي (Archer, et al., 2010)، حيث شهدت السنوات الأخيرة اعتماداً واسعاً لهذا النموذج في العديد من البيئات التربوية (Clearinghouse, 2009).

تشير الدراسات إلى أن التعليم الصريح يُعد من المقاربات الفعالة التي تمكن شريحة واسعة من المتعلمين من تحقيق النجاح بغض النظر عن خلفياتهم أو قدراتهم الأولية (Demeuse, et al. 2005). ويعكس مصطلح "الصريح" هنا مجموعة من السلوكيات الظاهرة لدى المعلم والمتعلم، حيث يعتمد هذا التوجه على مبدأ الشفافية والوضوح في تقديم المعرفة وتنظيم العملية التعليمية.

في هذا الإطار، استخدم جون هاتي (Hattie, 2008) مفهوم "التدريس المرئي" و"التعلم المرئي" للإشارة إلى أهمية وضوح التدريس بالنسبة للمتعلمين، وضرورة أن يكون تعلمهم واضحاً وملاحظاً من قبل المعلم، عبر التحقق المستمر من مدى فهمهم واستيعابهم للمضامين التعليمية. إذ يجب على المعلم في التعليم الصريح توضيح كافة أبعاد العملية التعليمية: الإجراءات، المحتويات، تسلسل الخطوات، والأهداف، لأن أي غموض قد يعيق سير التعلم أو يقلل من فعاليته (Gauthier, et al. 2013).

وينبه الباحثون غوثيه، بيسونيت وريتشارد (Gauthier, et al. 2013) إلى أن غياب الوضوح أو ما يعرف بـ"التدريس الضمني" ينعكس سلبًا على جودة التعلم، حيث يترك المتعلمين في حالة من الغموض المعرفي والمنهجي، مما يعيق بناء معارفهم. و يؤكد روزنشاين (Rosenshine, 2012) وأرتشر وهوغر (Archer, et al., 2010) أن التعليم الصريح يحقق نتائج إيجابية واضحة، لا سيما في البيئات التي يواجه فيها التلاميذ صعوبات تعلم، حيث يوفر إطارًا منهجيًا واضحًا يساعدهم على الفهم والتدرج في اكتساب المعرفة بشكل فعال.

ويعتبر هذا النهج من بين الاستراتيجيات التربوية المدعومة علميًا، والتي تعزز فعالية التدريس، إذ ترى الأدبيات التربوية الحديثة أن الوضوح في التعليم يمثل عاملاً حاسماً لنجاح العملية التعليمية (Marzano, 2007). بالتالي، لا يُنظر إلى التعليم الصريح كمجرد أسلوب تدريس فحسب، بل كتوجه بيداغوجي مبني على أدلة علمية وتجريبية، يساهم في رفع جودة التعليم وتمكين المتعلمين من المشاركة الفاعلة في بناء معارفهم بشكل منظم ومتدرج.

يقوم التعليم الصريح على تقديم محتوى تعليمي مخطط ومنسق مسبقًا، حيث يؤدي المعلم دور الموجه الفاعل الذي يعرض المفاهيم والمهارات بوضوح، مع تدرج منطقي في نقلها، وتوفير فرص متكررة للتمرين والدعم الفوري. ويؤكد غوثيه وبيسونيت وريتشارد (Gauthier, et al. 2013) على ضرورة تكييف مستوى التعليم مع خصائص المتعلمين بناءً على ثلاثة عناصر أساسية: مستوى كفاءتهم، تعقيد المهمة، والوقت المتاح.

يشير روزنشاين (Rosenshine, 1983) إلى أن التعليم الفعال يتضمن ثلاث مراحل أساسية: النمذجة، الممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة أو الذاتية، والتي تشكل جوهر التعليم الصريح.

في مرحلة النمذجة، يعرض المعلم بوضوح كافة الخطوات والعمليات الذهنية التي قد تكون ضمنية، مشيرًا إلى ماذا ولماذا وكيف ومتى وأين يتم تنفيذ كل جزء من المعرفة. يلهمها مرحلة الممارسة الموجهة، حيث يرافق المعلم المتعلمين عبر تقديم تغذية راجعة بناءة تصحح الأخطاء وتدعم التعلم. وفي المرحلة الأخيرة، الممارسة الذاتية، تُتاح الفرصة للمتعلمين لتوظيف مكتسباتهم بشكل مستقل أو تعاوني في سياقات جديدة، مما يعزز الفهم العميق والاستقلالية.

يتيح التعليم الصريح للمتعلمين فرصًا أكبر للممارسة الموجهة والمستقلة، مما يعزز استقلاليتهم وقدرتهم على حل المشكلات. وتتفق الدراسات على أن التعليم الصريح يعتمد كذلك على التقويم المستمر، لتقييم أداء المتعلمين، كشف نقاط القوة والضعف، وتقديم الدعم اللازم لتحسين المهارات.

يمتاز التعليم الصريح بوضوح التعليمات، تنظيم إيقاعي، تكرار بناء، واستخدام فوري وفعال للتغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء، ما يعزز فرص التعلم ويقلل من الالتباس. كما يساهم التعليم الصريح في ترسيخ المعرفة على المدى الطويل من خلال توظيف استراتيجيات تدريبية موجهة وهادفة (Hughes et al. 2017).

ب. الإطار النظري المؤسس لمقاربة التعليم الصريح

يُعد التعليم الصريح من بين المداخل البيداغوجية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع في الأدبيات التربوية، نظرًا لفعاليتها المثبتة في تحسين جودة التعلم، خاصة في مهارات القراءة والرياضيات والفهم العميق للمضامين الدراسية. ويستند إلى جملة من الأسس النظرية والتصورات العلمية التي تطورت عبر مسار طويل من البحث التربوي والنفسي، والتي أسهمت في صياغة ملامحه كنهج تعليمي يركّز على التوضيح المباشر، والتدرج المنهجي، والممارسة الموجهة. ويمكن حصر أبرز هذه الأسس فيما يلي:

■ الأسس المعرفية

يرتكز التعليم الصريح على مبادئ نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات، التي ترى أن التعلم الفعّال يتطلب تنظيم المدخلات المعرفية بشكل واضح ومنظم، مع تقسيمها إلى وحدات صغيرة يمكن معالجتها في الذاكرة العاملة قبل انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى. ويرى منظرو هذه النظرية أن العقل يعمل كنظام لمعالجة المعلومات، مسؤول عن ربط المعارف الجديدة بالسابق منها، وترتيبها وتنظيمها بما يجعلها ذات معنى (Dale 1996). وتركز هذه النظرية على كيفية انتباه المتعلمين للأحداث البيئية، وترميز المعلومات القابلة للتعلم، وربطها بالمعارف المخزنة في الذاكرة، ثم استرجاعها عند الحاجة.

تعتمد هذه المقاربة على فكرة أن الوضوح البنائي والتنظيم المنهجي يساهمان في تقليل العبء المعرفي، مما يتيح للمتعلمين التركيز على جوهر المهمة التعليمية بدل تشتيت انتباههم في البحث عن المعنى، وهو ما تؤكدته نظرية الحمل المعرفي التي ترى أن قدرة الذاكرة العاملة محدودة، وأن تقديم المعلومات بطريقة منظمة يقلل العبء الذهني ويحسن الاستيعاب (Sweller, et al. 2011). وينسجم هذا التوجه مع حاجيات المتعلمين في المدرسة المغربية، خاصة في ظل تحديات الفهم القرائي وضعف التحصيل في بعض المواد. ومن الباحثين الذين ساهموا في تطوير هذا الإطار من خلال تصنيف الأهداف المعرفية (Anderson, Krathwohl, 2001).

■ الأسس السلوكية

ينطلق التعليم الصريح من إرث النظرية السلوكية التي تؤكد أهمية التعليم الممنهج والتغذية الراجعة الفورية في بناء السلوك التعليمي الصحيح. يرى رواد هذا الاتجاه أن التعلم يتحسن كلما كان المحتوى منظمًا في تسلسل منطقي، وأن المعلم يلعب دورًا محوريًا في تقديم المثيرات وتوجيه الاستجابات (Skinner, 1965).

■ الأسس البنائية المعتدلة

رغم انتقاد التيار البنائي للتعليم المباشر، إلا أن التعليم الصريح يستفيد من بعض أفكاره، خاصة فيما يتعلق بالربط بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة للمتعلم، ودمج الأنشطة التطبيقية التي تسمح للمتعلمين ببناء فهمهم التدريجي (Knight, 2002). وي طرح برونر فكرة التعلم بالاكشاف الموجه للجمع بين وضوح التعليم الصريح وأفكار البنائية (Bruner, 1960). هذا التزاوج بين الوضوح الإجرائي (السلوكية) والتعلم ذي المعنى (البنائية) يمنح التعليم الصريح مرونة في التطبيق.

■ الأسس النفسية-التربوية

يتبنى التعليم الصريح أساساً نفسية وتربوية قائمة على التدرج في تقديم المحتوى التعليمي من السهل إلى الصعب، ومن المؤلف إلى الجديد، ما يسهل على المتعلمين استيعاب المهارات والمعارف بشكل تدريجي دون إحباط أو تعب. كما يؤكد على أهمية النمذجة والممارسة الموجهة التي يرافقها توجيه مستمر وتصحيح للأخطاء قبل الانتقال إلى الاستقلالية في الأداء، الأمر الذي يعزز من ترسيخ التعلم الصحيح وكفاءة المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الدافعية دوراً جوهرياً في نجاح العملية التعليمية، حيث يزيد التعزيز الإيجابي المستمر من مستوى التفاعل والمثابرة لدى المتعلم، مما يحسن من نتائج التعلم بشكل عام (Ormrod, 2020).

✓ المبادئ التطبيقية المستخلصة من البحوث التجريبية

أظهرت دراسات باراك روزنشاين (Rosenshine, 2012) أن التعليم الصريح يعد من أنجع المداخل لتحسين نتائج المتعلمين، خصوصاً في القراءة والرياضيات، حيث يتبع المعلم تسلسلاً منهجياً يشمل: عرض الأهداف بوضوح، تقديم الشرح والنمذجة، توفير الممارسة الموجهة، الانتقال إلى الممارسة المستقلة، ثم المراجعة المستمرة وتقديم التغذية الراجعة. وقد بلور نموذجاً للتعليم الفعال يتضمن عشرة مبادئ مركزية، منها مراجعة ما سبق تعلمه، تقديم تعليمات واضحة، التدرج في نقل المعلومات، طرح أسئلة فعالة، وتقديم أمثلة متعددة. ويتميز هذا النموذج بكونه مبنياً على الأدلة، بسيطاً، وفعالاً، خاصة في المراحل التعليمية الأساسية.

2. التعليم الصريح وتجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة المغربية

رغم اعتماد المدرسة المغربية لمقاربات تربوية متعددة، تظل التحديات العملية تعيق تحقيق جودة التعلم. في هذا السياق، يبرز التعليم الصريح كنهج فعال يعزز دور المدرس ويوجه المتعلمين بشكل واضح، مما يدعم تجديد الممارسات البيداغوجية ويساعد في تجاوز صعوبات التعلم، خاصة في المواد الأساسية كالقراءة والرياضيات.

أ. موقع التعليم الصريح ضمن المقاربات المعتمدة في المدرسة المغربية

اعتمد النظام التعليمي المغربي منذ بداية الألفية الثالثة مجموعة من المقاربات البيداغوجية الهادفة إلى تحسين جودة التعليم، مثل مقارنة الكفايات، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، والتقويم التكويني. ورغم الطموحات النظرية لهذه المقاربات، إلا أن تطبيقها داخل الفصول الدراسية ظل محدوداً بسبب عوامل عدة منها ضعف التكوين، نقص الدعم الميداني، والاكتظاظ، وقلة الموارد، وضغط الزمن المدرسي.

في هذا السياق، يبرز التعليم الصريح كبديل عملي يعيد الاعتبار لدور المدرس كموجه فاعل، ويساعد المتعلمين على تجاوز صعوبات التعلم الأساسية، خاصة في القراءة والرياضيات، حيث أثبتت التجارب محدودة نتائج المقاربات السابقة مقارنة بما هو مطلوب.

يأتي اعتماد البيداغوجيات المنظمة في المدارس الرائدة كجزء من الإصلاح المدرسي المغربي الهادف إلى تعزيز جودة التعليم الأساسية (Gauthier, et al. 2025a). ويُعتبر التعليم الصريح مقارنة وقائية تكمل التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) ضمن مشروع

مؤسسات الريادة، حيث يتميز التعليم الصريح بتحديد أهدافه بوضوح، وتنظيم تدرجه في بناء التعلّمات، فضلاً عن تحقيق توازن متكامل بين التوجيه والممارسة المستقلة.

وتمثل مبادرة "المدرسة الرائدة" مشروعاً تربوياً يهدف إلى رفع جودة التعليم عبر بيئة تعليمية مبتكرة تعتمد ممارسات بيداغوجية فعالة، تستهدف تجاوز تعثرات التعلم وتطوير مهارات وقدرات المتعلمين، بما يضمن تكافؤ الفرص ونجاحاً مستداماً (Gauthier, 2025b). ومنذ 2023، تبنت الوزارة هذا التوجه ضمن المدارس الرائدة، ما يعكس تحولاً تدريجياً نحو بيداغوجيا قائمة على الأدلة العلمية والممارسة الفعالة.

ب. تجديد الممارسات البيداغوجية: المفهوم، الدوافع، والرهانات

تُعرّف الممارسات البيداغوجية بأنها الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها المدرس داخل الفصل مستفيداً من التراث التربوي، وتشمل تخطيط الدروس، وطرق الشرح، وتنظيم الأنشطة، وإدارة الزمن، وتقويم التعلّمات، وتدبير التفاعلات الصفية، وهي أساس لترجمة النظرية إلى واقع تعليمي ناجح. ويُعتبر مصطلح "الممارسات التربوية" مفهوماً متعدد الأبعاد يشمل الظروف المعرفية والمادية والعلاقية والزمنية التي يمر بها المتعلمون (Bru, 2006)، ويُعرّف بأنه جميع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ، بوعي أو دون وعي، لتمكين التلاميذ من اكتساب المعرفة (Duguet, 2014).

على الرغم من ذلك، تظل الممارسات التربوية السائدة في العديد من المدارس الابتدائية المغربية تقليدية، قائمة على الإلقاء والتلقين، مع إهمال الفروق الفردية وغياب التدرج المنهجي في بناء التعلّمات. ويعزى ذلك إلى عوامل متعددة مثل ضعف التكوين، الاكتظاظ، نقص الوسائل التعليمية، وضيق الزمن المخصص.

إن مشكلة المدرسة المغربية هي مشكلة توجهات و اختيارات، وهذه التوجهات ليست اصلاحية بقدر ما هي اختيار لنموذج بيداغوجي أنسب يتماشى مع خصوصية المدرسة المغربية، مع الحرص على انخراط كافة الفاعلين في تنزيله.

شهدت المملكة المغربية في السنوات الأخيرة إصلاحات تربوية أفرزت نماذج تعليمية جديدة تفرض على المدرسين العمل بطرق مبتكرة ومغايرة للأساليب التقليدية. غير أن هذا التوجه الجديد يواجه مقاومة ملحوظة من قبل بعض معلمي التعليم العمومي، الذين باتوا مطالبين بالتعامل مع أعداد متزايدة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول الدراسية التقليدية. وتُعد بلورة ممارسات تعليمية حديثة، تراعي الخصوصية الفردية لكل متعلم، من أبرز التحديات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية.

وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يعرفها مجال التعليم، أصبح لزاماً على المدرسين التكيف مع تنوع الخلفيات والقدرات لدى المتعلمين المدمجين حالياً في الفصول الدراسية العادية. ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تجديد الممارسات الصفية، ليس فقط على مستوى الشكل، بل في جوهر العملية التعليمية، من خلال تبني نماذج بيداغوجية فعالة، مثل التعليم الصريح، الذي يوفّر إطاراً واضحاً لبناء دروس ناجحة وتفاعلية.

لقد سلط هذا الفصل الضوء على الأسس النظرية والتربوية التي يركز عليها التعليم الصريح، مبرزًا تميزه عن المقاربات التقليدية واعتماده على الوضوح، والتدرج، والدعم الفوري. كما استعرض واقع الممارسات الصفية في المدرسة المغربية والحاجة الماسة لتجديدها بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومتطلبات الجودة. ويمهد هذا التناول الطريق للانتقال في الفصل القادم إلى تشخيص الواقع الميداني للممارسات الصفية وتحليل إمكانات إدماج التعليم الصريح من خلال المعاينة والتقييم.

ثانيًا: الإطار المنهجي للدراسة

يهدف الإطار المنهجي إلى توضيح الطريقة التي تم بها إجراء الدراسة، بدءًا من تحديد نوعها ومنهجها، مرورًا بتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات المستخدمة، وإجراءات جمعها، وانتهاءً بطرق التحليل المعتمدة.

1. عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة من أساتذة التعليم الابتدائي في عدد محدود من المديريات الإقليمية، باستخدام العينة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل مختلف الفئات العمرية، والخبرات المهنية، والتخصصات. بلغت حجم العينة 50 أستاذة و أستاذًا، وهو حجم كافٍ لتحقيق دقة وموثوقية في النتائج.

1. أداة جمع البيانات

استخدمنا الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمتغيرات التي تشكل موضوع الدراسة، حيث تم الاعتماد على استبيان مقنن موجه إلى الأساتذة، يتضمن مجموعة من الأسئلة المغلقة والاختيارية التي تهدف إلى:

- قياس مدى معرفة الأساتذة بمفهوم التعليم الصريح وخصائصه.
- رصد الممارسات البيداغوجية السائدة لديهم.
- تقييم تصوراتهم لفعالية التعليم الصريح في تجديد الممارسات وتحسين جودة التعليمات.
- التعرف على التحديات والعوائق التي تواجه تطبيق التعليم الصريح في الفصول الدراسية.

2. إجراءات جمع البيانات

تم توزيع الاستبيان على عينة الأساتذة بشكل إلكتروني، مع تقديم شرح موجز لأهداف الدراسة لضمان فهم الأساتذة للأسئلة وأهمية مشاركتهم. وتم تحفيز المشاركين على إتمام الاستبيان ضمن فترة زمنية محددة (أسبوعان). تم تجميع الاستبيانات وفرزها للتحقق من استكمالها وصحتها قبل تحليلها.

3. طرق التحليل

اعتمدت الدراسة على التحليل الكمي لبيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي (Excel)، حيث أُجريت عمليات حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات، والانحرافات المعيارية. كما تم تحليل العلاقات بين بعض المتغيرات الأساسية مثل مستوى الخبرة التربوية ومدى تطبيق التعليم الصريح. تهدف هذه العمليات إلى استخلاص نتائج دقيقة تساعد على تفسير واقع الممارسات البيداغوجية ومدى إمكانية تجديدها من خلال التعليم الصريح

ثالثاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض هذا المحور أهم المعطيات الميدانية المستخلصة من استبيانات أساتذة التعليم الابتدائي، بهدف فهم واقع توظيف التعليم الصريح، وتفسير نتائجه في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، تمهيداً لبناء نموذج فعال لتجويد التعليمات.

1. عرض النتائج وتفسيرها

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل و معالجة البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبانة التي طبقت على عينة الدراسة، وقد تم عرضها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أ. البيانات العامة للمستجوبين

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	25	50%
إناث	25	50%
المجموع	50	100%

يوضح جدول رقم (1) أن عينة الدراسة قد تم توزيعها بالتساوي بين الذكور والإناث، حيث بلغ عدد المشاركين الذكور (25) بنسبة (50%) من إجمالي العينة، والإناث (25) بنسبة (50%). ويعكس هذا التوزيع توازناً مقصوداً من قبل الباحث، بهدف إلى ضمان تمثيل عادل لكلا الجنسين في الدراسة، وهو ما يساهم في رفع درجة الصدق الداخلي للبحث.

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

الفئة العمرية	النسبة المئوية	التكرار
أقل من 25 سنة	3.8%	2
من 26 إلى 35 سنة	15.4%	8
من 36 إلى 45 سنة	34.6%	17
أكثر من 45 سنة	46.2%	23

يُبين جدول رقم (2) أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلاً في عينة الدراسة هي فئة أكثر من 45 سنة، حيث بلغ عدد أفرادها (23) بنسبة (46.2%) من إجمالي العينة، تليها فئة من 36 إلى 45 سنة بعدد (17) بنسبة (34.6%). بينما شكّلت الفئة العمرية من 26 إلى 35 سنة نسبة (15.4%) بعدد (8) مشاركين، في حين كانت الفئة أقل من 25 سنة الأقل تمثيلاً بعدد (2) فقط بنسبة (3.8%).

يشير التوزيع العمري إلى أن غالبية المشاركين من ذوي الخبرة المهنية الطويلة، مما قد يؤثر إيجابياً على مواقفهم وفهمهم للتعليم الصريح. كما أن هذا التمثيل العمري المتنوع يسمح بدراسة الفروق المحتملة في المواقف والتصورات تجاه التعليم الصريح وفقاً لمستوى النضج المهني والتجربة التربوية.

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة في التدريس	النسبة المئوية	التكرار
أقل من 5 سنوات	11.5	6
من 5 إلى 10 سنوات	15.4%	8
أكثر من 10 سنوات	73.1%	36

في ضوء الجدول رقم (3) تشكل فئة المدرسين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) الغالبية العظمى من العينة بنسبة 73.1%، تليها فئة الخبرة المتوسطة (5-10 سنوات) بنسبة 15.4%، وفئة الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة 11.5%. يعكس هذا التوزيع تمركز العينة حول معلمين ذوي خبرة مهنية متقدمة، مما يعزز عمق وموثوقية تقييم ممارسات التعليم الصريح.

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي المُدرّس

المستوى التعليمي المُدرّس	النسبة المئوية	التكرار
المستوى الاول	7.7%	4
المستوى الثاني	19.2	10
المستوى الثالث	15.4%	8
المستوى الرابع	3.8%	2
المستوى الخامس	19.2%	10
المستوى السادس	34.6%	18

يُظهر جدول رقم (3) أن توزيع المستويات التعليمية التي يدرّسها أفراد العينة غير متوازن، حيث يستحوذ المستوى السادس على النسبة الأكبر من المشاركين بنسبة 34.6% (18 أستاذًا)، يليه كل من المستوى الثاني والمستوى الخامس بنسبة متساوية 19.2% (10 أساتذة لكل منهما). أما المستوى الثالث فقد مثله 15.4% من المشاركين (8 أساتذة)، في حين يشكّل المستوى الأول نسبة 7.7% (4 أساتذة). ويأتي المستوى الرابع في المرتبة الأخيرة بنسبة 3.8% فقط (أستاذان).

يعكس هذا التوزيع تركيز المشاركين على المستويات العليا من المرحلة الابتدائية، مما قد يؤثر على ممارساتهم وتصوراتهم تجاه التعليم الصريح.

ب. النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

يتناول هذا المحور عرض نتائج الدراسة المرتبطة بأسئلة البحث، من خلال تحليل بيانات العينة، لبيان تصورات وممارسات المعلمين حول التعليم الصريح وتجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية.

الجزء الأول: المعرفة والتصورات حول التعليم الصريح

يتناول هذا المحور بدراسة مدى وعي وتصورات عينة الدراسة حول مفهوم التعليم الصريح، ومدى تلقّهم لتكوينات متخصصة فيه، بالإضافة إلى تقييمهم لدوره في تحسين جودة التدريس. تُعد معرفة المعلمين بمبادئ التعليم الصريح ومدى تدريهم عليه من العوامل المحورية التي تؤثر في نجاح تطبيق هذه المقاربة داخل المدرسة الابتدائية المغربية.

جدول رقم (4) تقييم المعرفة والتكوين وآراء الأساتذة حول التعليم الصريح

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
هل سمعت سابقاً بمفهوم التعليم الصريح؟	نعم	65.4%	34
	لا	34.6%	18
كيف تقيم مستوى معرفتك بمبادئ التعليم الصريح؟	جيدة جداً	19.2%	10
	جيدة	23.1%	12
	متوسطة	38.5%	20
	ضعيفة	0%	0
	لا أعرف شيئاً	19.2%	10
هل تلقيت تدريباً أو تكويناً حول التعليم الصريح؟	نعم	53.8%	28
	لا	46.2%	24
في رأيك، إلى أي مدى يمكن للتعليم الصريح أن يحسن من جودة التدريس؟	كثيراً	23.1%	12
	إلى حد ما	57.7%	30
	قليلاً	7.7%	4
	لا يؤثر	11.5%	6

يُبين الجدول رقم (4) أن ما نسبته (65.4%) من أفراد عينة الدراسة لديهم معرفة سابقة بمفهوم التعليم الصريح، في حين أن (34.6%) منهم يفتقرون إلى هذه المعرفة. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فجوة معرفية واضحة في هذا الجانب، مما يعكس قصوراً في التكوين الأساسي المتعلق بالمفهوم لدى جزء من أفراد العينة.

أظهرت نتائج تقييم مستوى المعرفة بمبادئ التعليم الصريح عن تباين واضح بين أفراد العينة؛ حيث برزت فئة المعرفة المتوسطة بنسبة (38.5%)، تليها المعرفة الجيدة بنسبة (23.1%)، ثم الجيدة جداً بنسبة (19.2%)، في حين أقرت نسبة مماثلة (19.2%) بعدم امتلاك أي معرفة، ويرتبط ذلك غالباً بانتقالهم إلى المدارس الرائدة دون تلقي أي تكوين مسبق. ويتقاطع هذا المعطى مع نتائج محور التدريب، حيث تبين أن (53.8%) فقط من المشاركين تلقوا تكويناً في التعليم الصريح، مقابل (46.2%) لم يستفيدوا من أي تدريب، وهو ما يعكس قصوراً في برامج الإعداد والتطوير المهني المستمر.

وفيما يتعلق بتأثير التعليم الصريح على جودة التدريس، يرى غالبية المشاركين (57.7%) أنه يُحسن الجودة "إلى حد ما"، فيما يعتقد (23.1%) أنه يُحسنها بدرجة كبيرة، بينما أفاد (7.7%) بأن تأثيره محدود، وأشار (11.5%) إلى أنه لا يحقق أي تحسن. وتوحي هذه النتائج بأن التصورات الإيجابية للتعليم الصريح قائمة، لكنها متفاوتة، ما يستدعي تعميق الوعي النظري والمهني بأثره العملي من خلال برامج التكوين الموجهة والمستدامة والممارسات الصفية الممنهجة.

الجزء الثاني: واقع الممارسات الصفية المرتبطة بالتعليم الصريح

يهدف هذا المحور إلى استكشاف مدى تطبيق المدرسين لخطوات التعليم الصريح في تخطيط وتنفيذ دروسهم داخل الفصول الدراسية. ففهم الواقع العملي لهذه الممارسات يعد أمراً أساسياً لتقييم مدى فعالية ونجاعة اعتماد التعليم الصريح في الميدان التربوي، ومدى تطابقه مع النظريات والمبادئ التي يستند إليها.

جدول 5: استخدام خطوات التعليم الصريح في الممارسة الصفية

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
	دائماً	34.6%	17
هل تستخدم خطوات التعليم الصريح (عرض	غالباً	34.6%	17
الهدف، النمذجة، الممارسة الموجهة، الممارسة	أحياناً	23.1	12
المستقلة) في تخطيط وتنفيذ دروسك؟	نادراً	3.8%	2
	أبداً	3.8	2

يوضح جدول رقم (5) أن نسبة (34.6%) من الأساتذة يستخدمون خطوات التعليم الصريح (عرض الهدف، النمذجة، الممارسة الموجهة، الممارسة المستقلة) بشكل دائم في تخطيط وتنفيذ دروسهم، ونفس النسبة تقريباً (34.6%) يستخدمونها غالباً، ما يشير إلى تبني واضح لهذا النهج من قبل أكثر من ثلثي العينة. بينما أشار (23.1%) إلى استخدام هذه الخطوات أحياناً، في حين أن نسبة ضئيلة من الأساتذة تستخدم هذه الخطوات نادراً أو أبداً بنسبة (3.8%) لكل منهما.

يعكس هذا التفاوت في مدى التزام الأساتذة بخطوات التعليم الصريح وجود تحديات وعوائق متعددة تعيق الممارسة المنتظمة لها. فمن المرجح أن تلعب عوامل متعلقة بطبيعة المادة الدراسية، والظروف الصفية، وضغط الوقت، دوراً في تحديد مدى قدرة المدرسين على توظيف هذه الخطوات باستمرار. كما قد تعود هذه التفاوتات إلى صعوبات في استيعاب أو تطبيق خطوات التعليم الصريح، إلى جانب نقص الوعي الكافي بأهميتها، وربما مقاومة غير معلنة لتغيير الممارسات التربوية التقليدية التي اعتاد عليها البعض.

جدول 6: أبرز العوائق التي تواجه الأساتذة لتطبيق التعليم الصريح

السؤال	العائق	النسبة المئوية
	ضيق الوقت داخل	65.4%
	الحصة	
ما العوائق التي تواجهك في	اكتظاظ القسم	61.5%
تطبيق التعليم الصريح؟	نقص التكوين و الدعم	34.6%
(أكثر من خيار)	ضعف الوسائل التعليمية	30.8%
	مقاومة بعض المتعلمين	30.8%
	أخرى	15.4%

يبين جدول رقم (6) أن أبرز العوائق التي تواجه الأساتذة في تطبيق التعليم الصريح تتعلق بضيق الوقت المخصص داخل الحصّة الدراسية، حيث أشار إليها (65.4%) من المشاركين، تليها مشكلة اكتظاظ الأقسام بنسبة (61.5%)، مما ينعكس على قدرة المدرسين على تنفيذ خطوات التعليم الصريح بفعالية.

كما أظهرت النتائج أن نقص التكوين والدعم يشكلان عائقاً مهماً أشار إليه (34.6%) من الأساتذة، في حين تمثل ضعف الوسائل التعليمية ومقاومة بعض المتعلمين تحديات متساوية بنسبة (30.8%) لكل منهما، مما يشير إلى تعدد أبعاد المعوقات التي تشمل جوانباً مهنية، تقنية، وسلوكية. إضافة إلى ذلك، أشار (15.4%) من المشاركين إلى وجود عوائق أخرى متنوعة قد تؤثر على جودة التطبيق. تعكس هذه المعطيات تداخل عوامل متعددة تعوق التنفيذ الأمثل للتعليم الصريح، مما يستدعي جهوداً مستمرة من الجهات التربوية لمعالجة هذه الاكراهات.

جدول 7: تقييم تحسن تفاعل المتعلمين ونتائجهم بعد تطبيق التعليم الصريح

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
هل تلاحظ تحسناً في تفاعل المتعلمين عندما تعتمد التعليم الصريح؟	نعم، تحسن كبير	30.8%	15
	نعم، تحسن متوسط	57.7%	29
	لا فرق	11.5%	6
	تراجع في التفاعل	0%	0
هل تلاحظ تحسناً في نتائج المتعلمين الدراسية بعد اعتماد التعليم الصريح؟	نعم بشكل واضح	34.6%	17
	نعم بشكل طفيف	53.8%	27
	لا فرق	11.5%	6
	تراجع في النتائج	0%	0

يوضح الجدول رقم (7) أن غالبية الأساتذة لاحظوا تحسناً ملحوظاً في تفاعل المتعلمين مع الدروس بعد اعتماد التعليم الصريح، حيث أشار (30.8%) إلى وجود تحسن كبير، و(57.7%) إلى تحسن متوسط، بينما لم يلاحظ (11.5%) أي فرق، ولم تسجل أي حالة لتراجع في التفاعل.

أما بخصوص نتائج المتعلمين الدراسية، فقد أكد (34.6%) من المشاركين حدوث تحسن واضح، و(53.8%) تحسن طفيف، في حين لم يلحظ (11.5%) أي تغيير، ولم تسجل أي حالة تراجع في النتائج.

تعكس هذه المعطيات تقييماً إيجابياً عاماً من قبل أفراد العينة لأثر التعليم الصريح على مستوى التفاعل والتحصيل الدراسي، ما يؤكد أن تبني هذا النهج يساهم بشكل فعال في تعزيز مشاركة المتعلمين وتحسين أدائهم الأكاديمي.

الجزء الثالث: الآراء والتوصيات لتطوير الممارسة البيداغوجية

يتناول هذا المحور جمع وتحليل آراء عينة الدراسة بشأن سبل تحسين وتطوير الممارسات البيداغوجية المتعلقة بالتعليم الصريح في المدرسة الابتدائية المغربية. وتكتسب توصيات المعلمين أهمية بالغة، نظراً لانطلاقها من تجربتهم الميدانية المباشرة، ما يتيح فهماً أعمق للاحتياجات والتحديات التي تواجههم، إضافة إلى تقديم حلول عملية قابلة للتطبيق. ويهدف هذا الجزء إلى استجلاء مقترحات ووجهات نظر تساهم في تعزيز جودة التعليم وتجويد التعلّمات، بما يتوافق مع أهداف الإصلاح التربوي الوطني.

أ. التكوين المستمر وتطوير الكفايات المهنية

جدول 8: آراء الأساتذة حول أهمية التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح

السؤال	الاجابة	النسبة المئوية	التكرار
برأيك، ما مدى أهمية التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح؟	مهم جداً	53.8%	27
	مهم	34.6%	18
	متوسط الأهمية	7.7%	4
	غير مهم	3.8%	2

يبين الجدول رقم (8) أن أغلبية المشاركين (88.4% من العينة) يرون أن التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح إما مهم جداً (53.8%) أو مهم (34.6%). هذا يعكس إدراكاً واسعاً لأهمية مواصلة تطوير المهارات والمعارف التربوية لدى المعلمين في هذا المجال. في المقابل، نجد أن 7.7% فقط يعتبرون التكوين متوسط الأهمية، بينما يرى 3.8% أنه غير مهم، وهي نسبة ضئيلة جداً مقارنةً بأغلبية المشاركين.

ب. مقترحات وتوصيات الأساتذة لتطوير وتعميم التعليم الصريح في المدرسة الابتدائية المغربية

تشكل توصيات ومقترحات الأساتذة أحد المصادر الجوهرية التي تعكس واقع الممارسة التربوية وتقدم رؤى عملية قائمة على الخبرة المباشرة في الميدان. ومن خلال الإجابة عن سؤال "ما التوصيات التي تقترحها لتطوير وتعميم التعليم الصريح في المدرسة الابتدائية المغربية؟"، قدّم المشاركون مجموعة من المقترحات التي تهدف إلى معالجة التحديات الراهنة التي تعيق التطبيق الفعلي و الفعال للتعليم الصريح، وتعزيز فرص نجاحه على نطاق واسع.

1. تحسين ظروف التعلم:

- تقليص أعداد التلاميذ داخل الفصول الدراسية لتفادي الاكتظاظ.
- توفير الكتب، الكراسيات، والعدة اللازمة في الوقت المحدد.
- توفير الدعم التربوي التخصصي والحصص الكافية للمتعلمين.

2. ملاءمة البرامج الدراسية والزمن المدرسي:

- تخفيف المقررات الدراسية وتقليص ساعات التعلم.
- تخصيص جزء من اليوم للأنشطة الترفيهية، الرياضية والبيئية التي تساهم في بناء شخصية متوازنة لدى المتعلمين.
- تخفيف الحوامل الديداكتيكية بما يتناسب مع الزمن المخصص للحصص.

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

- تقديم حلول خاصة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
- جعل التلميذ محور العملية التعليمية مع مراعاة جميع مراحل التعلم.

4. التكوين والتأطير:

- اعتماد تكوينات تعريفية وتطويرية في مجال التعليم الصريح.
- تنظيم تكوينات دورية ومستمرة للأساتذة.
- مواكبة التطبيق العملي للتعليم الصريح وتفعيل ملاحظات ومقترحات الأساتذة.

1. مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى رصد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي (المدارس الرائدة) في المغرب بمفهوم التعليم الصريح، ممارساتهم الفعلية في تطبيقه، العوائق التي تواجههم، وآرائهم حول أهميته، مع تحليل انعكاساته على أداء المتعلمين. وقد أسفرت النتائج عن مجموعة من المؤشرات التي تتقاطع في جزء كبير منها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وتفتح المجال أمام توصيات عملية.

أولاً: الخصائص الديموغرافية للعينة وعلاقتها بالنتائج

أظهرت البيانات أن العينة موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث (50% لكل منهما)، ما يمنح تمثيلاً متكافئاً للآراء. كما أن غالبية المشاركين ينتمون للفئتين العمريتين "أكثر من 45 سنة" (46.2%) و"36-45 سنة" (34.6%)، مع 73.1% يمتلكون أكثر من 10 سنوات خبرة في التدريس. هذه المعطيات تشير إلى أن آراء المشاركين تنطلق من خبرة ميدانية تراكمية، مما يعزز مصداقية تقييمهم لممارسات التعليم الصريح. تتوافق هذه النتيجة مع ما أكده فولان (Fullan, 2016)، الذي بيّن أن المدرسين ذوي الخبرة الطويلة يتمتعون بقدرة عالية على تقييم النماذج البيداغوجية المستحدثة، غير أنهم قد يكونون أحياناً أقل انفتاحاً على التغيير إذا لم يرافق خبراتهم تكوين مستمر يربط بين التجربة المهنية والمستجدات التربوية.

ثانيًا: مستوى المعرفة بالتعليم الصريح

أظهرت نتائج الدراسة تفاوتًا واضحًا في مستوى معرفة الأساتذة بمبادئ التعليم الصريح، حيث أفاد 65.4% بأنهم سمعوا سابقًا عنه، إلا أن 38.5% صنفوا معرفتهم بمبادئه على أنها "متوسطة"، و19.2% أقرّوا بعدم معرفتهم بأي شيء حوله. كما تبين أن حوالي نصف العينة (46.2%) لم يتلقوا أي تدريب أو تكوين في هذا المجال.

تشير هذه النتائج إلى أن الإلمام النظري وحده لا يكفي لتفعيل التعليم الصريح بفعالية، بل يتطلب استثمارًا في برامج تكوينية موجهة ومستدامة لتعزيز الكفايات المهنية وتحقيق أثر إيجابي على جودة التعلم.

وتتسق هذه النتائج مع دراسة روزنشتاين (Rosenshine, 2012) التي أكدت على أن الوعي النظري بمبادئ التعليم الصريح دون تدريب عملي منظم لا يضمن تطبيقًا ناجحًا، وهو ما تؤيده دراسات أخرى (Desimone, 2009; Joyce, Showers, 2002) التي تشير إلى أن نقص التكوين المهني الجيد يعد أحد أكبر العوائق أمام استيعاب وتفعيل استراتيجيات التعليم الفعالة، حتى في الأنظمة التعليمية المتقدمة.

ثالثًا: الموقف من التعليم الصريح

تشير البيانات على أن 57.7% من المشاركين يرون أن التعليم الصريح يحسن جودة التدريس "إلى حد ما"، بينما يعتقد 23.1% أنه يحسنها "كثيرًا"، مما يعكس إدراكًا إيجابيًا لإمكاناته، مع وجود تحفظات تعود لظروف العمل الفعلية. تتفق هذه النتائج مع إحدى الدراسات (Brophy, 2004) التي أكدت على أن نجاح النماذج التعليمية مرتبط بمدى ملاءمتها للسياق الزمني واللوجستي للفصل الدراسي.

رابعًا: الممارسة الفعلية للتعليم الصريح

أفاد نحو 69.2% من المشاركين أنهم يطبقون خطوات التعليم الصريح (عرض الهدف، النمذجة، الممارسة الموجهة، الممارسة المستقلة) دائمًا أو غالبًا، في حين أشار 23.1% إلى تطبيقها أحيانًا، و3.8% نادرًا أو أبدًا، مما يدل على وجود فجوة بين المعرفة والتطبيق.

وتتوافق هذه الفجوة مع نتائج دراسات سابقة (Hattie, 2008) أكدت أن المعلمين قد يعتمدون بعض عناصر التعليم الصريح دون الالتزام الكامل بخطواته، خاصة في ظل قيود زمنية واكتظاظ الفصول.

وتُعزى التفاوتات في الالتزام إلى عوامل متعلقة بطبيعة المادة الدراسية، ظروف الفصل، ضغط الوقت، بالإضافة إلى صعوبات في الفهم أو التطبيق، ونقص الوعي بأهمية التعليم الصريح، وربما مقاومة لتغيير الممارسات التربوية التقليدية.

وبناءً عليه، يتضح أن دعم التكوين المهني المستمر وتهيئة بيئة صفية مناسبة يشكلان ركيزتين أساسيتين لتجاوز هذه التحديات، وتعزيز تطبيق التعليم الصريح بفعالية، مما يساهم في رفع جودة العملية التعليمية.

خامسًا: العوائق المؤثرة

تتمثل أبرز العوائق التي أشار إليها المشاركون في ضيق الوقت داخل الحصّة (65.4%)، واكتظاظ الفصول الدراسية (61.5%)، إلى جانب نقص التكوين والدعم (34.6%). هذه العوامل ذات طبيعة بنيوية وتنظيمية، تتطلب تدخلاً مشتركاً بين الإدارة التربوية وصناع القرار، وليس فقط مسؤولية المعلم.

تتوافق هذه النتائج مع تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2022) الذي أكد شيوع هذه المعوقات في الأنظمة التعليمية التي تعاني من ارتفاع نسب التلاميذ لكل معلم، مما يحد من قدرة المدرسين على تطبيق استراتيجيات تعليمية موجهة مثل التعليم الصريح. كما أشارت دراسة في السياق المغربي إلى أن ضيق الزمن المدرسي واكتظاظ الأقسام من أبرز التحديات التي تعيق تنفيذ مراحل التعليم الصريح بفعالية (Gauthier, et al. 2025a).

كما تم رصد تأثير ضعف الوسائل التعليمية ومقاومة بعض المتعلمين بنسبة متساوية (30.8%)، إضافة إلى عوائق أخرى متنوعة (15.4%)، ما يعكس تعددية الأبعاد المهنية، التقنية، والسلوكية التي تعيق التطبيق الأمثل.

بناءً عليه، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في تخفيف و توزيع الزمن المدرسي، تحسين البنية التحتية، تعزيز برامج التكوين المستمر، وتبني استراتيجيات فعالة لمواجهة مقاومة المتعلمين، لضمان بيئة تعليمية ملائمة تحقق أهداف التعليم الصريح.

سادسًا: أثر التعليم الصريح على التلاميذ

أظهرت النتائج أن 88.5% من المشاركين لاحظوا تحسناً في تفاعل المتعلمين، و 88.4% شهدوا تحسناً في نتائجهم الدراسية، سواء بشكل واضح أو طفيف. وتتفق هذه النسبة المرتفعة مع نتائج دراسة (Fisher, Frey, 2021) أكدت أن التعليم الصريح يرفع من معدلات الفهم والتحصيل الأكاديمي، خاصة في المواد الأساسية كاللغات والرياضيات. كما أثبتت تجارب ميدانية في مدارس مغربية تحسناً ملموساً في تفاعل التلاميذ ونتائجهم بعد تبني التعليم الصريح (Gauthier, et al. 2025a).

تعكس هذه المعطيات تقييماً إيجابياً عاماً من قبل المشاركين لأثر التعليم الصريح على التفاعل والتحصيل الدراسي، مؤكدةً أن تعزيزه وتطوير ممارساته يمثلان خطوة أساسية نحو تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التربية بالمدرسة الابتدائية في المغرب، لا سيما عبر توفير الدعم التكويني المستمر والموارد التعليمية المناسبة التي تمكن المدرسين من تطبيق هذا النهج بفعالية.

سابعًا: أهمية التكوين المستمر

تشير النتائج إلى أن أغلبية كبيرة من المشاركين (88.4%) ترى أن التكوين المستمر في مجال التعليم الصريح مهم أو مهم جداً، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة (Darling-Hammond, et al. 2017) أكدت أن التطوير المهني المستمر يشكل ركيزة أساسية لضمان استدامة جودة الممارسات الصفية.

إن إدماج التعليم الصريح بفعالية في الممارسة الصفية يتطلب تكوينًا مستمرًا للمعلمين يضمن تطبيقه وفقًا للمعايير البيداغوجية الحديثة (Gauthier, et al. 2025a). وبالتالي، يعكس هذا التوجه حرص المدرسين على تحسين أدائهم التربوي، ويؤكد أهمية تعزيز برامج التكوين المستمر وتوفير فرص تأهيلية مناسبة كأولوية في السياسات التربوية لتحقيق تحديث مستدام في المهنجيات التعليمية.

ثامناً: التوصيات العملية

تركز مقترحات الأساتذة على أربعة محاور رئيسية:

1. تحسين ظروف التعلم (تقليص الاكتظاظ، توفير الوسائل).

2. ملائمة البرامج والزمن المدرسي (تخفيف الزمن المدرسي و المقررات، إدماج أنشطة داعمة).

3. مراعاة الفروق الفردية (استراتيجيات خاصة لذوي الاحتياجات).

4. التكوين والدعم المستمر (برامج دورية تطبيقية).

تتطابق هذه التوصيات إلى حد بعيد مع ما أوصت به دراسة (Knight, 2012) حول تعزيز فاعلية التعليم الصريح انطلاقاً من توفير بيئة تعليمية مهيأة، ومحتوى ملائم، ودعم مستمر للمعلمين. كما أكدت دراسة أخرى أن نجاح التعليم الصريح في السياق المغربي يستلزم مواءمة المناهج الدراسية وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة (Gauthier, et al. 2025a).

تشير خلاصة نتائج هذه الدراسة إلى أن التعليم الصريح يحظى بقبول واسع بين أساتذة التعليم الابتدائي في المغرب، وأن أثره الإيجابي على المتعلمين واضح. غير أن نجاحه يتطلب معالجة عوائق بنيوية مثل الاكتظاظ وضيق الوقت، بالإضافة إلى توفير تكوينات تطبيقية مستمرة. وتتوافق هذه الخلاصات مع الأدبيات التربوية العالمية، مما يمنحها قوة تعميمية ويجعلها أساساً لوضع سياسات تعليمية داعمة.

خاتمة

في ضوء ما تمّ استعراضه وتحليله نظرياً وميدانياً، يخلص هذا البحث إلى أن تجديد الممارسات البيداغوجية في المدرسة الابتدائية المغربية أضحت ضرورة ملحة تملحها التحولات التي يعرفها المحيط التربوي، وحجم التحديات المرتبطة بجودة التعليمات. وقد بيّنت الدراسة أن التعليم الصريح، بما يتضمنه من وضوح في الأهداف، وتدرج في تقديم المحتويات، ومواكبة دقيقة للتعليمات، يشكل مدخلاً واعدًا لإحداث تحول نوعي في طرق التدريس وتنشيط الفعل التربوي داخل القسم.

أظهر الجزء النظري من البحث أن التعليم الصريح يستند إلى خلفية علمية قوية، تدعمها نتائج أبحاث وتجارب دولية متعددة، تؤكد أثره الإيجابي على تحصيل المتعلمين، خاصة في المراحل الدراسية الأساسية. كما كشف التحليل النقدي لواقع الممارسات الصفية عن وجود فجوة واضحة بين الممارسات التقليدية المعتمدة و متطلبات التدريس الفعال القائم على معايير الجودة والكفاءة.

أما الجزء الميداني، فقد مكن من رصد تمثيلات عدد من المدرّسين حول التعليم الصريح، وكشف عن وعي متزايد بأهمية تجديد الممارسات البيداغوجية، وإن كانت الممارسة الفعلية لا تزال متأثرة بتمثيلات تقليدية، وبتحديات مرتبطة بالتكوين، والضغط الزمني، وبضعف البنية التحتية الداعمة للتجديد.

وانطلاقاً من هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى بلورة نموذج بيداغوجي فعال يركز على التعليم الصريح، ويأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المدرسة الابتدائية المغربية، بما يضمن تجاوز الإكراهات الحالية، ويسهم في تجويد التعلّمات وتحقيق أهداف الإصلاح التربوي المنشود. خلصت نتائج البحث إلى إبراز مكانة التعليم الصريح كخيار بيداغوجي واعد ضمن مسارات تجويد الممارسات التربوية، غير أنّ ذلك يثير آفاقاً بحثية مفتوحة تستوجب مزيداً من التعمق. وتتمثل أهم هذه الآفاق في التساؤل حول الكيفيات الممكنة لإدماج التعليم الصريح في إطار رؤية شمولية للتجديد البيداغوجي تستحضر التحولات الرقمية والتكنولوجية الراهنة، إضافةً إلى استقصاء مدى جدوى دمجها مع مقاربات أخرى – مثل التعلّم المدمج أو البيداغوجيا الفارقية – بغية تحقيق مردودية تعليمية أعمق وضمان استدامة أكبر في تحسين جودة التعلّمات.

ولبلوغ ذلك، فإن التوصيات التي خلص إليها البحث تؤكد على ضرورة:

1. تعزيز البنية التحتية والموارد التعليمية:

- العمل على تقليص نسبة اكتظاظ الفصول من خلال فتح أقسام جديدة أو تحسين توزيع التلاميذ، لتوفير بيئة تعليمية ملائمة تسمح بالتفاعل الفعال خلال تطبيق التعليم الصريح.
- توفير الكتب، الوسائل التعليمية، والأدوات الرقمية الداعمة للتعليم الصريح، بما يواكب التطورات التكنولوجية ويحفز المتعلمين.

2. تطوير البرامج الدراسية والزمن المدرسي:

- مراجعة المناهج الدراسية لتخفيف الحمولات المعرفية بما يتناسب مع زمن الحصّة المخصص، مما يسهل تطبيق خطوات التعليم الصريح بشكل متقن.
- إدماج أنشطة ترفيهية ورياضية داخل اليوم الدراسي لضمان توازن نفسي وسلوكي للمتعلمين، ما يعزز من قدرتهم على التعلم.

3. توسيع فرص التكوين والتطوير المهني المستمر:

- تنظيم دورات تكوينية منتظمة وعملية في مجال التعليم الصريح، تستهدف جميع مستويات الأساتذة، مع إدماج برامج تدريبية تعتمد على الممارسة الفعلية والمتابعة.

○ اعتماد آليات لتقييم وتطوير مهارات المعلمين بشكل مستمر، وربط التكوين بالتحديات الواقعية التي تواجههم داخل الفصول.

4. الاهتمام بالفروق الفردية والدمج التربوي:

- وضع استراتيجيات دعم متخصصة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، تضمن دمجهم الفعّال في العملية التعليمية. يتجاوز الدعم التعليمي المتخصص حدود المساعدة في إنجاز الواجبات المدرسية، إذ لا يقتصر على معالجة الصعوبات الأكاديمية فحسب، بل يراعي أيضًا الاحتياجات الفردية لكل متعلم.
- تعزيز دور المدرس كموجه يراعي الفروق بين التلاميذ ويجعلهم محور العملية التعليمية، مع تدريب خاص لهذا الجانب.

5. تفعيل الدعم الإداري والمجتمعي:

- تشجيع التعاون بين الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، والمجتمع المحلي لدعم تطبيق التعليم الصريح وتحسين بيئة التعلم.
- وضع سياسات تعليمية متكاملة تراعي احتياجات المعلمين والتلاميذ، مع توفير دعم مادي ومعنوي مستدام.

6. الاستفادة من التجارب الدولية:

- تبني أفضل الممارسات العالمية في التعليم الصريح مع تكييفها لخصوصيات السياق المغربي، خصوصًا فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا والتكوين المدمج.
- المشاركة في برامج التبادل والتعاون الدولي لتطوير مهارات المعلمين وتوسيع قاعدة المعرفة التربوية.

قائمة المراجع

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc..
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce?. *Économie, Société, Région*, 390-410.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Bru, M. (2021). *Les Méthodes en pédagogie*. (4^e éd.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bru.2021.01>.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: Description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Doctoral dissertation). Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2025). Effets des pédagogies structurées, enseignement explicite et TaRL, déployées dans la réforme scolaire du Maroc. *Lévis : Éditions Les pendules à l'heure*.
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2025). Réforme scolaire marocaine: Impact du programme des écoles pionnières. *Revista Internacional de Formação de Professoras*, 10, e02500, 1-31.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 2(1), 1.
- Clearinghouse, W. W. (2009). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RtI) for Elementary and Middle Schools*. US Department of Education.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Knight, J. (2012). *High-impact instruction: A framework for great teaching*. Corwin Press.
- Knight, J. (2002). Crossing boundaries: What constructivists can teach intensive-explicit instructors and vice versa. *Focus on Exceptional Children*, 35(4).
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 151–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653263>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8th ed.). Pearson Education.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376–391). Macmillan.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. (2011). Altering Element Interactivity and Intrinsic Cognitive load. In: *Cognitive Load Theory. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies*, vol 1. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4_16

Memory and Imagination in Drama: Reclaiming Lost Identity and Transcending Alienation

Dr. Hela Frioui¹

Science Step Journal / SSJ

2025 / Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450154>

To cite this article: Frioui, H. (2025). Memory and Imagination in Drama: Reclaiming Lost Identity and Transcending Alienation. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Creativity is an intrinsic human impulse through which the artist seeks to transcend the struggles of existence, the constraints of space and time, and the erosion of being. In this pursuit, the imagination becomes a gateway to expansive worlds where freedom is not merely desired but essential. Theater, as a performative and reflective art form, serves as a powerful space where memory and imagination converge, reviving lived experiences, historical fragments, and cultural legacies. In this fusion of fantasy and reality, the stage becomes a site where the richness of the past, the complexity of the present, and the uncertainty of the future coalesce into a unified dramatic expression. This study explores how theatrical creation becomes a means of resisting alienation and restoring lost identity. Memory, in this context, elevates the human condition, rescuing it from oblivion, marginalization, and the falsification of truth. Through the lens of imagination, the theater reconstructs a thinking, liberated self—conscious of its heritage and capable of breaking free from imposed constraints. The performance examined here unveils hidden emotional landscapes and suppressed narratives, articulating the tragedy of the human soul in an age of existential uncertainty. Ultimately, theatrical imagination becomes a dynamic force that transcends spatial and temporal limits, revealing both the light and shadow of the human psyche. This paper asks: to what extent can memory and imagination in theater serve as tools for rebuilding cultural identity and challenging the illusions of contemporary life?

Keywords

Theater, Memory, Imagination, Modernity, Alienation, Identity, Liberation

¹ Higher Institute of Dramatic Art in Tunis, University of Carthage, Tunisia, Email: helafroui222@gmail.com

الذاكرة والتخيل: تحرر من برائن الاغتراب وتأصيل الهوية المفقودة

هالة فريوي

ملخص

الإبداع الفني هو نزعة إنسانية رام من خلالها الفنان مكابدة الوجود وتقلبات الزمكان وطمس الكينونة في بوتقة مغلقة فكان التوق جامحا نحو تحقيق التجاوز إلى عوالم تخيلية رحبة تقرر بضرورة ملحة لملامسة الحرية في جوهرها. كما يعد الفن المسرحي نواة أساسية، لاسيما وأنه يقوم على محاكاة الواقع بالاستناد إلى الذاكرة بوصفها مطية التخيل الذي يعكس مسار الإنسان وصوره ووقائعه التاريخية لإثراء رصيده الثقافي والحضاري. حيث يمتزج فيه الخيال بالواقع ليفرز كينونة مكتنزة بروح الماضي الثري وعبق الحاضر ووهج المستقبل المقلق حيناً وربما القاتل أحياناً. ومن هذا المنطلق تعزز الذاكرة قيمة الإنسان، وتسهم في خلاصه من برائن العبث والنسيان والتهميش والاندثار وتمويه الحقائق في رحاب الجمال لتكريس ذات واعية ومفكرة وحرّة تكسر مع كل ما من شأنه أن يجعلها مكبلة ومغتربة فتعزز كينونته وتأصل هويته. فالمرح انطلقاً من هذا العرض تسلل إلى جوانب من المسكوت عنه وإلى أنفاق مظلمة لم تجد بعد مخرجاً لها بالاستناد إلى عملية التخيل خاصة فغدت مأساة العصر ترسم خطوط العبث الإنساني بالأرواح. ولكن هذه الذوات المضطهدة لا مفر من الهروب وان تآقت النجاة من هذا العالم الخرب ليغدوا الإبداع المسرحي غابة مترامية الأطراف بجوهرها بل خيال يرفرف بكل الأمكنة والأزمنة ويجمع هذا بذلك. انه الإلهام الفني الذي يخرق كل الحدود ليكشف عن خبايا النفس وجدت آخر ربما يكون أكثر سئماً وخراباً. حيث يصبح الاستقرار حلماً والحق هدفاً ومطمحاً يدفع ثمنه باهضاً إما بدمار الذات أو بموتها من أجل استرجاع الهوية المفقودة. وبالاستناد إلى مسرحية "معمعة" سأحاول عبر قراءة نقدية و تحليلية للعرض الكشف عن تجليات ومواطن التخيل وأهمية الذاكرة في تأصيل الهوية الذاتية والجماعية ضمن سياق فكري وجمالي. بالإضافة إلى ما تطرحه من شغف للقلوب في التغيير لمواصلة رحلة الحياة رغم وشاح الجهل والمجهول وقمة المعاناة. فإلى أي مدى يمكن أن يكون حضور كل من التخيل والذاكرة في المسرح مطية لبناء صرح ثقافي لا يزعه الزمن ولا يطاله الزيف والعبث؟ ألا يمكن الجزم بأن التخيل في جوهره تعبير فني أوجده الإنسان لمساءلة أبعاد الواقع وعلاقته بحقيقة اليقين من الوهم؟

الكلمات المفتاحية

المسرح، الذاكرة، التخيل، لحدائث، الاغتراب، الهوية، التحرر

مقدمة

إن الذات الإنسانية الراهنة أضحت تعيش نوعاً من الاغتراب الذي دفعها للبحث عن جوانب متنوعة عليها توارى هوانها ورجائها المتتالية أمام الزمن وتغييراته. فأحتكم الإنسان إلى ذاكرته الجماعية، وبالأخص إلى عملية التخيل لاستحضار وقائع وأحداث واقعية حيناً وخيالية أحياناً، التي من شأنها أن تساعد على تدوين التاريخ بالاعتماد إلى الموروث والهوية الأمر الذي يسهم في بناء الثقافة التي تقتضي حفظ الذاكرة من الاندثار. وبالإدراك والوعي ولج الفنان عالم المسرح، لإيجاد البديل ودحض القيود وتكريس الحرية لأن "الهوية والاعتراب ليست موضوعين ثابتين أو حقيقة ثابتة، بل هما إمكانية عملية تتفاعل مع الحرية. فالهوية قائمة على الحرية؛ لأنها إحساس بالذات، والذات حرة والحرية قائمة على الهوية لأنها تعبير عنها والحرية تحرر من كل أشكال العبودية فالهوية، هوية الشيء ووحدته، وعينيته، وتشخصه، وخصوصيته، ووجوده المنفرد له كل واحد. وقولنا هو إشارة إلى هويته وخصوصيته، ووجوده المنفرد له الذي لا يقع فيها اشتراك".¹

فالوعي الجماعي ينتشل الفن المسرحي الزاخر بالحكايات والوقائع الشاهدة على الانكسارات والانتصارات والثورات. ويضفي عليه المشروع لتغدو بوابة ثقافية ومفتاح لبناء الواقع المنشود والتأثير في العقول لمزيد شحنها بكل أشكال التقدم والرقى. فتغدو ذاتاً حاملة لذاكرة جماعية، جامحة تلمس كل أنواع الهوان والاستكانة. ومن هنا يؤكد «أونجر» على ضرورة إطلاق العنان للذات الإنسانية وإنفاذ إرادتها وتفعيل ملكة التخيل في الإبداع والخلق إلى أبعد الحدود. فتفرز آثار فنية تنطوي على معارف وأراء تفسيرية وتأويلية عميقة، تقر بحقيقة جموح الإنسان نحو المعرفة والحكمة والازدهار الحضاري والثقافي العريق. وهكذا يعزز المسرح الهوية الكونية ليخرج الذات من محيطها الضيق إلى انتمائها الوجودي. ولكن لن يتحقق ذلك إلا بفهم الخصوصية الذاتية لتلامس الكونية ونفهمها، وأخذ مكانة مع الآخر المختلف. فكيف يمكن أن يكون للذاكرة دور بالغ في إثراء الحاضر بلمسات جمالية، تعكس التاريخ والهوية والثقافة. بل تعزز الذات الإنسانية في تشكيلها كجوهر يبتكر ويبحث في أغوار المعاني وينقل الصور والحكايات والوقائع نقلاً عميقاً يتجاوز فيه المحاكاة اليومية للواقع نحو محاكاة مقترنة بما وراء المعنى من دلالات لامتناهية ومفاهيم وتأويلات متباينة تنم عن نتائج

مستمر لدينامية خيالية لاتنضب. ولأن الذات الواعية جبلت على الاستمرارية والإصرار على مجابهة كل الحواجز التي تعزز مكانتها وتسمو بها إلى المرتبة الإنسانية. لذلك غدا الفن الدرامي موطناً للتخيل تروى فيه الحكايات الفنية والوقائع وتبنى فيه الشخصيات المبتكرة... فهل فعلاً التخيل قادر على نقل واستحضار الذاكرة بوصفها رافداً للتخيل المسرحي. لذلك سأعتمد على المنهج التحليلي والنقدي ضمن السياق الفكري والجمالي، لاسيما وأن التخيل يكسر مع الرتابة لينفتح على عوالم مكتنزة بما وراء الواقع من انصهار وتباعده ومن توافق وتنافر. ألا يمكن أن نعتبر الأعمال الدرامية التي تحملها الذاكرة إقرار بصورة التخيل ودوره في البناء الفني وتنوعه ليغدو جزء من العمل الدرامي في ذاته ؟ كيف يمكن الجزم بأن عملية التخيل مرتبنة بالذات الفاعلة ؟ مما يدفعني إلى الطرح التالي

¹ محمد أبي نصر الفارابي.(339 م) التعليقات- مجلس دائرة المعارف العثمانية، بحيدر، ص 21.

وهو هل أنها فعلا موجودة أم مغيبة واقعية أم خيالية سطحية وجوفاء أم عميقة وثرية بثراء جوهر الذات وتنوعها ؟ أسئلة كثيرة تقض مضجع الذاكرة، سنحاول إمطة اللثام عنها وإجلاء الإجابة للعيان.

١. الذاكرة في المسرح مطية للتفكر والرقى الحضاري

تعد الذاكرة وعاء لحفظ اللغة النابضة بالحياة والثقافة العريقة الضاربة في الجذور وتأصل الهوية من التلاشي فهي موطن لكل المعاني والجمال والمعرفة فيها وبها تشكلت الذات وتنحت لنفسها كيانا مميزا . فانتهجت مناهج عديدة وسياقات متنوعة وضروب متشابهة. كما يقر "هيدغر" بأن الإنسان هو الكائن الحي الذي ينكشف من خلاله معنى الوجود وأيضاً الفهم الإنساني للوجود هو نفسه وجود. "إن إمكانات الوجود الحقيقي هي جدار صلب يسند الحياة الهشة وينتشلها من الوقوع في الضحالة، وأحد دعائم هذا الجدار هو التفكير بالموت وفي احتمال وقوعه في أي وقت، وبهذا يتميز الوجود الأصيل عن الزائف بأنّ العدم يتخلل نسيج الوجود كاملاً." ¹ فالممثل على الركن هو شخص يتقمص شخصية ما

بكل مقوماتها وأبعادها الثلاث النفسية والفزيولوجية والاجتماعية ويسعى إلى إيصالها إلى الجمهور ليفهم مضمون طرحها. وهو وحده القادر على أداء جميع الأدوار بأحاسيس صادقة ودون تكلف. فالذاكرة والتخييل بالمسرح مطية للإبحار بين خبايا المجتمع وطرح إشكاليات تتصل بنواميس الطبيعة وبأغوار الذات البشرية. والسعي نحو فهم الكون الذي يتوجب أن يقوم على الوعي الحضاري لنبد كل مقومات وأشكال الاغتراب. بالإضافة إلى العمل بالأساس على تفعيل عملية الممارسة العملية لجل القضايا العالقة والمطروحة. فعبور الأفكار عبر دغدغة الأذهان إلى المتلقي هو في حد ذاته تجاوز للتقوقع وإثراء الذاكرة واكتنازها بكل ماهو نفيس. بحيث يسهم في البناء بدل الهدم. فيتحقق الرقي الحضاري عبر الفن الدرامي الذي يحاكي الناس وانفعالاتهم المتباينة والرهيبه أحيانا. فتتعمق الرؤية للأشياء وتوضح الصور التي ظلت باهتة لسنوات. إن هذا "المشروع الضخم، يريد به صاحبه تحرير الإنسان بشكل عام والإنسان العربي بشكل خاص، من التخلف وعادة تشكيل عقله وفكره ووجدانه وتحريره من كل أشكال الاغتراب التي تحاصر وجوده من كل جهة وجانب." ² هكذا تفعل الذاكرة في الفعل المسرحي فعل الإنارة وتطوير الوعي الحضاري من خلال تنمية الفكر وصقله وإضفاء ذلك على طرق عيشه وسلوكياته وكيفية تجاوز المكبلات التي طبعت على المجتمع. وفي هذا السياق يقول مالك بن نبي: "إن حضارة ما؛ هي نتاج فكرة جوهرية تُطبع على مجتمع في مرحلة ما قبل التحضر؛ الدفعة التي تدخل به التاريخ عبر الفكر والثقافة والعمل والمال "الإنسان يعد العنصر الأهم في البناء الحضاري فلكي توجد الحضارة لابد من الإنسان القادر على استخدام العنصرين الآخرين "التراب والوقت" للوصول إلى الهدف." ³

¹ حسن أوس . (2022. 27 يوليو) –الكيونة الأصيلة عند هيدغر قلق وحركة في اتجاه الموت- مقال صدر بمجلة القدس العربي . ص. 02 .

² حسن حنفي: (1992). التراث والتجديد -موقفنا من التراث القديم، مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، طبعة 4 ، ص.20

³ النشار مصطفى- (2018أفريل) . مالك بن نبي من نقد الذات والآخر إلى بناء نظرية جديدة- مقال بمجلة العقيدة عدد 15- ص. 09

وبالعودة إلى قسطنطين ستانسلافسكي نلاحظ أن لكل من الذاكرة الانفعالية والخيال دور بارز في تبليغ الممثل الدور على الوجه الأكمل فهما يساعدانه على تقمص الشخصية. ولذلك يقر أن من لم تتوفر فيه قدرة فائقة على التخيل فلا داعي بأن يمتحن مهنة التمثيل. لاسيما وأن الممثل يعتمد على "لو" السحرية لاستحضار صورة متكاملة للشخصية المسرحية. "وبالنسبة لـ (لو) السحرية يقول ستانسلافسكي: إن الممثل في فترة تحضير الشخصية عليه أن يسأل نفسه بعض الأسئلة وهي قول الممثل، لو كنت مكان الشخصية، ماذا سأفعل، وماذا سأصرف، كيف سأتحرك، وكيف سأفعل؟ وهكذا فإن لو السحرية؛ ستمكن الممثل من رسم الشخصية، وتوضح صورتها من خلال أدوات الممثل النابعة من ذاته كالصوت، الحركة، الانفعال، وكيفية توظيفها لخدمة الشخصية المراد تشخيصها على خشبة المسرح، وأيضاً فإن (لو) السحرية تمكن الممثل من تحديد، وتوظيف أدواته الخارجية، كالملابس، والمكياج، والإكسسوار.¹

وبالتالي فإن "ستانسلافسكي" يعرف الممثل بكونه المتفرد والاستثنائي عن بقية الفنانين. لذلك فانه حقا من العيب أن نعتبر الممثل كلمة سهلة وننسبها إلى كل شخصية اعتلت الركح وقامت بأداء دور ما وإنما هي كلمة تطلق فقط على الشخص الذي اتخذ من هذا الفن منهجا وطريقا للبناء والتوغل للبحث والتأمل والاكتشاف. وكابد طويلا واستند خاصة إلى الذاكرة الانفعالية الزاخرة بالصور والوقائع والأحداث، ذاكرة مسجورة بالفعل الدائم. "عادة ما يستدعي الإبداع والخيال بوصفهما عنوانين دالين على خصوصية التخيل نتحدث عن موضوعات خيالية أو محكيات مبتكرة أو استهجمات أو خيالات، لكل ما يندرج في المخيلة الذهنية."² ولا يتحقق لنا ذلك إلا بتكوين الممثل وإعداده فنيا وفكريا وخاصة الجانب الأكاديمي الذي يترتب عنه التكوين الشامل والمختص معا فيفرز تجاربا إبداعية مغايرة فيها من الدلالة والجمالية اللامتناهية. كما هو الحال مع الممثل الواعد لاسيما وأن "التمثيل... حالة وجودية متميزة تثير في ذاتها مجموعة من الازدواجيات المعقدة التي تجعل من فن الممثل أكثر موضوعات الفن المسرحي صعوبة بالنسبة لأي وصف تبسيطي عابر أو لأي تحليل نظري بعيد عن الممارسة العملية يحاول الوصول لصيغة محددة أو لتعريف قاطع لما قد يستعصي على التعريف"³.

II. عملية التخيل والطبيعة الجمالية في الدراما

يُعتبر الخيال جزءاً أساسياً من عملية التخيل الإبداعية في الفن المسرحي، وتتجلى صورته الجمالية من خلال جملة الأحداث والشخصيات التي تبني بها الحكاية فتصور نفوسا متنوعة بنوازع مختلفة وأحداث متباينة بوقائع تتراوح بين المنطق تارة واللامنطق تارة أخرى. ولكن التخيل يجعلها ممكنة في عالم اللاممكن. "فالخيال، عملية عقلية يتم من خلالها تنظيم تراكمات سابقة ... ونقصد بالتراكمات ما خزنه الممثل في ذاكرته من صور وانفعالات... ومشاهدات، وأحداث، وعندما يكون الممثل صورة للشخصية المسرحية يقوم باستدعاء ما تم من تراكمات الصورة والمشاهدات، والأحداث."⁴

¹ ص. 06 عمر وليد- (2023-04-16). مقال "الخيال والذاكرة سر إبداع الممثل" مجلة رونا هي "اضاءات مسرحية-"

² الميلود عثمان- (2022). التخيل موضوعا للتفكير. مكتبة المدارس- الدار البيضاء. ص. 30

³ عالم الفكر. (1997). المجلد الخامس والعشرون يوليو-سبتمبر تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب -دولة الكويت. ص. 114

⁴ مرجع سابق. عمر وليد- (2023-04-16). مقال اضاءات مسرحية-صحيفة روهاني. ص 02

فالتخيل حفظ للموجود وصيانة له من العدم وبوابة للتفكير والتفكر فيما يتوجب التفكير فيه وفيما يتطلب الفعل عمله. فيضع مساحة جديدة ومتجددة باستمرار للطرح والتجريب وإعادة التجارب السابقة ليحصل التنبؤ والثراء أو الدحض وإيجاد البدائل التي تسهم بكل الأشكال والسبل في خلق ذات فاعلة ترنو إلى معانقة الفعل الحقيقي الخالي من الرتابة المقيتة و الجهل المكبل و الإتياع السلبي الذي يضع الذات في دوامة مفرغة. "إن التخيل، بوصفه تعبيراً لسانيا صار يعتبر تدريجياً، خاصية للعبارة والنص والخطاب أو الفعل الكلامي أو التحوار أو المحكي أو المؤلف. يمكن أن تكون خاصية دلالية، أسلوبية، أو تداولية، ولكنها، في جميع الحالات، تبقى سمة جوهرية للتعبير".¹ والحال أن الإبداع الدرامي بناء مشحون بالمشاعر والأحاسيس وملئ بالأحداث التي تتجاوز الواقع إلى المتخيل والممكن إلى اللاممكن. وهي عصارة تجارب ضاربة في القدم تمنح المتلقي جاذبية التوغل بعيداً نحو سفرة في الزمان والمكان. ضف على ذلك أن ما يضيف على العرض رونقا وجمالا إيقاع الطبيعة وهمسات الذات الإنسانية ومشاعرها وتعبيراتها عن رغبات شعورية ولاشعورية وعواطف متقلبة بين الواقع والحلم. فلاتعاق التسامي إلا بوعي ثاقب وبخصب الخيال تكسر كل حدود الكبت والصراع والتفوق. وهو ما يقره "موبان" بقوله "مفهوم التخيل، الذي أصبح، بكيفية من الكيفيات، مفهوماً يشمل الممارسات البنائية في مجال التمثيل ليس التمثيل التخيلي فقط ولكن التمثيل العلمي كذلك... إن التخيل منظوراً إليه باعتباره بناء، هو مقولة تشمل كل إنتاج خطابي متماسك، لا يقع موقع النقيض مع أي شيء، سوى مع الافتراض الساذج للمنظور التقليدي، الذي كان من سلبياته أنه يجهل ما يعنيه بوجود لغة شفافة".² فالصراع الدرامي كثيراً ما يأخذ المتلقي إلى عوالم موهلة في الخيال عبر الكلمة وغوصها في دلالات متنوعة، و الموسيقى بإيقاعاتها المبهرة وانسياقها العذب مع المضمون بل تماهيا حد التوحد. تبحر بالمتلقي بعيداً نحو عوالم فكرية وحوالغ نفسية متداخلة ومحطات تضفي على الأشياء معنى ودلالة عميقة تعانق الحكمة والتبصر للحفاظ على الهوية الثقافية وتفعيلها اليوم. إنها تعد طريقاً ناجحاً لتجاوز المخاطر وتهديدات العولمة للذات والعالم ولا يتم ذلك إلا بتحكيم العقل والرصانة وهو ما لخصه "عابد الجابري" في تعريفه لفكرة الهوية بقوله في هذا السياق "أن الهوية الثقافية كيان يصير يتطور وليس معطى جاهز نهائياً هي تصير وتتطور أما في اتجاه الانكماش أو الانتشار وهي تعني بتجارب أهلها ومعانائهم، انتصاراتهم وأيضاً باحتكاكها سلباً أو إيجاباً مع الهويات الثقافية الأخرى التي تدخل معها في تغاير من نوعاً ما مع الهويات الثقافية".³

III. تداعيات الذاكرة بمسرحية "معمعة"

¹ الميلود عثماني- (2022). التخيل موضوعاً للتفكير. مكتبة المدارس- الدار البيضاء-ص. 33

² مرجع سابق-الميلود عثماني- التخيل موضوعاً للتفكير. ص. 117

³ شريف رضا: (2011). الهوية العربية الإسلامية وإشكالية العولمة عند الجابري، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، ص. 18.



1.التخييل وأبعاده الرمزية

"معمعة" عرض مسرحي للمخرج الواعد "توفيق قادربوه"، لفرقة البراقع للفنون المسرحية بالدولة الشقيقة ليبيا. اعتمد العرض على اللهجة العامية، وعنوان العمل اقترن بالفتن والحروب والعراك والنزاعات والانقسامات داخل الوطن الواحد، والقتال في ذروته بساحات الوغى. "معمعة: صوت الشُّجْعان في الحرب"، وهي صوت الإنسان الذي يحترق في حلبة الحرب الضارية التي تفتك بكل شيء. إنها الصوت المكتوم، صوتٍ لهيب النيران وهي تَأْكُل كل شيء بلا شفقة ولا رحمة. "معمعة"، عرض ينطوي على فوضى عارمة وتشتت المجتمعات وتهجير الأسر من بيوتها وظلم الإنسان للإنسان، وتنامي الشعور بالقهر والظلم والاستبداد...افتتح العرض بظهور شخصيات مسرحية ترتدي نفس اللباس بقميص الحرب وهم كل من "سليم كظيم نسيم وحليم" يتمايلون يمينا ويسارا بحركات مثقلة فيها من الحماس والحياة المفعمة بالفعل... ويرقصون طربا بطريقة شبه صوفية وكأنهم يحتفون بأمر ما على إيقاع جنائزي حزين اختزل فترات من القتال الدامي والتناحر القاتل على أشياء واهية. "إن مجمل الدلالات التي تثيرها الصورة من خلال بعديها الأيقوني...وليدة مادة مضمونية دالة من تلقاء ذاتها، وليست وليدة معاني قارة ومثبتة في أشكال لا تتغير، إنها أبعاد أنثروبولوجية مشتقة من الوجود الإنساني ذاته. فهي لذلك ليست سابقة على الممارسة الإنسانية، إنها في الممارسة وجزء منها، إنها مرتبطة بخطاب إنساني يجنح إلى منح الظواهر الطبيعية أبعاداً دلالية تتجاوز الأبعاد المادية الوظيفية".¹ فمنذ استهلال العرض ينبأ المتلقي. بعبور رسائل وردت في شكل

¹. ص. 151 بنكراد سعيد- (2012). السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها- درا الحوار- سورية

لوحات سوداوية تروي عذابات الإنسان الشقي الذي ترك السكون والهدوء ورغب في معانقة الآلام والأحزان فحول عالمه الجميل إلى قبح فضيع يعكس صورة الإنسان الشرير والعدواني. و في مكان عبارة عن ساحة قديمة " في شارع ما " ، تتحول الإضاءة للون الرمادي وينشق أحد الممثلين (سليم) عن المجموعة الراقصة ويركض في كل الاتجاهات كالمجنون فزعا ومذعورا وهو يحاول ثنيهم بكل قوة عن مواصلة الرقصة ولكن دون جدوى. وهي إشارة رمزية إلى موت الضمير والسعي نحو الفعل المدمر للذات الإنسانية. إنها رقصة الاحتفاء بالموت والدمار والانتهاكات الموهلة في الوحشية رقصة العبث والموت الرهيب بمفردات نصبة فاتكة. "فسيمايات المسرح شهدت تطورا في النصف الثاني من القرن العشرين حيث أتت بأدوات معرفية جديدة لتحليل النص والعرض المسرحيين، وهذا النوع نشأ كرد فعل لطغيان النصي وهو المنهج الذي يعتبر المسرح شكلا أدبيا ولذا أعيد الاهتمام بالعرض المسرحي كمكون أساسي للمسرح." ¹ لتمام مع صرخات منبعثة من هنا وهناك ويتعالى

صوت الموسيقى وكأنها بدورها تشاركهم النكبة. فالرقصات توحى بالدمار والقتل و الصراع الدامي، إنها صورة مشبعة برائحة الموت وهي بصدد تشييع جنازة الحرب الضارية، فتتسلل إلى أغوار التخيل لنستحضر بدورنا كمتفرجين صور الأشلاء في ساحات الوغى، وأصوات متداخلة ممزوجة بالعنف والفزع من بطش الجبابرة التي لا تبقي ولا تذر. "ونحن علينا أن نضع في الحسبان الفرق الأكيد بين العنف بوصفه موضوعة سوسيولوجية عامة، وبين مفهوم العنف الذي يقترن بمسألة الدولة اقتراناً أساسياً. فالعنف ليس مجرد ظاهرة تؤدي إلى إحداث خلل في البنى التي تنظم مجتمعاتها، مما ينجر عنه تهديد نظام الحقوق والواجبات التي يتوفر عليها الأفراد طالما هم ينتمون إلى شرعية قائمة. فهذا العنف هو اللا مجتمع " ، وهو يرادف المعنى التام للحرب. " ² فلا يشلها الأطفال ولا نواح الثكلى ولا دعر الشيوخ،

ويصور المشهد بتعابير رمزية يؤججها إيقاع حركي متناغم بالرؤوس والأيدي والأرجل، وتتصاعد الحركة والإيقاع نحو القمة فتبلغ الذروة بتصاعد الفعل الدرامي، "فيتحرك الممثلون إلى الأمام ويبدؤون الدوران حول الكراسي ببطء ثم يسرعون حتى الركض فيما يشبه " لعبة الكراسي " وكم هي قدرة هذه اللعبة التي أضحت مقبلا ثمنها الدماء والقتل والسفك والدمار الشامل. فالحصول على منصب هو رهين لكل أشكال العنف، لذلك يتسارع الإيقاع ويعلو بعلو الرغبة والجموح نحو اعتلاء المناصب والكراسي مهما كلف الأمر. فتتكرر عملية الركض في حركة دائرية موهلة في العنف حول الكراسي وتتوقف الموسيقى فجأة ليزداد تراحمهم وشغفهم بأخذ مقعد ليتمكن كل من "حليم" و"كظيم" من ذلك بينما "نسيم" يظل واقفا في غضب والشرر يتطاير من عينيه. يقف الاثنان وهما يضحكان في سخرية فيقوم نسيم بالصراخ قائلاً: "حتى أنت يا سليم". يبعدون أحد الكراسي ويقصون "نسيم" من اللعب فيرد "سليم، "نبي نلعب يا كظيم لكن يزمجر "كظيم" بالقول مازال يا ما بينك وبين اللعبة." ³ وما زاد الصورة سحرا وانجذابا وقع وقوة الموسيقى الإيقاعية الرائعة، على نفوس المتلقين، وذلك بدمج لمجموعة من المقطوعات اللاتينية والغربية، بروح إيقاعي شرقي، حاكي كل كلمة وحركة وبالتعبيرات الحسية

¹ كير إيلام ، (1992). سمياء المسرح والدراما، ر:رت ئيف كرم ، بيروت، المركز الثقافي، ص ص 110- 111.

² -المسكيني فتحي.(2001). الهوية والزمان. تأويلات فينومينولوجية لمسألة النحن" دار الطليعة للطباعة والنشر -بيروت. الطبعة الأولى. ص. 18

³ 2023 " معمة " عرض مسرحي للمخرج "توفيق قادربوه ، لفرقة البراق للفنون المسرحية، ليبيا.

والفيزيولوجية البليغة التي جعلت من الجسد بؤرة للألم والانتهاك. وهو ما حرك سواكن المتقبل وأثار انفعالاته فسافر بعيدا نحو الأراضي المغتصبة والمنكل بها ليحصل مايلقب بالتطهير الأرسطي. وقد أضفت على العمل جمالية، ووضعنا بكل تلقائية ودون تكلف في حضرة الاستبداد والطغاة، وغلبة الفتن والجهل واغتراب الذات واستلابها من جل حقوقها ووقارها وقديسيها. وغياب تحكيم العقل الذي يعكس الحكمة والتبصر لذلك عمت الانكسارات المتتالية، وطغى جشع وطمع النفوس في المادة والسلطة والتطاحن على الحكم من أجل رفع أسماء الأشخاص، لا راية الوطن وإجلاله وتقديمه.



2. التخيل بين القمع الفكري والصراع اللاإنساني

مسرحية "معمعة"، تقف على شرفات الذاكرة وتدغدغ أغوار الخيال لتستحضر دوامة من الانتهاكات الإنسانية وصراع الأفكار وقوى متضاربة المصالح ومجموعات متناحرة ومتكالبة على السلطة والقيادات مهما كلف الأمر، ولكن البقاء لن يكون إلا للأقوى. مع هتك وخرق لكل أشكال القانون وعلى حساب القيم الأخلاقية والإنسانية. كما حاول المخرج، نقل صورة حية عن الواقع الليبي الراهن، الذي يقوم على الصراع اللا إنساني. لذلك استهل عمله بشخصيات كاسرة تكاد تكون متكافئة القوى، في حلبة الصراع الفكري فينطلق التواصل بواسطة النظرات الحادة والثاقبة المفعمة بكل أشكال الشرور. وتطالعنا الشخصيات المسرحية بملابس بنية قاتمة، تذكرنا بقدماء العبيد، وتعكس الوفرة في التغول على الحكم بالانتهاكات والهلاك ودمار الذات البشرية. وبلون الأرض القاحلة، وهو رمز للموت والجثث المتراكمة التي يواربها التراب. نشتم خلالها رائحة الصراع وأطلال الحروب البائسة. إنها لوحة مشهدية شدت المتلقي منذ الوهلة الأولى، وجعلته يشارك في العمل عبر التفاعل بشكل جماعي ومباشر، وتتعالى صيحات وإيقاعات تناشد النصر وانجلاء الغمة. يقول

"ليو تولستوي" العالم الذي حُرِم من العدل والشرف هو عالم دنيء يمتلكه الخبثاء.¹ فهذه المسرحية تعكس انثروبولوجيا الواقع الليبي، وترسم صورة جلية لماضيه الموشح بالقمع الفكري والتعبير الحر وتكميم الأفواه، وتطويق الناس بالأغلال والقيود، الذي تجسد في شخصية "الإمبراطور الشاذ"، رمز للسلطة الحاكمة السابقة، المتغطرسة والقامعة للحرية والمساواة وتحقيق العدالة. إضافة إلى شخصية "خادم الآلهة" الذي يعيش في تبعية مطلقة لسيده المتجبر، والذي جعل منه إنسانا مجردا من كل إنسانية، شعاره في الحياة الطاعة العمياء لسيده كبير القادة. لكن هناك شخصية محورية أيضا تمثلت في دور حليم "الجندي الوديع"، صوت الضمير والحرية ورمز لقيم الجمال والخير الذي ردد مرارا، قائلا والدمع ينسكب مدرارا "تبا يا بشر لا أريد أن أكون كما تريدون أنتم؟" الشهداء عبر الشوارع في بلادي وكل طرف هو الشهيد وهو الفقيد وهو السعيد. تبا يا بشر.. تبا للبشر تبا للبشر.² هكذا تقف الذاكرة على مشارف الواقع فتترسم إطلالات ومجموعة من الأحداث والفضاءات المترامية الأطراف لتفرز صوراً تأويلية رهينة عملية التخيل الخصبة. فيغدو الجندي هنا يرثي نفسه ويبكي على حاله، فقد وقع تهيئته ليصبح جنديا يحمي أمن البلاد والعباد فإذا به يجد نفسه مجبولا على أن يدخل دوامة قذرة من الدماء والقتل. فتتراى لنا شخصيات سادية ومجوسية، تتلذذ بتعذيب ذاتها وبالأخر، وتتغذى بالألام والعذابات بسبب الظلم والقهر الذي يمارس عليها، يقول ألبير كامو "أنا لا أبغض العالم الذي أعيش فيه ولكن أشعر بأنني متضامن مع الذين يتعذبون فيه... إن مهمتي ليست أن أغير العالم فأنا لم أعط من الفضائل ما يسمح لي ببلوغ هذه الغاية، ولكنني أحاول أن أدافع عن بعض القيم التي بدونها تصبح الحياة غير جديرة بأن نحياها، ويصبح الإنسان غير جدير بالاحترام."³ هكذا صور المخرج من خلال عمله الإبداعي المعمعة، التي تعيشها ليبيا اليوم، فالواقع المعاش في ليبيا ما قبل الثورة، أو ما يعرف بالنظام السابق، عرف بالقمع الدكتاتوري عن طريق الجماعات الثورية التي تلقب

بجماعة التطهير. إضافة إلى ظهور ما يعرف بالمسلحين، وهم عبارة عن "مليشيات"؛ مثال "الطوارق و الأمازيغ"، وهي أيضا جماعات مسلحة تعمل خارج الإطار القانوني، حيث تسعى إلى تأسيس مقرات خاصة بها وتنتهج طرقا رهيبة ووحشية للختف والقتل والقمع وتشريد الناس، بتغيير وجهتهم بالإخفاء القسري وذلك بوضع الكيس الأسود على وجهم، لتضليلهم ويتم تقييد أيديهم واحتجازهم وتعذيبهم حيناً، أو قتلهم أحيانا بطرق بشعة وشنيعة. أو أخذهم كفدية مقابل الحصول على شيء ما ومرد ذلك الانفلات الأمني وغياب الاستقرار السياسي. ويرتفع صوت الضمير، وهو يتألم مرددا أين أنتم؟ ماذا يحصل للشعب الذي أوكل أمنه وأمانه وحياته وعزته، ليحيا حياة كريمة؟ أين الإنسانية!! أين الضمير!! أين صوت الحق...؟ "إن هذه الأمة...بمثابة آلة فقدت صلاحيتها لأنها فقدت بنية العالم الذي يشدها من الداخل...وذلك فقط بسبب أنها صارت أمة" بلا عالم، ومن ثمة "أمة" بلا موضوع. إن علينا أن نسأل ما معنى أن نتوجه في الفكر في أفق "أمة" فقدت علمها الخاص بنفسها وطريقتها الخاصة في تعليم نفسها؟⁴

¹ "https://www.sotwe.com/AdabRuss" روائع الأدب الروسي (2024-03-07) روائع الأدب الروسي ص. 01

² إخراج توفيق قادربوه نفس المرجع- عرض معمعة

³ مسعد هند- (2018 01-23). مقال العبث والثورة والموت- المدائن. ص. 01

⁴ المسكيني فتحي. الهوية والزمان.(2001). تأويلات فينومينولوجية لمسألة النحن" دار الطليعة للطباعة والنشر -بيروت. الطبعة الأولى. ص. 156

IV/ عوالم التخيل إحياء لذاكرة الاغتراب

استند الممثل على عملية التخيل لإحياء ذاكرة عقيمة مشبعة بالألم والمعاناة والتمهيش المفرط فيروي حكاية الأحياء وزغاريد النسوة، وفرحتهم بالجثث القادمة إلهم التي يعتبرونها نصرا... وأن أبناءهم ماتوا شهداء في سبيل الوطن، وهكذا يتحول العزاء إلى تماني... فالموت يلبس رداء الفرحة ويصبح الإنسان، بأجنة منكسرة كالديك المذبوح، يرقص طربا". يقول أرسطو فانيس في هذا السياق "أراهن على بقاء المسرح للأبد لأنه يرتبط برغبة إنسانية أساسية... ألا وهي التعبير عن المشاعر وتشخيصها وهذا ما يفعله المسرح" الذي يبحث عن الحقيقة والمسرحية خيال ولكن غرضها ليس الخداع بل البحث عن الحقيقة" كما يقر تشيخوف.¹

"ويتقدم "سليم" نحو وسط المسرح وهو ساخر من فرط ما نكل بالأشخاص ولاسيما أخذ بثأره من العجوز التي كانت تستفزه بحديثها وثرثرتها مع نساء الحي وتسبه وتشتمه فقط لأنه جندي وهو ما ولد لديه شعورا بالضغينة لذلك قتلها

قائلا "عجوز وقحة ديما تعابير فيا إني جندي من جيش شنقا وقطع ثديانها. الجيش اللي جاب الثار .. دارونا علكة .. يعلكها اللي يسوى واللي ما يسوى ..."² فقد تقاتلوا ودمروا البنيان فشردوا الأطفال وقتلوا وهم يقتلون إخوتهم في الوطن والإنسانية، "الحرب لا تحدد من هو صاحب الحق، وإنما تحدد من تبقى"³. ويتواصل الخيط الدرامي في التأجج بحكم تزايد العصابات الخارجة عن القانون، فتنامت الانقسامات والانشقاق، أنتج اتجاهين في الغرب والآخر في الشرق. هكذا بعرض معمعة، تمكن الممثلون من نقل الواقع المرير الذي يتجاوز الوقائع لبحث في ثناياها عن الدوافع ويطرح مسالك للخروج وإعادة البناء لتأصيل الهوية وحمايتها من الاندثار والتمويه، "الاغتراب يوحى بالضعف والتلاشي فهو عكس النمو الذي منه الأشياء فيقال غربت شمس العمر إذا كان الإنسان في مرحلة الشيخوخة."⁴ وبرؤية قاتمة فيها من البكاء والشجن الكثير، وبقلوب مرهقة وهشة تصرخ في وجه الحياة غير العادلة، والصعقات المتتالية، وبعبارات مخنوقة... والكل يسأل في حيرة من أمره ما هذه المعمعة؟! لماذا وصلنا إلى هنا... وهو ما اختزله الحوار الذي دار بين الجلاد والخادم. فبعد انتهاء الحروب، إذن النصر ستؤول لمن يا ترى؟ والحال أنها من الموطن الواحد فهل للقاتل أم المقتول!! يقول أنطون تشيخوف "قد يحبك الناس حين تكره أعداءهم وترفض ما يرفضونه، فيصبح فعل الكراهية سببا للمحبة ولكن وفقاً لمقاييسهم! حقاً ما أغرب البشر!"⁵. بكلمة أدق معمعة، عرض يجعل المتلقي، يطرح عديد الإشكالات التي ظلت عالقة دون جواب. لماذا حول الكائن الإنساني حياته إلى فوضى عارمة، وعبث شيطاني مقيت... أين راحة العقل والمنطق... لماذا بدأ العود إلى قانون الغاب، القائم على التوحش والغلبة الحيوانية. يردد الجندي في ألم يروي حكايات القتل وكيفية التصفية ومواجهتهم للموت في كل حين ليتحول تعدادا لمناقب الجنود وما كانوا يقدمونه في سبيل الوطن من تضحيات وعذابات فمنهم من ترك زوجته وأبناءه أيتاما ومنهم من أصبح

¹. الشافعي عبد الرحمان - (2024-04-04) مقال- فلسفة المسرح الأسطوية أساس الدراما العصرية- مجلة العرب- ص. 01

² نفس المرجع السابق- عرض "معمعة" للمخرج توفيق قادربوه

³ <https://www.hekams.com/?id=31913> راسل برتراند

⁴ منصور الحسن عبد الزراق: (1989). الانتماء والاغتراب، دار الجريش الأردن، ص. 158.

⁵ (2024-12-20). https://www.threads.net/@refqa_91/post/DDz57EpuvJr?hl=ar

ضريرا أو بترت يداه أو أطرافه مقابل عزة الوطن ومجده....فمن يكفكك دموعهم ومن يتحمل مسؤولية عائلاتهم التي تشردت والأطفال اليتامى والأرامل يقول الجندي "مافيش حد منهم شاف شكل الدم ... شباب في عمر الورد خذاهم الموت في غمضة عين ... وهذه العجوز الشمطاء وغيرها من عوايز الحي كن يزغردن في كل جنازة فرحين بموتنا أكثر من فرحين بحياتنا"¹.



¹ نفس المرجع- (2023). عرض معمعة- إخراج توفيق قادربوه - ليبيا

لماذا لا يحيا إنسان اليوم حياة طبيعية، ومنسجمة مع نواميس الكون والوجود؟! أليس الزمن الراهن، الذي يكاد يكون ومضة عابرة، كفيل بأن توصلد بوابات الجحيم و عذابات الإنسانية. وبالتالي تكفل للإنسان العيش الكريم في كنف القانون الذي يردع الذات عن العدوانية، ويضعها في مقام النبلاء. "عمري ما كنت حاب نكون خادماً للآلهة.. لكن أجبرتني الظروف.. أنا أصلاً مانيش مصدق إن الآلهة ممكن ترضى إن الناس تموت عشان ناس أخرى تعيش.. أرزاق المغفلين المسيرين كانت صبري الوحيد على قذارة الآلهة و عبادها اللي كانوا بشر.. فعلاً تبا للبشر.. سحقاً يا بشر."¹

الفن المسرحي كنشاط إبداعي راقٍ، منذ البدء يدعو إلى بلوغ أسوأ مراتب النبل والجمال بهدف تنوير المتلقي لأن الفن هو الذي يجعل الذات في انسجام كلي مع نفسها ومع الآخر، وبذلك نعيش صراعاتنا وواقعنا المرير بالفن، ولكن بنسائم الفرحة رغم الشجن و المودة والألفة. وتنتفي كل أشكال الفوارق والاختلافات العرقية وغيرها التي تؤدي إلى الكراهية والقبح الأخلاقي المقيت. هكذا تتحول الحياة الهادئة إلى غوغاء وطبدة الصلة بأضرار الحرب ومخلفاتها النفسية المروعة والتفكير والتمهيش والتنكيل بالفرد المواطن في وطنه مما دفع عديد الشبان إلى ركوب مراكب الموت بحثاً عن حياة كريمة. فالظروف القاسية والصادمة كان لها تأثير بليغ على سلوكهم وطباعهم التي أضحت مشحونة بمشاعر العدوانية والوحشية وأضحوا يفتقرون إلى أبسط مقومات العيش كالصحة والغذاء والأمن على اثر تزايد الهجمات والانقسامات وتطور الاشتباكات في مناطق عديدة من ليبيا مما أفرز عمليات إجرامية منافية لكل القوانين الشرعية التي شلت حركة الحياة بأكملها يقول "ليبنتز" الحرية ليست في أن تفعل ما تشاء، ولكن في أن تشاء أن تفعل ما تفعل. "حيث أضحت دولة مثل ليبيا تعاني من نقص فادح في الغذاء والأمن الصحي وانقطاع التيار الكهربائي لساعات طوال في جل أنحاء البلاد. وشح العرض بالطرح والتساؤل الذي ظل دون جواب منطقي.... فلماذا الحرب والى أين وكيف تقتل الأفراد بعضها البعض طمعا في الحكم وكيف خلفت الحروب الأهلية دماراً شاملاً شمل الذوات البشرية التي ظلت متأرجحة بين الموت والمعاناة وليدة الجروح المريعة."²

لقد قدم العرض شخصيات رافضة ومتمردة تسرد حكايات مزعجة وتحدث عن أبواب موصدة وتدعو بشدة إلى فتح كل النوافذ ليحصل الفعل ويتحقق الحلم بالعيش الكريم في كنف الحرية والحقوق فتظهر بين الثنايا شرارات مكبوتة وأصوات مكبلية و عيون مغمضة حتى لا تنفلت... فيخيم عليها الصمت بل الموت المحتوم على قضية رهيبة بل جرم في حق الفرد وفي حق كل إنسان منتهك الحرية والحقوق. فلماذا هؤلاء الأوغاد إلى اليوم يمارسون سلطة مطلقة. فالي أين نحن سائرون ومتى ينجلي هذا الظلم. "معمعة محاولة لترسيخ ثقافة الفرجة في الشارع والتأسيس لمسرح حقيقي يلامس هموم المواطن ويعرفه بحقوقه وتوجهه نحو المتفرج أينما وجد." تواجه ظاهراتية الذاكرة منذ البداية معضلة هائلة تدعمها اللغة العادية: يبدو أن الحضور الذي يتكون منه تمثيل الماضي هو حضور صورة... ما وراء اللغة العادية... الذاكرة، التي تقتصر على التذكير، تعمل بالتالي في أعقاب الخيال. والآن فإن الخيال، إذا أخذناه في حد

¹ إخراج توفيق قادربوه - نفس المرجع عرض "معمعة"

ذاته، يقع في أسفل سلم أساليب المعرفة تحت عنوان التأثيرات الخاضعة لنظام تقييد الأشياء الخارجية بالجسم البشري.¹ لقد كانت ذاكرة الممثلين مترعة بوقائع متعددة تعكس صورة الحرب السوداوية التي غدت مشروعا أسودا ومجهولا لأن الموت محقق بالبشرية ويضيق عليها الخناق من كل جانب. "كانت الثورة بالنسبة لكاملو الفضيلة الأكثر قيمة على الإطلاق. فالعيش بكل ما يعنيه من مواجهة لشتى صنوف المعاناة هو في ذاته حالة من التمرد ضد المآزق الإنساني العبيثي."² هكذا تختلط المفاهيم فيغدو النبيل سيئا والسيئ نبيلاً إنها حقا خيانة في حق الإنسان المقموع في عصر حول الذات إلى آلة وحشية تسرق الذات والعمر لا تخلف غير المآسي والأحزان... فهنا بين الشخصيات نرى صور دلالية تعبر عن العبث فنسمع اعترافات وبوح موجع من نبض الواقع يقر به مواطنون وجنود ليبينين. "فالحقيقة أننا في كل فعل من أفعالنا وكل حالة من حالاتنا، ندرك وجود ذاتنا إدراكا مباشرا. وندرك أن الفعل فعلنا والحالة حالتنا وكيف يتصور إحساس أو تعقل أو تداعي صور... إلخ بدون جوهر يحس ويفكر؟ فوجود الجوهر هو وحده يفسر حدوث أفعالنا وحالاتنا... فللإنسان وجود واحد نشعر به وباستمراره تحت التغيرات فربط حاضرننا بماضينا، ونتطلع إلى المستقبل على أنه مستقبلا."³

لذلك تسلت الإيقاعات الموسيقية والحركات الثقيلة والمشاعر المرهقة والمتناقضة وشاركت الإنسان هذه النكبات فكان لها وقعا كبيرا فقد غدت الصور الرمزية وشحنت الأحاسيس بل أفعمتها حسا ورونقا لتعانق التوق نحو موارد هذه الهوية المجروحة وهو "مرض الضياع في العالم بسبب غياب المعنى"⁴ عليها تبلغ حدود التحرر من قبضة التوقع والجمود... خلفت وقعا بليغا كالسهم تعكس كابوسا مروعا لم ينتهي بعد سنوات من الألم والضيق والمعاناة والمكابدة الشرسة فينفطر القلب من هول المناظر المكلفة بالوجع والنيران التي تلتهم الوجدان. لقد أرهقت الحرب قلوبا وطمست أرواحا تحت الركام... وانتهت الحرب بالصمت القاتل وبآثارها وخرابها البشع. وهو ما عبرت عنه الجسدنة على الركح حيث الرقصات والحركات المتداخلة "لعبة العصي" على أوتار حركية متناغمة تكاد لا نميزها من حيث هويتها أو اديولوجيتها. "الهوية تعرف بأنها الشفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها والتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون باعتباره منتما إلى تلك الجماعة "التاريخ" من خلال تراثها الإبداعي."⁵ هكذا يظل التخيل منبع لا ينضب من الخلق والإبداع والتجديد الذي لا تحده الحدود. بل هو إرهابات فكرية تولد باستمرار تنأى بالذاكرة بعيدا عن الرتابة والاجترار.

¹ La Mémoire, l'Histoire, l'Oublie, éditions Seuil, Paris, p. 05 (2014). Ricoeur Paul,

² مرجع سابق. مسعد هند- مقال العبث والثورة والموت- الميدان. ص. 01

³ كرم يوسف-(2018). الطبيعة وما بعد الطبيعة- مؤسسة الهنداوي- ص. 102

⁴ ص. 22 المسكيني فتحي. (2013). الكوجيطو المجروح- أسئلة الهوية في الفلسفة المعاصرة. منشورات ضفاف ببيروت.

⁵ إليكس ميكشلي. (1993) الهوية، تر:علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، ط1، ص. 6

الخاتمة

صفوة القول، أن لكل من الذاكرة و التخيل في الدراما مكانة هامة أسهمت بشكل أو بآخر في بلورة الفعل المسرحي الذي يعكس صورة الذات والعالم. لذلك فإن عملية التخيل و ماتحملة من لغة مشبعة بالرموز والمعاني ومقاصد وأفكار ومضامين تفتح الواحدة على الأخرى لتشكّل بنية مترابطة ومتناسقة لجملة التصورات والعلامات والمفاتيح المفاهيمية ودلالاتها التأويلية والتحليلية والنقدية وغيرها تعكس صورة وتجليات الفعل الإنساني في المجتمع الذي يتأرجح بين الثابت والمتغير، وبين الواهي والحقيقي. فخشبة المسرح هي عبارة عن فضاء يستحضر فيه الممثل مجموعة من التصورات والعلامات المعبرة تقتزن بتجليات الذات الإنسانية المتنوعة الأجناس والأفكار والتعبيرات وبصمتها الفنية والثقافية و

الحضارية. مسرحية "مععمة"، التي استندت إليها في هذا البحث تقرر بحقيقة تجاوزت الجوانب السطحية للأشياء لتبلغ العمق ولألمست الجوهر في البحث والطرح فتشكلت على غرارها الصورة الفنية المثقلة بدورها بين ثناياها صورة الماضي المغتصب والسلطة الفاتكة والمدمرة والهوية المفقودة والذاكرة التي يفيض منها الألم والمعاناة قدمها مخرج مسرحي بعد

أن آمن بدوره الريادي في التغيير واختار الشارع كفضاء للإبداع. "الذاكرة والمتخيل"، المهيمنين في العقل الإنساني ومكوناته ومكانه وأنطولوجيا أحلامه وأوهامه، عبر أكوام متنوعة من الصور التي تكتسب إما إلى الذاكرة في زمن حافل بذكريات الطفولة وأماكن الفتها وعوالمها البعيدة، وأما إلى صور عالم حاضر يتدفع فيها العقل إلى إنتاج لحظته المتخيلة التي قد لا تستند إلى الذاكرة ولا تقوم على قاعدة مماثلة للصورة الأصل المحفوظة. فتبدأ بالحاضر لتتصل بالمستقبل، وربما التقى الإثنان. "لقد أبدعوا الممثلين في الأداء وتركوا بصمة لدى المتلقي بلغت حدود التطهير لما أثارته من "خوف وشفقة". هكذا يظل الفن المسرحي نشاطا أنثربولوجيا ورسالة انطولوجية عميقة لمرآة العالم فهو صناعة للفكرة والصورة والشخص بسعة الخيال التي أحيانا ماتبلغ الحلم بل ترسمه بلوحة متشابكة الخيوط وموشاة بألوان رائعة من ضروب الحياة الظاهرية منها والباطنية تتسع بامتداد الذات وتشعبها لتشمل كل موجودات الكون. إذن فالتخيل مكتنز باللغة وما تحويه من سميولوجيا وماتنطوي عليه من تأويل ونقد وتفسير فهو محرك أساسي لنقل صورة الشعوب والمجتمعات والتصورات والأفكار والتباينات ومسافات القوة والضعف والخيال والواقع. أليست الكتابات المسرحية التي يحملها خيال المتلقي منذ القدم تعد محملا بل نواة تؤسس لمضامين فكرية وتأملات وجودية بل تأصل شكلا من أشكال حفظ الذاكرة من الاندثار. والحال أن أشد وأكبر شبح يطارد الزمن هي التفاهة و الجهل والتوقع التي أسهمت جميعها في إفراغها من كل ماهو قيبي. فلا تأبه لجوهرها الفريد ومطلبها المفقود إلا وهي الحرية التي لا تستقيم إلا بإثبات الهوية وانتمائها الضارب في القدم والحال أنها ليست "موضوعا أو حقيقة واقعة، بل هي إمكانية حركية تتفاعل مع الحرية، فالهوية ليست شيئا يخلق".² كما أنه رغم الاختلاف والتشابك تظل الذات في الفن المسرحي باحثة عن كيانها مستندة إلى عملية التخيل لتأكيد وجودها وتحقيق التعايش السلمي مع الآخر عليها بذلك تخرج من

¹ تلحق نعيم – (07 نيسان 2023). مقال. *الذاكرة والمتخيل- نظرية التأويل عند قاستون باشلار- الميادين نت ثقافة وفنون*. ص. 06.

² حسن حنفي (2012). *الهوية- المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، طبعة 1*، ص. 11.

برائن الاغتراب والتمهيش الوجودي وتعزز هويتها بقبول المختلف لتحقيق الاستمرارية ولكن تبني بالمحافظة على جوهرها من الضياع والاغتراب. أليس المسرح إحياء لذاكرة تأبى الموت والاندثار بل تأصل لديمومة هاجسها الفعل والأمل كما أقر أرسطو بقوله "إن المستقبل ليس مجرد ذكرى، بل هو مجرد رأي وأمل¹. ماهي حدود الذاكرة كقيمة تحكمها الطبيعة الإبداعية بوصفها تنبني على الخيال والابتكار وتتأرجح بين التخيلي واللاتخييلي وبين الصدق والتمويه والذاتي والموضوعي، كما بين الواقعي والمتخيل والممكن واللاممكن؟

¹La mémoire et la réminiscence d'après Aristote, Volume 11, numéro 01, éditions, Université Laval, Paris , p. 03 (1955)Cantin Stanislas,

المصادر والمراجع

- Ricoeur Paul (2014). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oublie*, éditions Seuil, Paris.
- Cantin Stanislas, (1955) -*La mémoire et la réminiscence d'après Aristote*, Volume 11, numéro 01, éditions, Université Laval, Paris.
- [https://www.sotwe.com/\(2024-03-07\) AdabRus](https://www.sotwe.com/(2024-03-07) AdabRus),
- <https://www.hekams.com2018-08-19/?id=31913>
- https://www.threads.net/@refqa_91/2024-12-20post/DDz57EpuvJt?hl=ar.

- المسكني فتحي . (2012) الهوية والزمان. تأويلات فينومينولوجية لمسألة النحن " دار الطليعة للطباعة والنشر - بيروت. الطبعة الأولى.
- الشافعي عبد الرحمان (2024-04-04) مقال- فلسفة المسرح الأسطوية أساس الدراما العصرية- مجلة العرب.
- المسكني فتحي. (2013) الكوجيطو المجروح- أسئلة الهوية في الفلسفة المعاصرة. منشورات ضفاف بيروت.
- إليكس ميكشلي. (1993). الهوية، تر: علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، طبعة أولى
- بنكراد سعيد- (2012). السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها- درا الحوار- سورية
- تلحوق نعيم . (07 نيسان 2023). مقال. الذاكرة والتمثيل- نظرية التأويل عند قاستون باشلار- الميادين نت ثقافة وفنون.
- النشار مصطفى- (أفريل 2018). مالك بن نبي من نقد الذات والأخر إلى بناء نظرية جديدة- مقال بمجلة العقيدة عدد 15.
- حسن أوس. (27 يوليو 2022). الكينونة الأصلية عند هيدغر قلق وحركة في اتجاه الموت- مقال صدر بمجلة القدس العربي.
- حسن حنفي- (2012). الهوية- المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة الأولى. القاهرة.
- حسن حنفي: (1992). التراث والتجديد- موقفنا من التراث القديم، مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، طبعة 4
- عمر وليد- (2023-04-16). مقال " الخيال والذاكرة سر إبداع الممثل " مجلة رونا هي "أضاءات مسرحية".
- عالم الفكر- (1997). المجلد الخامس والعشرون يوليو- سبتمبر تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - دولة الكويت .
- قاذبورة توفيق " (2023). عرض مسرحي "معمعة"، لفرقة البراق للفنون المسرحية، بالدولة الشقيقة ليبيا
- شريف رضا : (2011). الهوية العربية السالمية وإشكالية العولمة عند الجابري، مؤسسة كنوز الحكمة ، الجزائر.
- كير إيلام ، (1992). سيميائية المسرح والدراما، رت ئيف كرم ، المركز الثقافي. بيروت.
- كرم يوسف- (2018). الطبيعة وما بعد الطبيعة- مؤسسة الهنداوي. المملكة العربية.
- محمد أبي نصر الفارابي- (339 م). التعليقات- مجلس دائرة المعارف العثمانية، بحيدر.
- مسعد هند- (2018-01-23). مقال العبث والثورة والموت- الميدان.
- منصور الحسن عبد الزراق: (1998). الانتماء والاغتراب ، دار الجريش الأردن

**When Clay Becomes Fabric:
Sonia Kallel's Idol Dress Between Art and Tradition**

Asma Dhifalli¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450057>

To cite this article: Dhifalli, A. (2025). When Clay Becomes Fabric: Sonia Kallel's Idol Dress Between Art and Tradition. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Kallel's "Idol Dress" diverts the fate of artisanal creation and the daily life of craftswomen toward a path of artistic, aesthetic, social, and critical expression. It generates a dynamic that transcends routine, habits, and rural lifestyles. In her approach, the artist draws inspiration from Sejnane pottery, reinterpreting and renewing it through a unique and innovative plastic language by staging it in a new context. Indeed, in this research project, we explore the dress form, which stands out for its design that resists any functional purpose. The "Idol Dress" thus questions identity, movement, posture, the object, and the human body. Kallel goes beyond conventional norms of fashion design by using clay art as a creative medium and by turning the Sejnane doll into a source of inspiration. In this article, we focus on the garment as a transgressive element that fits within an experimental and sculptural approach, questioning ritual, tradition, and craftsmanship associated with the art object, the Sejnane doll. Moreover, we show that the relationship between the potter's body and the material (clay) is not limited to a purely physical interaction; it is enriched by myth and ritual rooted in a deeply traditional culture. The "Idol Dress" charts a new path for artisanal creation, integrating reflections on identity, gender, spirituality, transformation, and representation.

Keywords

Garment, Robe Idole, earthen art, doll, Sejnane, form, material, symbol.

¹ PhD Candidate, Higher Institute of Fine Arts of Nabeul, University of Carthage, Email: asmadhifalli7@gmail.com

**Quand l'Argile Devient Tissu:
La Robe Idole de Sonia Kallel entre Art et Tradition.**

Asma Dhifalli

Resumé

La « robe idole » de Kallel détourne le destin de la création artisanale et le vécu quotidien des artisanes vers un chemin de création artistique, esthétique, sociale et critique créant ainsi une dynamique qui transgresse le train-train, les habitudes et la mode de vie rurale. Dans son approche, l'artiste s'inspire de la poterie de Sejnane, la réinterprète et la renouvelle avec une autre approche plastique inédite en la mettant en scène. En effet, dans ce chantier de recherche, nous explorons la forme de la robe qui se distingue par son design inadapté à toute fonctionnalité. La « robe idole » questionne ainsi l'identité, le mouvement, la posture, l'objet et le corps humain. Kallel dépasse les normes conventionnelles du design vestimentaire en utilisant l'art de la terre comme un matériau de création et en faisant de la poupée de Sejnane une source d'inspiration. Dans cet article, nous mettons l'accent sur la transgression du vêtement qui s'inscrit dans une approche expérimentale et sculpturale qui interroge le rite, la tradition et le savoir-faire liés à l'objet d'art, la poupée de Sejnane. En outre, nous montrons le rapport entre le corps de l'artisane potière et la matière (l'argile) ne se limite pas à un simple dialogue physique, il est nourri par le mythe et le rite d'une culture profondément ancrée dans la tradition. La « robe idole » trace une nouvelle voie pour la création artisanale, intégrant des questionnements sur l'identité, le genre, le spirituel, la transformation et la représentation.

Mots clés

Revêtement, robe idole, art de la terre, poupée, Sejnane, forme, matière, symbole.

Introduction:

Avec la révolution tunisienne en 2011, tous les domaines ayant trait à l'art en Tunisie ne rêvent que de liberté d'expression: Les arts plastiques et les arts visuels, le digital, la presse et bien d'autres. Dans cette décennie, l'instabilité politique, sociale et économique a contribué à former un sol favorable aux critiques notamment dans les métiers d'arts. Certains artistes contemporains vont détourner l'espace public de la rue et du vécu quotidien, en espace de création artistique et esthétique sociale et critique créant ainsi une dynamique qui transgresse le train-train, les habitudes et la routine du quotidien. L'artiste contemporain va s'adresser à travers ses œuvres d'arts, ses performances esthétiques, ses installations éphémères sans exception à tous toute classe confondue. Dans ce travail nous prendrons en exemple le travail de Sonia Kallel et sa pratique artistique. Sonia Kallel détourne l'espace public et le redéfinit. L'artiste représente dans ses œuvres plastiques un art s'inspirant de la culture tunisienne à partir des activités artisanales tunisiennes. L'artiste dans son approche reprend la poterie de Sejnane, s'en inspire et la renouvelle avec une autre approche plastique et d'autres concepts en la mettant en scène. En effet les authentiques potières de Sejnane ne se conforment ni au goût ni aux lois du marché. Elles sont reliées par d'authentiques liens à la terre et la prima matière de leur terroir qu'elles travaillent. Sonia Kallel en tant qu'artiste contemporaine reprend ce geste créateur archaïque artisanal et lui donne un nouvel élan. En effet, l'artiste va développer son chantier artistique à travers une culture artisanale locale nourrie par son imaginaire créatif. De ce fait, l'art artisanal ou plus exactement l'art de la sculpture découle de cette forte liaison de l'homme avec son environnement au sein d'un contexte historique, culturel et social. En ce sens, Kallel développe à travers sa propre création contemporaine sa vision plastique son savoir-faire et art manuel millénaire qui démontre la survivance d'une tradition artisanale qui perdure jusqu'à nos jours. L'artiste s'introduit dans l'espace public et relie le présent au passé d'un vécu riche par une tradition rituelle féminine. Sejnane devient un lieu de rencontres plastique et esthétique. Elle établit des liens et se relie au lieu géographique et à l'espace naturel en communiquant avec les femmes potières au cours de la construction de sa propre œuvre d'art. Cette corrélation de l'art et de l'espace détourne la pratique personnelle et subjective de l'artiste vers un art de société dans lequel s'inscrit un schéma de communication propre à elle au sein de son univers plastique. Cette approche artistique nous invite à soulever les questions suivantes: Comment le lieu géographique peut-il générer une stratégie de réflexion esthétique et plastique dans l'univers de Kallel? Comment l'espace naturel et environnemental transforme-t-il l'œuvre d'art d'un artiste en œuvre d'art collective?

Et pour répondre à cette problématique, on adopte une méthodologie de recherche analytique, descriptive et diagnostique de cet objet d'art. En ce sens, mon plan de travail s'enchaîne sur trois axes de recherches. Dans le premier axe, on aborde, la robe idole dans l'espace naturel : matières, formes, symboles. Dans le deuxième axe, une sculpture sans tête, sans mains, sans pieds. Dans le dernier axe, revêtement en fer et en terre.

I. La robe idole dans l'espace naturel: matières, formes, symboles

Cet art berbère féminin va influencer considérablement le champ plastique de Sonia Kallel¹. En effet, l'artiste va partager cette expérience artistique avec les potières de Sejnane. À travers l'évènement de « *Laaroussa* »² en 2011, l'artiste revisite un savoir-faire patrimonial au sein de la communauté que forment les potières de Sejnane. La figure féminine « *poupée de Sejnane* » est revisitée selon une autre vision et savoirs faire. Dans ce contexte, nous présenterons son œuvre « *La robe idole de Sejnane, 2011* » et par conséquent la première question qui s'impose tourne autour de la nouvelle identité esthétique de la figure féminine de Sejnane.



*Figure 1: Sonia Kallel, la robe Idole de Sejnane, 2011.
(Thuillier, Pol. Z.A.T, penser la cité artistique.)³*

¹ Sonia Kallel: Artiste plasticienne tunisienne.

² Une action artistique communautaire était étirée de février à juin 2011 à Sejnane.

³ Thuillier, Pol. Z.A.T, penser la cité artistique, numéro 3 août, 2011. Consulter le 15/06/2025.

Disponible sur: <https://docplayer.fr/22707169-Penser-la-ville-artistiquement.html>

Une sculpture gigantesque en céramique fixée sur un support de métal et exposée en pleine nature. Elle porte une robe composée de pièces de céramique en forme de mosaïque triangulaire et rectangulaire colorées et tatouées avec des motifs berbères. Tout ce qui représente le corps, la peau, la chair est recouverte par des pièces en céramique assemblées l'une à côté de l'autre composant ainsi l'habit de la figure. Ainsi, une sculpture féminine, sans tête, sans visage, sans mains et sans pieds est représentée mettant en relief la robe, le costume et l'habit de pierres et de terre. Tous les signes d'identification personnelle, la tête et les membres sont effacés, voire découpés. La sculpture est une antiphrase au nom qu'on lui donne *Laaroussa* qui signifie jeune mariée en arabe. De la mariée et de la poupée ne subsiste que l'habit représenté dans toute sa splendeur. Tout érotisme esthétique est effacé. Ainsi Sonia Kallel a masqué la figure féminine de « *Laaroussa* » de Sejnane en façonnant et en y substituant une forme massive couverte. Le haut de la robe, jusqu'à la taille est recouvert de couleur noire, au milieu les couleurs s'éclaircissent et le bas de la robe prend la couleur rougeâtre. L'artiste représente « *Laaroussa* » de Sejnane dans une nouvelle représentation et posture avec sa robe idole, constituée en pièces de céramique et avec des graphismes berbères.

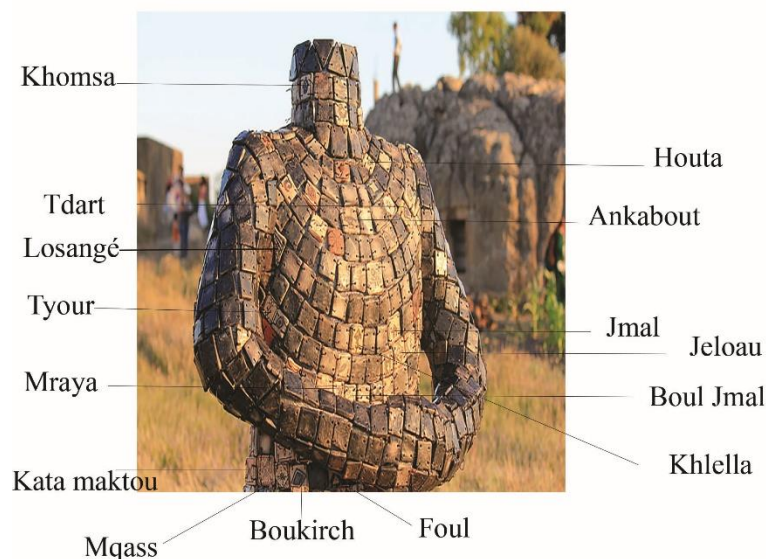


Figure 4: Fragment agrandi de l'œuvre « la robe Idole ».
(Thuillier, Pol. Z.A.T, penser la cité artistique.)

Dans cette perspective, nous allons analyser la symbolique de quelques graphismes illustrés sur la « robe idole » de Kallel et son appartenance à la culture berbère.

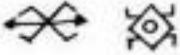
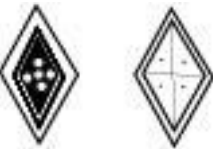
Graphismes	Noms et symboles
	<i>Ankabout</i> = l'araignée est associée à une série de représentations mentales de l'utérus ou de la sexualité féminine. ¹
	<i>Khomsa</i> = la main indique l'accomplissement de tous les désirs. Elle représente tout autant un motif de protection et de gestation. ²
	<i>Bouzil Hami / Boukirch</i> = le losange (Makroudh) agrémenté par des petits losanges et des points à son centre est le diagramme de la déesse enceinte et de la fécondité de la terre. ³
	<i>Jeloua</i> = ce graphisme est le symbole de rituel de Jeloua du marié expose l'or en reproduisant la forme de la déesse Tanit à fin d'assurer sa fertilité. ⁴
	<i>Mquass / Jdouel</i> = le talisman ou ciseau est une forme associant la croix représente le cycle vital et le point le sperme. Donc ce motif évoque la fécondité. ⁵
	<i>Timrit / Mraya</i> = le miroir ou la bouche du ventre (fom el kircha) est un symbole d'apotropaïque. ⁶
	<i>Boul Jmel</i> = l'urine de chameau est un motif composé de mouchetures évoquant le sperme. ⁷

Figure5: étude des Symboles de la « robe idole » de Sonia Kallel.

Sonia Kallel présente La robe idole en plein air en représentant la forme immense de la figurine. L'artiste s'inspire de la poupée de Sejnane en insistant sur la pluralité et la diversité de son travail dans un champ de travail collectif. Les graphismes berbères appliqués sur les poupées en

¹ Vandenbroeck, Paul. Azetta, l'art des femmes berbères, Amsterdam: Flammarion, 2000., pages 136-153.

² Id., page 136-153.

³ Ibid. page 196.

⁴ Ibid. page 102.

⁵ Ibid. page 118.

⁶ Ibid. page 198.

⁷ Ibid. page 210.

céramique représentent le patrimoine spatio-temporel et culturel de Sejnane. Dans ce contexte, Sonia Kallel nous renvoie aux valeurs originelles de la création dans un espace autonome partagé. « *La robe idole* » démontre l'œuvre nourrissante et émergente d'un territoire spécifique. La symbolique de la rencontre, la dualité, le croisement, la fusion, la fertilité, la fécondité et l'enfantement sont les axes que l'artiste représente dans son œuvre. Ce qui nous amène à poser les questions suivantes: Comment *La robe idole* libère-t-elle la femme potière d'un espace-temps intime et privé vers un espace-temps contemporain et partagé? Quelles sont les nouvelles dimensions plastiques et esthétiques dans *La robe Idole*, l'œuvre de Sonia Kallel? Quelles sont les impacts de la nouvelle version de la femme de Sejnane sur l'espace public?

II. Une sculpture sans tête, sans mains, sans pieds:

Sonia Kallel reprend le modèle traditionnel de « *Laaroussa* » des femmes artisanes de Sejnane à travers le modèle de la « *Robe Idole* ». Statue féminine érigée en pleine nature qu'elle façonne et présente dans une nouvelle posture dégageant force et vigueur revêtant une sorte d'armure de guerre composée d'un assemblage de petites pièces en céramique superposées l'une à côté de l'autre. En reprenant leur travail, l'artiste sort la femme rurale de sa position traditionnelle en lui insufflant de nouveaux savoirs-faires et d'autres styles la projetant ainsi dans la modernité. « *La Robe Idole* » a été créée après la révolution tunisienne du 11 Janvier 2011. Cette œuvre aspire à révolutionner et à donner une nouvelle image de la femme artisanne en général et celle de Sejnane en particulier. Il s'agit avant tout d'attirer l'attention du public et des infrastructures étatiques culturelles et officielles du pays sur la condition précaire que vivent les femmes rurales artisanes qui peinent à joindre les deux bouts. N'ayant aucune notion sur le marché de l'art, celles-ci trouvent des obstacles pour écouler leurs produits. *La robe idole* de Sonia Kallel montre et dévoile une nouvelle face de la femme artisanne contemporaine. Cette nouvelle approche critique à la fois, sociale, économique, anthropologique, esthétique et plastique de l'œuvre d'art revendique et insuffle de nouvelles dimensions à l'image de la femme potière. Sonia Kallel met en scène l'œuvre dans un espace public qui représente la position de la femme dans la société et au foyer. Une posture qui illustre le statut de la femme dans son espace privé et public. Dans ce contexte, l'œuvre nous invite à repenser à l'identité et au territoire dans le champ plastique et esthétique de l'artiste. Sonia Kallel habille la sculpture d'une longue robe ample qui semble recouvrir tout le corps par conséquent l'œuvre en soi représente une sculpture de robe qui exclut et efface la forme du corps. Ce style nous renvoie au costume traditionnel de la « *Malya* »¹ dans la région de Sejnane. L'artiste habille son œuvre avec des pièces en céramique berbères. Façonnée et composée avec des petites pièces en forme de mosaïques. La robe ressemble étrangement à une armure en fer de guerre du moyen âge. Toutefois, la création contemporaine de l'artiste ne dissimule en rien les origines traditionnelles de la potière. *La robe idole* est le fruit d'un savoir matériel, lié au féminin sacré. Par

¹ Malya : un drapé traditionnel qui fait partie au costume traditionnel Tunisien.

ailleurs, cette œuvre synthétise plusieurs transmissions matérielles et techniques des femmes potières de Sejnane. Les graphismes dessinés sur la robe sont les codes d'un langage que seules les artisanes connaissent. L'œuvre d'art de Sonia Kallel vient par là même réfléchir ce besoin naturel et vital des femmes artisanes à conserver leurs propres codes en traitant les sujets tabous. Dans son livre *l'invention du quotidien*, Michel de Certeau déclare que l'œuvre d'art a « *dénié la réalité du plaisir pour instaurer la signification symbolique*. »¹ Sonia Kallel réinvente une robe codée avec des signes sexués formant une langue qui rassemble la dualité du masculin et du féminin.

Dans le champ du travail, les sujets tabous de l'enfantement et de la sexualité, encore ancrées dans l'inconscient collectif des femmes potières, trouvent leur expression dans la création artistique. Ces sujets, se matérialisent dans l'œuvre de Sonia Kallel à travers une démarche plastique qui met en lumière la voix des artisanes. Par le modelage et la forme, l'artiste révèle les récits enfouis et les préoccupations intimes des femmes, traduits dans un langage visuel subtil. Ainsi, Sonia Kallel raconte, à travers la poterie, un mode de vie enraciné dans un environnement naturel, porteur d'une sensibilité singulière et d'une tradition féminine profondément expressive.

III. La robe idole: *Revêtement en fer et en terre:*

La couleur noire et sombre s'étale d'en haut jusqu'au milieu de la robe. Dans son livre *l'art des femmes berbères*, Paul Vandebroek déclare « *le noir est la couleur de la terre et de la fécondité, sont noirs ou doivent l'être ceux qui en connaissent les secrets, car le paysan qui peut mettre en œuvre la fécondité de la terre participe au secret de la création... Dans la tradition nord-africaine, les esclaves travaillent la terre et connaissent les secrets de la fécondité et de la procréation. La sexualité est leur domaine, ce qui se traduit symboliquement sur les vêtements et leurs attributs (cauris, crécelles...)* »². L'artiste associe la couleur noire au thème de la fécondité en la répartissant sur les trois quarts de l'œuvre. Cette approche explicite le lien de la femme à la terre dès la préparation de la matière première jusqu'à l'obtention d'un produit fini. La couleur beige-sable coupe la robe au milieu, « *couleur neutre, intermédiaire, elle sert à garnir les fonds, car elle est couleur de terre et couleur de feuilles mortes...* »³. Le milieu représente l'utérus le lieu de la création, de vie ou de mort. L'orange compose le bas de la « *Robe Idole* » pour remonter et se répartir par petites touches séparées. La couleur orange « *dérivé du jaune désigne le tonus, la vitalité, la force.* »⁴ Et le feu, élément essentiel de la création. Sonia Kallel crée une nouvelle image de la femme rurale en l'intégrant dans l'espace public et en reliant l'œuvre à la terre, à la nature et à son environnement

¹ De Certeau, Michel. *L'invention du quotidien*: 1. Arts de faire, Italie: Gallimard, 1993, page 41.

² Vandebroek, Paul. Op.cit. page 148.

³ Id. page 148.

⁴ Pfoura, Oscar. *L'Harmonie du monde, anthropologie culturelle des couleurs et des sons en Afrique depuis l'Egypte ancienne*. Paris : Menaibuc, 2000.

géographique. C'est dans ce sens que l'artiste à travers la sculpture fait l'apologie d'un art rural qui témoigne d'un vécu réel au quotidien.

Dans une démarche contemporaine, Kallel met en avant le concept de la création « in situ », où le lieu influe directement sur la forme, les matériaux et le sens de l'objet créé. En ce sens, l'artiste ancre sa création dans un espace à la fois territorial et mémorielle, mobilisant les ressources matérielles et immatérielles du lieu. Le choix de la texture de l'argile, les motifs berbères et les teintures naturelles façonne la structure de la robe idole. On retrouve la symbolique des graphismes sur la robe renvoie la trace géologique et géographique de Sejnane. Dans ce contexte, l'artiste sculpte le vêtement en matérialisant l'histoire, les rites et les savoir-faire locaux. Cette conception, engage également le corps des artisanes dans une relation renouvelée avec l'espace. La structure performative de la robe devient ainsi un espace intermédiaire, un seuil entre l'intime et le territorial, entre l'individu et la collectivité. Kallel s'inspire non seulement de la poupée de Sejnane. Néanmoins, Elle reflète aussi à travers ce vêtement monumental l'image symbolique de la femme potière de Sejnane. La nomination « idole » renvoie à la place et au rôle sociétal de la femme potière par rapport à sa trame géographique. Par son esthétique hybride, la robe idole rend hommages aux femmes potières en projetant une vision contemporaine du féminin, à la fois enracinée dans les traditions et ouverte à l'innovation. Ce vêtement en terre interroge la notion d'identité, où il devient un objet porteur de sens, un vecteur de transmission, une archive vivante et une pièce critique. Loin d'être un objet à regarder, à méditer, la robe idole, installée en pleine nature, s'affirme comme une création hybride entre art, design et anthropologie.

Conclusion:

Nous avons dans notre recherche mis en relief la piste anthropologique de l'art et du rituel en présentant la sculpture « la robe idole » de Sonia Kallel. L'interaction entre le corps, la première matière et l'espace qui entoure la figurine, la poupée de Sejnane a invité Kallel à interroger le destin de la femme artisanne dans la société et à préciser ses rôles envers son environnement natal. « *La robe idole* » met en valeur la symbolique des graphismes berbères qui reflète les moments de vie des femmes artisanes. Cette forme d'expression dépasse les normes traditionnelles établies par les potières en les réinvestissant dans une création artistique contemporaine. En effet, l'espace rural est riche d'une histoire anthropologique, esthétique et artistique, l'œuvre d'art rurale fait face à des crises de commercialisation et est souvent menacé de disparition. C'est pourquoi il est urgent de se poser la question suivante: Comment l'art contemporain va-t-il contribuer à sauver la création artisanale de la marginalisation dans les milieux ruraux en Tunisie?

Bibliographie:

Michel, D. C. (1993). *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire*. Italie: Gallimard.

Oscar, P. (2000). *anthropologie culturelle des couleurs et des sons en Afrique depuis l'Egypte ancienne*. Paris: Menaibuc.

Paul, V. (2000.). *Azetta, l'art des femmes berbères*, . Amsterdam: Flammarion.

Thuillier, P. (2023, Août 13). *penser la cite artistique*.

Sleep Stages and Their Regulatory Mechanisms: A Theoretical Review

Ibtissam Tazi¹, Zouhayr Souirti², Najat Belarbi³

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448954>

To cite this article: Tazi, I., Souirti, Z., & Belarbi, N. (2025). Sleep Stages and Their Regulatory Mechanisms: A Theoretical. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Sleep is one of the most complex and intriguing biological phenomena in various fields of scientific research. It goes beyond a mere decline in consciousness and alertness to perform multiple functions at different levels. This theoretical study comes in the context of growing scientific interest in understanding the mechanisms regulating sleep and its stages, given its pivotal role in maintaining an individual's physical and psychological health. In this article, we aim to provide a focused theoretical review that clarifies the nature of sleep by reviewing its basic stages, each of which performs a specific function in maintaining physical, neurological, and cognitive balance. We also analyzed the mechanisms regulating sleep, represented by the circadian process and the homeostatic process. To address the research problem of questioning the basic stages of sleep and its precise regulatory mechanisms, we adopted a descriptive-analytical approach based on a review of recent relevant theoretical literature. Based on the above, the importance of this work lies in its contribution to deepening the scientific understanding of sleep as a dynamic and interactive process. Sleep is not an isolated function; rather, it is closely linked to various cognitive, emotional, and immune systems. Any disruption to this system could have serious consequences, not limited to sleep-wake cycles alone, but extending to other vital functions. In other words, based on the premise that sleep is a fundamental brain function, we have attempted to provide precise scientific explanations to understand its nature, stages, and regulatory mechanisms.

Keywords: Sleep, Sleep Stages, mechanisms of sleep regulation.

¹ PhD, Laboratory of Psychological and Intellectual Studies, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Letters and Human Sciences - Dhar El Mahraz – Morocco. Email: ibtissamtazi1991@gmail.com

² Neurologist, Clinical Neuroscience Laboratory, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Medicine, Pharmacy and Dentistry, Fez, Morocco.

³ Professor of Psychology, Laboratory of Psychological and Intellectual Studies, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Letters and Human Sciences - Dhar El Mahraz – Morocco.

مراحل النوم وآليات تنظيمه: مراجعة نظرية

د. ابتسام تازي، د. زهير سويرتي، دة. نجاه بلعربي

ملخص

يعد النوم إحدى أكثر الظواهر البيولوجية تعقيداً وإثارةً للاهتمام في مختلف مجالات البحث العلمي، إذ يتجاوز كونه مجرد انخفاض في الوعي واليقظة ليؤدي وظائف متعددة على مستويات مختلفة، وتأتي هذه الدراسة النظرية في سياق تزايد الاهتمام العلمي لفهم الآليات المنظمة للنوم ومراحله، بالنظر إلى دوره المحوري في الحفاظ على الصحة الجسدية والنفسية للفرد. تهدف في هذه المقالة إلى تقديم مراجعة نظرية مركزة توضح طبيعة النوم، من خلال استعراض مراحله الأساسية، حيث تؤدي كل مرحلة وظيفة محددة في الحفاظ على التوازن الجسدي والعصبي والمعرفي. كما عملنا على تحليل آليات تنظيم النوم المتمثلة في السيرورة الإيقاعية (processus circadien) والسيرورة الاستتابية (processus homéostatique). ولمعالجة إشكالية الدراسة المتمثلة في التساؤل حول المراحل الأساسية للنوم وآلياته التنظيمية الدقيقة، اعتمدنا منهجاً وصفيًا تحليليًا استنادًا إلى مراجعة الأدبيات النظرية الحديثة ذات الصلة. وانطلاقاً مما سبق، تكمن أهمية هذا العمل في مساهمته في تعميق الفهم العلمي للنوم باعتباره عملية ديناميكية وتفاعلية؛ ذلك أنّ النوم ليس وظيفة معزولة، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف الأنظمة المعرفية والانفعالية والمناعية. وأي اختلال في هذا النظام قد يسبب عواقب وخيمة لا تقتصر على دورات النوم واليقظة فقط، بل تمتد لتشمل وظائف حيوية أخرى. وبتعبير آخر، ومن منطلق أن النوم يُعدّ وظيفة دماغية أساسية، حاولنا تقديم تفسيرات علمية دقيقة لفهم طبيعته ومراحله وآليات تنظيمه.

الكلمات المفتاحية

النوم، مراحل النوم، آليات تنظيم النوم.

مقدمة

يعد النوم من الوظائف الأساسية للدماغ التي تتحكم فيها بنيت عصبية متخصصة. وغالبًا يُنظر إليه على أنه مجرد حالة من الاسترخاء تشمل الجسم والدماغ، أو فترة مؤقتة يتوقف خلالها النشاط والوعي. غير أن الأبحاث والدراسات الحديثة تكشف أن النوم يتجاوز هذه الصورة المبسطة، إذ يمثل عملية حيوية معقدة تسهم في تنظيم العديد من الوظائف الجسدية والعصبية والمعرفية والانفعالية. كما يُعدّ النوم ظاهرة بيولوجية يتضمن مراحل مختلفة، أبرزها مرحلة النوم البطيء (sommeil lent) أو النوم اللاريمي (non-REM)، ومرحلة النوم التناقضي (sommeil paradoxal) أو النوم الريمي (REM). وينظم النوم عبر عمليتين متكاملتين؛ الأولى هي العملية الإيقاعية (processus circadien)، وهي عملية بيولوجية دورية تدفع الفرد إلى النوم. وتتحكم فيها الساعة البيولوجية الداخلية للكائن الحي من جهة، والمثيرات البيئية الخارجية من جهة أخرى. أما العملية الثانية فهي العملية الاستجابية (processus homéostatique)، وهي عملية بيولوجية تهدف إلى تهيئة الظروف الداخلية الملائمة لدورة النوم واليقظة. وانطلاقاً من فكرة أن فهم مراحل النوم وآليات تنظيمه يتيح تكوين صورة دقيقة لهذه الظاهرة المعقدة، حاولنا في هذا المقال الإجابة عن السؤالين التاليين اللذين شكلا الإطار الإشكالي للدراسة: ما هي المراحل الأساسية للنوم؟ وما هي الآليات الفسيولوجية التي تنظم هذه الظاهرة البيولوجية المعقدة؟ ولعالجة هذين السؤالين الإشكاليين، تم اعتماد منهج وصفي تحليلي يستند إلى مراجعة الأدبيات النظرية وتحليل ما توصلت إليه الدراسات التجريبية بخصوص ظاهرة النوم.

1. مراحل النوم

لم تبدأ الدراسة العلمية المنهجية لمراحل النوم بشكل فعلي إلا بعد تطور تقنيات التخطيط الكهربائي للدماغ¹ مع بيرغر Berger سنة 1929، الذي أسهم في اكتشاف نوع خاص من الموجات الدماغية تحدث أثناء النوم سميت بالموجات البطيئة. وفي أواخر الخمسينات من القرن الماضي، تبين أن نوم الثدييات يتكون من مرحلتين مختلفتين حسب تردد الموجات الدماغية المصاحبة لكل واحدة منهما – سُميت إحداها بمرحلة الموجات البطيئة²، والأخرى بمرحلة النوم التناقضي³.

لقد مهدت هذه الاكتشافات لدراسة الميكانيزمات الدماغية العصبية التي تحكم كلا من النوم واليقظة. ورغم أن معاينة موجات الدماغ أسهمت إلى حد كبير في تطور المعرفة العلمية حول النوم ومراحله، إلا أن هذه التقنيات ليست هي الوحيدة التي تحقق هذه الغاية.

¹-التخطيط الكهربائي للدماغ électroencéphalographie: هو أحد تقنيات التصوير الدماغية، يستعمل لتسجيل النشاط الكهربائي للدماغ على طول فروة الرأس، عبر قياس التقلبات في الجهد الناتجة عن تيارات أيونية تحدث على مستوى الخلايا العصبية.

²مرحلة الموجات البطيئة sommeil à ondes lentes: وهي التي نطلق عليها مرحلة النوم اللاريمي sommeil non-REM، أو مرحلة النوم البطيء.

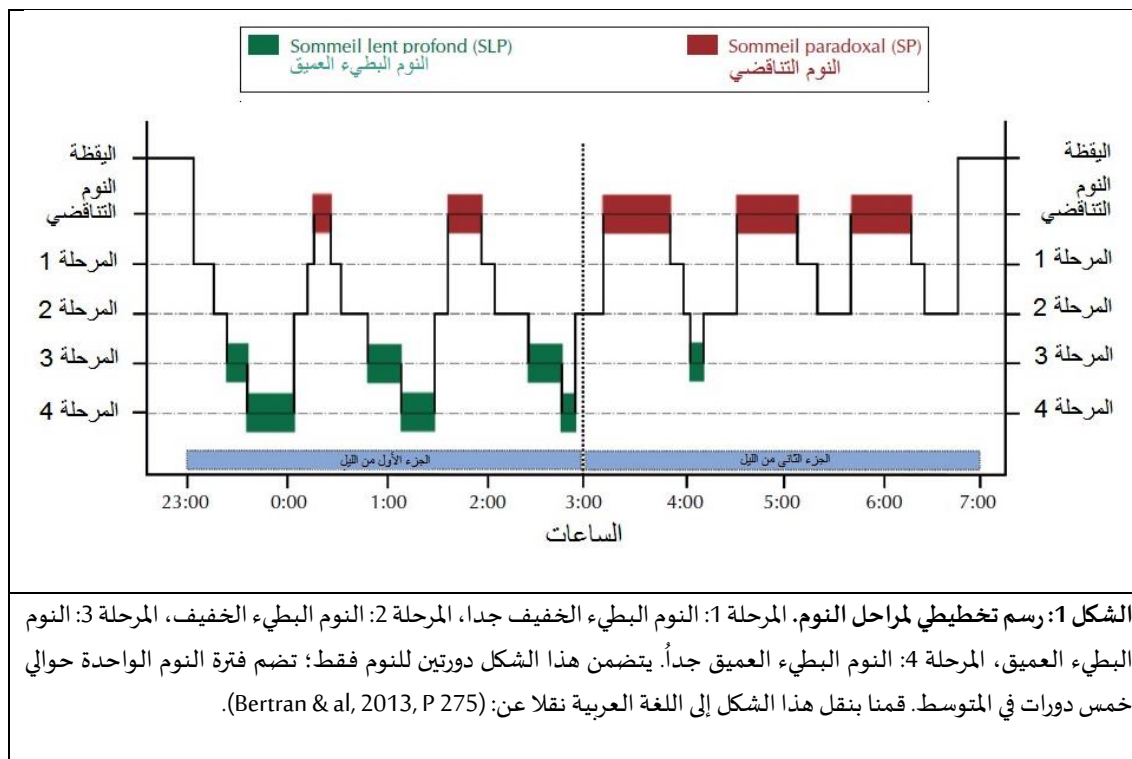
³مرحلة النوم التناقضي Sommeil paradoxal: وتسمى كذلك بمرحلة النوم الريمي sommeil REM.

لاحظ كل من "أسرينسكي Aserinsky" و"كليتمان Kleitman" في خمسينات القرن العشرين لدى عينة من الأطفال أثناء فترة القيلولة sieste، وجود نمط غريب من حركة العينين mouvements oculaires لا يظهر في كل مراحل النوم، يتميز بحركات سريعة ومتكررة للعينين (Aserinsky & Kleitman, 1953).

وبعد ست سنوات من هذه الدراسة، اكتشف "ميشيل جوفيت" أن هذا النمط السريع لحركة العينين يتزامن مع نمط خاص من النشاط العضلي يتميز بوجود فترات دورية périodique من الاسترخاء يطال معظم العضلات الهيكلية للجسم. وقد اهتم "جوفيت" إلى هذا الاكتشاف من خلال دراساته التشريحية على بعض الثدييات بما فيها البشر (Jouvet et Michel, 1959).

تكمن أهمية هذه الدراسات وغيرها، في أنها لفتت أنظار الباحثين إلى وجود نمطين من النشاط الدماغي والعضلي، والعيني oculaire الذي يحدث أثناء النوم. وهو الأمر الذي مهد الطريق لوضع الأوصاف الأولى للمرحلتين الرئيسيتين اللتين تميزان النوم عند البشر، وعند باقي الثدييات، وهما: مرحلة النوم التناقضي، ومرحلة النوم البطيء التي تنقسم بدورها إلى عدة مراحل صغرى.

يمرّ نوم الإنسان الراشد بعدة دورات متكررة يتراوح عددها بين ثلاث وخمس دورات خلال الليلة الواحدة. وتستغرق كل دورة نحو 90 دقيقة في المتوسط؛ وتشمل خمس مراحل متعاقبة هي: النوم البطيء الخفيف جداً، النوم البطيء الخفيف، النوم البطيء العميق، النوم البطيء العميق جداً، ثم النوم التناقضي. وتنقسم هذه المراحل بدورها إلى مرحلتين أساسيتين: مرحلة النوم البطيء التي تضم المراحل الأربع الأولى، ومرحلة النوم التناقضي التي تقتصر على المرحلة الخامسة (الشكل 1) (Billiard & Dauvilliers, 2012).



1.1. مرحلة النوم البطيء

مرحلة النوم البطيء *sommeil lent*، أو النوم اللاريمي non-REM، هي إحدى المرحلتين الرئيسيتين للنوم عند الإنسان. عادة ما تكون حركة العين بطيئة أو منعدمة في هذه المرحلة، لذا سميت بمرحلة النوم البطيء. وتضم هذه المرحلة، أربعة مراحل صغرى تتمايز بالمدة التي تستغرقها كل مرحلة، وبخصائص أخرى سنأتي على ذكرها فيما بعد. ويمكن التمييز بين مراحل النوم البطيء لدى الإنسان البالغ على الشكل الآتي:

أ. المرحلة الأولى: وهي مرحلة النوم النوم الخفيف جدا *sommeil lent très léger*. تمثل هذه المرحلة حوالي 5% من الفترة الإجمالية للنوم في الحالة الطبيعية عند الشخص البالغ. وتتميز بحركات بطيئة للعين، بالإضافة إلى نشاط عضلي بطيء أو خامل نسبيا. إن الفرد، في هذه المرحلة، يكون حساسا *Sensible* للبيئة التي تحيط به؛ حيث يمكنه أن يسمع ويدرك جزئيا بعض ما يروج حوله. وتكون قابليته للاستيقاظ عالية وسهلة (Billiard & Dauvilliers, 2012, P 11).

ب. المرحلة الثانية: وهي مرحلة النوم البطيء الخفيف *sommeil lent léger*. وتدوم هذه المرحلة حوالي 15 دقيقة في المتوسط عند البالغ. وتعد أكثر عمقا من المرحلة الأولى؛ فهي تتميز بدرجة أقل على مستوى حساسية الفرد للمنبهات الخارجية مقارنة بالمرحلة الأولى. ويمكن أن تتوسطها أحيانا فترة يقظة قصيرة جدا. وهو الأمر الذي يظهر من خلال ملاحظة نتائج التخطيط الكهربائي للدماغ؛ إذ تظهر موجات ثيتا *rythme thêta* ذات التردد العالي تسمى: "المركب ك" - *complex K*. كما تتميز بانخفاض درجة حرارة للجسم، وبانخفاض معدل حركات العين ونشاط الدماغ، وبإيقاع أبطأ للتنفس مقارنة بالمرحلة السابقة (Billiard & Dauvilliers, 2012, P, 12).

ج. المرحلة الثالثة: وتسمى "مرحلة النوم البطيء العميق" *sommeil lent profond*. وتستغرق هذه المرحلة في المتوسط مدة تتراوح بين 10 دقائق و12 دقيقة. وتعد أعمق من المرحلتين السابقتين. وتتميز هي الأخرى بظهور موجات "مركب ك" *complex K* لكن بدرجة أقل مقارنة بالمرحلة السابقة (Billiard & Dauvilliers, 2012, P, 12).

د. المرحلة الرابعة: وهي مرحلة النوم البطيء العميق جدا *sommeil lent très profond*. وتستمر هذه المرحلة ما بين 30 دقيقة إلى 40 دقيقة. وتتميز بتردد بطيء لموجات دلتا *rythme delta*؛ يتراوح ما بين 0.5Hz و4Hz. ويكون النوم خلالها أعمق مقارنة بالمرحلتين السابقتين (Billiard & Dauvilliers, 2012, P, 12).

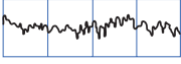
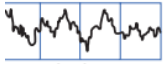
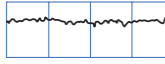
2.1. مرحلة النوم التناقضي

تعد مرحلة النوم التناقضي *sommeil paradoxal* - أو مرحلة حركة العين السريعة *sommeil REM* - أكثر مراحل النوم عمقا عند الإنسان. وقد اكتشفت هذه المرحلة من قبل الفيزيولوجي الأمريكي ناتانيل كليتمان وطالبه إيجين أسيرينسكي سنة 1953م، وهي المرحلة الخامسة والأخيرة من مراحل النوم.

يتشابه النشاط الكهربائي للدماغ المسجل في هذه المرحلة مع النشاط الذي يميز مرحلة اليقظة. وعلى هذا الأساس، سميت بمرحلة النوم التناقضي نظرا للعلاقة المتناقضة ظاهريا بين النشاط القشري الكهربائي للدماغ وحركات العين السريعة التي تعد بمثابة مؤشرات لحالة اليقظة، وبين ضعف النشاط العضلي الذي يشير إلى النوم العميق (Billiard & Dauvilliers, 2012, P, 12).

تمثل هذه المرحلة حوالي 20% إلى 25% من الوقت الإجمالي للنوم؛ فمن خلال الدراسات التي أجريت اعتمادا على التسجيل الكهربائي العضلي EMG بغرض وصف هذه المرحلة، تم اكتشاف أنها المرحلة الوحيدة التي يلاحظ فيها انخفاض في النشاط العضلي atonie musculaire. كما لوحظت حركات العين السريعة بتوظيف تقنية EOG. إنها المرحلة التي تسبق مرحلة اليقظة، حيث يمكن تذكر الأحلام بتفاصيلها إذا استيقظ الشخص أثناءها.

يتميز النوم التناقضي، بوجه عام، بسرعة حركة العين، واهتزاز ضئيل لعضلات الوجه والأطراف، وانخفاض ضغط الدم مع هزات مفاجئة أو مفرطة وعدم انتظام نبضات القلب. كما تتميز هذه المرحلة، من الولادة وحتى الشيخوخة، بحدوث توسع في الأوعية المهبلية لدى النساء، وانتصاب في القضيب لدى الرجال، مهما كان محتوى الأحلام.

النوم التناقضي	النوم البطيء	اليقظة	الخصائص
المرحلة 4-3	المرحلة 2		
			النشاط الدماغي (بواسطة EEG)
نشاط سريع	موجات بطيئة	نشاط سريع	
	حزمة النوم/المركب K		
			حركات العين (بواسطة EOG)
عيون مغلقة، حركات العين السريعة	عيون مغلقة، حركات العين غير السريعة	عيون مفتوحة، حركات العين السريعة	
غياب	+	++	النشاط العضلي (myogramme)
			النشاط القلبي (بواسطة ECG)
سريع، وغير منتظم	بطيء، ومنتظم	سريع، ومنتظم	
شبه سريع وغير منتظم	بطيء، ومنتظم	سريع، وغير منتظم	النشاط الرئوي (respiro-gramme بواسطة)

الشكل 2: يوضح الخصائص الرئيسية لمراحل دورة النوم/اليقظة. تتميز مرحلة اليقظة عن مرحلة النوم البطيء والتناقضي. بنوع النشاط الدماغي والعضلي الذي يطبع كل مرحلة، وبسرعة حركات العين، وبمعدل الإيقاع القلبي والرئوي (Rauchs & all, 2011, P34).

2. آليات تنظيم النوم واليقظة

في عام 1982م، اقترح الطبيب السويسري ألكسندر بوربلي في مقال له في مجلة "Human Neurobiology"، نموذجاً أطلق عليه اسم "نموذج السيرورة الثنائية لتنظيم النوم"¹؛ وصف فيه سيرورتين بيولوجيتين اثنتين تحدثان بشكل متزامن لتنظيم حالتي النوم واليقظة. لقد عد بوربلي النوم عملية ديناميكية تتكيف يوميا مع المتطلبات، والاحتياجات العضوية organique للكائن الحي؛ فأثناء زيادة شعورنا بالنوم- أي وجود نوع من الضغط- pression du sommeil الذي يفرض علينا النوم، تبدأ بوادر عملية الانتقال من حالة اليقظة إلى حالة النوم وفق عاملين اثنين. يرتبط العامل الأول بما أسماه "بوربلي" بالسيرورة الإيقاعية؛ وهي عملية بيولوجية دورية تدفع الفرد إلى الحصول على النوم كل 24 ساعة تقريبا. وتحكمها الساعة البيولوجية الداخلية للكائن الحي من جهة، والمثيرات البيئية الخارجية من جهة أخرى. أما العامل الثاني، فيتمثل في الاستباب -أو السيرة الاستبابية-، وهي سيرورة بيولوجية تتمثل، هي الأخرى، في تهييء الظروف الداخلية الملائمة لتنظيم النوم واليقظة.

1.2. السيرة الإيقاعية

تعتبر السيرة الإيقاعية processus circadien، سيرورة بيولوجية دورية périodique تعم جميع الكائنات الحية من بدائيات النوى إلى البشر. وتتم هذه السيرة وفق ترددات محددة، وذلك كل 24 ساعة تقريبا عند الإنسان. وينتظم هذا الإيقاع الذي يحدث على مدار اليوم، وفق عاملين اثنين؛ أولهما، داخلي يتمثل في ما يسمى بالساعة البيولوجية horloge circadienne. وثانيهما، خارجي تحكمه مثيرات الوسط، وخصائص البيئة (مثل: الضوء، والحرارة، والصوت، ودرجة الإجهاد التي تلحق الفرد). وهذا لا يعني أن هذين العاملين مستقلان عن بعضهما البعض، بل يشير إن الساعة البيولوجية الداخلية ليست سوى نوع من آليات التكيف مع الظروف، والإكراهات التي تفرضها البيئة، والوسط الخارجي.

تعد السيرة الإيقاعية وظيفة فيزيولوجية ضرورية للحياة، إذ تؤدي العديد من الأدوار كتنظيم دورة النوم، واليقظة، والبنية الداخلية للنوم. بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة البيولوجية الأخرى مثل: التركيزات الهرمونية concentrations hormonales، والاشتغال المعرفي performance cognitive، والقوة العضلية² (Dunlap & Loros, 2004). وقد أكدت الدراسات- في الآونة الأخيرة- أن العملية الإيقاعية تتحكم أيضا، في الانقسام الخلوي، وفي تعديل الحمض النووي الصبغي réparation de l'ADN. (Collis & Boulton, 2007).

أما على المستوى العصبي، فقد أكدت الدراسات أن السيرة الإيقاعية تستند إلى أساس عصبي هرموني يتمثل في هرمون الميلاتونين. وهو هرمون مسؤول عن مهام متعددة من بينها تنظيم الإيقاع اليومي لدورة النوم واليقظة. وينتج هذا الهرمون على مستوى الغدة

¹-نموذج السيرة الثنائية لتنظيم النوم: Le modèle de régulation du sommeil à deux processus

الصنوبرية تحت تأثير النواة تحت التصالب النخاعي suprachiasmaticnoyaux- المتواجدة تحت المهاد- خلال الليل، بينما يكبح أثناء التقاط الضوء بواسطة شبكية العين(Aaron & al,1995).

إن الساعة البيولوجية تتميز بخاصيتين أساسيتين:

● **الخاصية الأولى:** إيقاع هذه الساعة ذو طبيعة داخلية endogène يعمل بتردد دوري مقداره حوالي 24 ساعة. وهذا الإيقاع تتحكم فيه محددات وراثية تمتد إلى تنظيم الكائنات الحية جينيا بما فيها الإنسان (Reppert & Weaver,2002)، ومحددات عصبية هرمونية تتمثل أساسا في هرمون الميلاتونين mélatonine الذي يعد "قائد أوركسترا" الساعة الداخلية، وأصل السيروورة الإيقاعية.

● **الخاصية الثانية:** أكد زيسلر وآخرون، أنها تتعلق بالتزامن synchronisation الخارجي (Czeisler & al, 1999). فرغم أن إيقاع الساعة البيولوجية ذو طبيعة داخلية، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، إلا أنه يتزامن مع أحداث الحياة اليومية، والبيئية. ذلك أن دورتا الليل والنهار، وأوقات العمل والدراسة، ونوع النشاط البدني الذي يقوم به الفرد، وحتى بعض العادات اليومية، كلها عوامل هامة ينتظم بفعالها هذا الإيقاع، ويتزامن مع إكراهاتها. ورغم تعدد واختلاف هذه الأحداث، والعوامل التي يتحقق بموجبها هذا التزامن عند الإنسان، فإن أبرزها على الإطلاق هو الضوء lumière الذي تحدده دورتا الليل والنهار.

وعادة ما يؤدي عدم التزامن على مستوى الساعة البيولوجية إلى اختلال العديد من الوظائف الفيسيولوجية، والمعرفية من ضمنها النوم، واليقظة، والأداء المعرفي، والإيقاع القلبي الوعائي cardiovasculaire، والنظام المناعي immunitaire (Spiegel & Al 1999). بالإضافة إلى تدهور العمليات المعرفية العصبية processus neurocognitifs (مثل: الذاكرة، والانفعال، والوظائف التنفيذية...) (Wright and al, 2002).

2.2. السيروورة الاستبابية

السيروورة الثانية هي السيروورة الاستبابية processus homéostatique. والاستباب هو الحالة التي يتحقق فيها المعدل الأمثل من التوازن الداخلي على مستوى المتغيرات التي تحكم الاشتغال الفيزيولوجي عند الكائنات الحية. وبتعبير آخر، يتحقق الاستباب عبر تنظيم الظروف الداخلية الملائمة لاشتغال الأعضاء المختلفة. وتتفاوت هذه الظروف من عضو إلى آخر، لكنها تتحدد أساسا في معدلات بعض المواد (مثل السكر، والصوديوم، والبوتاسيوم، وبعض الهرمونات...). كما تتحدد في متغيرات أخرى مثل: معدلات الحرارة، والضغط، والحموضة، والطاقة، وغيرها. ويختص جدع الدماغ - عادة ما- بأداء هذه الوظائف الحيوية عند الثدييات، لكنه لا ينفرد بذلك، إذ تساعد باقي أعضاء الجسم هذا النظام على إرسائه. ولعل تنظيم حالي النوم واليقظة من أهم مظاهر السيروورة الاستبابية. ويتم هذا التنظيم بتحقيق شروط داخلية تكفل هذه الغاية. ورغم أن الميكانيزمات الحقيقية التي تجعل الفرد ينام أو يستيقظ لا تزال غير

معروفة، إلا أننا نلاحظ وجود نوع من الضغط *pression du sommeil* الذي يدخلنا مكرهين في النوم عندما تبلغ فترة استيقاظنا مستوى معيناً. أو يفرض علينا الاستيقاظ بعدما نأخذ القدر الكافي من النوم. إن الأمر أشبه ما يكون بعددّ للنوم واليقظة، شبه بوربلي بالساعة الرملية. وهو تشبيه دقيق لنظام ثنائي القطب؛ فبمجرد ما يبلغ فيه قطب ذروة الإشباع يبلغ فيه القطب الآخر ذروة الحاجة. وتترافق هذه الحاجة مع الضغط من أجل إشباعها. وهو ضغط يتناسب مع درجة إلحاحيتها وشدتها (Billiard & Dauvilliers, 2012).

خاتمة

ختاماً، يمكن القول إن النوم ظاهرة بيولوجية وعصبية معقدة، تنظّم عبر سيرورتين متكاملتين؛ السيرورة الإيقاعية، التي تتحكم فيها الساعة البيولوجية الداخلية والعوامل البيئية. والسيرورة الاستتابية، التي تضمن الحفاظ على التوازن الداخلي لمختلف المتغيرات الفيزيولوجية. وتشكل هاتان السيرورتان آلية فسيولوجية أساسية تضمن تنظيم دورة النوم واليقظة، والبنية الداخلية للنوم. كما تضمن العديد من الوظائف الأساسية الأخرى، مثل: النشاط الهرموني، الأداء المعرفي، الإيقاع القلبي الوعائي، كفاءة الجهاز المناعي، والقوة العضلية. وأي خلل في هاتين السيرورتين، قد ينعكس سلباً على جودة النوم وعلى وظائف الجسم المختلفة. ويتحقق النوم عبر مراحل متعاقبة، أبرزها النوم البطيء (*Non-REM*) والنوم التناقضي (*REM*)، حيث تضطلع كل مرحلة بدور محدد في الحفاظ على التوازن الجسدي، والعصبي، والمعرفي والانفعالي للفرد. وهكذا، فإن فهم هذه المراحل وآليات تنظيمها يمثل أساساً نظرياً متيناً لدراسة هذه الظاهرة المعقدة. وهنا تبرز تساؤلات جوهرية تفتح آفاق البحث المستقبلي، من قبيل: كيف يمكن استثمار الفهم العلمي لمراحل وآليات النوم في تفسير اضطرابات النوم؟ وإلى أي حد يمكن أن يفتح هذا الفهم آفاقاً لتطوير استراتيجيات علاجية فعالة لهذه الاضطرابات؟

المراجع

- Aserinsky, E., & Kleitman, N. (1953). Regularly occurring periods of eye motility and concomitant phenomena during sleep. *Science*, 273.
- Bertran, F., Harand, C., Doidy, F., & Rauchs, G. (2013). Rôle du sommeil dans la consolidation des souvenirs. *Revue de neuropsychologie*, 5(4), Octobre-Novembre-Décembre.
- Billiard, M., & Dauvilliers, Y. (2012). *Les troubles du sommeil*. Paris: Masson.
- Collis, S. J., & Boulton, S. J. (2007). Emerging links between the biological clock and the DNA damage response. *Chromosoma*, 116, 331–339.
- Czeisler, C. A., Duffy, J. F., Shanahan, T. L., Brown, E. N., Mitchell, J. F., Rimmer, D. W., et al. (1999). Stability, precision, and near-24-hour period of the human circadian pacemaker. *Science*, 284.
- Dunlap, J. C., Loros, J. J., & DeCoursey, P. J. (2004). *Chronobiology: Biological Timekeeping*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Homeyer, P., Sastre, J. P., Buda, C., & Jouvett, M. (1995). Suppression of Ottoson waves in the isolated olfactory bulb during sleep in the pontine cat. *NeuroReport*, 6, 773–776.
- Jouvett, M., & Michel, M. (1959). Corrélations électromyographiques du sommeil chez le chat décortiqué et mésencéphalique chronique.
- Jouvett, M. (1962). Recherches sur les structures nerveuses et les mécanismes responsables des différentes phases du sommeil physiologique. *Arch Ital Biol*, 206.
- Lerner, A. B., Case, J. D., Takahashi, Y., Lee, T. H., & Mori, W. (1958). Isolation of melatonin, the pineal gland factor that lightens melanocytes. *Journal of the American Chemical Society*, 80(10), 2587.
- Rauchs, G., Carrier, J., & Peigneux, P. (2013). Sleep and cognition in the elderly. *Frontiers in Neurology*, 4, 71.
- Reppert, S. M., & Weaver, D. R. (2002). Coordination of circadian timing in mammals. *Nature*, 418.
- Spiegel, K., Leproult, R., & Van Cauter, E. (1999). Impact of sleep debt on metabolic and endocrine function. *Lancet*, 354, 1435–1439.
- Wright, K. P., Hull, J. T., & Czeisler, C. A. (2002). Relationship between alertness, performance, and body temperature in humans. *American Journal of Physiology-Regulatory, Integrative and Comparative Physiology*, 289, R1370.

Europe at the Crossroads of Big Data and Artificial Intelligence: Strategies for Balancing Innovation and Regulation

Abdoulaye Koné¹, Marouane Igaadi²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448702>

To cite this article: Koné, A., & Igaadi, M. (2025). Europe at the Crossroads of Big Data and Artificial Intelligence: Strategies for Balancing Innovation and Regulation. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This article explores the European Union's struggle to find a balance between regulation and innovation in the rapidly evolving fields of Big Data and Artificial Intelligence, within a global landscape marked by technological rivalry. The central question guiding this study is how Europe can promote innovation while ensuring ethical and democratic control over digital technologies. Drawing on perspectives from international relations and geopolitics, the analysis situates the EU's approach within liberal theory, emphasizing cooperation, privacy, and responsible AI. Yet, traces of realism remain evident in its efforts to defend strategic interests against the dominance of major digital powers. The study examines reports from European institutions, academic publications, and recent press articles. It identifies key actors—the United States, China, the European Union, and GAFAM—competing for influence in the digital arena. Confronted with limited access to data and insufficient funding, Europe has prioritized regulation through initiatives such as the GDPR, the Data Governance Act, the Digital Services Act, the Digital Markets Act, and the Artificial Intelligence Act. These frameworks aim to protect citizens, ensure fair competition, and promote ethical technology use. By enforcing sanctions on tech giants, the EU demonstrates its determination to assert legal authority as a form of power. Ultimately, this study underscores that Europe's digital future depends on its ability to combine innovation with ethical governance, manage power rivalries, and secure a strong, independent position in the global digital order.

Keywords: European Union, Artificial Intelligence, Big Data, GDPR, Data Privacy Framework, Digital Services Act, Digital Markets Act, Artificial Intelligence Act, Data Governance Act, GAFAM.

¹ Doctor of Legal and Political Sciences, specialist in International Relations and Artificial Intelligence, FSJES Cadi Ayyad University, Marrakech, abdoulayeokone33@gmail.com

² Doctor of Legal and Political Sciences, specialist in International Relations and New Warfare Technologies, FSJES Cadi Ayyad University, Marrakech, marouaneigaadi2017@gmail.com

L'Europe à l'épreuve du Big Data et de l'Intelligence Artificielle: Stratégies pour Concilier Innovation et Régulation

Abdoulaye Koné, Marouane Igaadi

Resumé

Cet article se penche sur les défis de l'Union européenne pour réguler et innover dans les domaines du big data et de l'intelligence artificielle, dans un contexte technologique marqué par des compétitions de puissance. La recherche s'intéresse à une question centrale : comment l'Europe s'efforce-t-elle de trouver un équilibre entre la nécessité de réglementer ces technologies et celle de stimuler l'innovation ? L'analyse utilise la méthode des relations internationales et la géopolitique. L'approche européenne s'inscrit dans le cadre de la théorie libérale des relations internationales, car elle privilégie la coopération, la protection de la vie privée, l'IA éthique et le respect des principes démocratiques. Cependant, elle n'exclut pas le réalisme, notamment dans la défense des intérêts nationaux face aux géants du numérique. Pour délimiter le sujet, les acteurs identifiés sont les États-Unis, la Chine, l'UE et les GAFAM, qui sont en compétition dans l'espace numérique pour le contrôle des données. L'étude s'appuie sur des rapports d'institutions européennes, des ouvrages, des articles de revues, ainsi que sur des articles de presse récents. Le contexte numérique en Europe se caractérise par un accès limité aux données et un financement insuffisant par rapport aux géants américains et chinois. Par conséquent, l'UE a beaucoup misé sur la régulation. Ainsi, la gouvernance des données numériques représente un enjeu majeur, en particulier les défis concernant le transfert transatlantique de données, la protection des données personnelles avec le RGPD et la promotion d'un partage responsable des données à travers le Data Governance Act. L'UE propose aussi plusieurs réglementations pour encadrer les services numériques et l'IA. Ainsi, le Digital Services Act et le Digital Markets Act visent à créer un environnement numérique plus sûr et compétitif. L'Artificial Intelligence Act, de son côté, établit les lignes directrices pour un développement éthique et responsable de l'IA. Dans l'application de ces réglementations, l'UE a imposé plusieurs sanctions aux GAFAM, ce qui montre une volonté d'exercer le pouvoir par le droit. Cette étude souligne l'importance d'allier innovation et régulation en matière de big data et d'IA. L'avenir du numérique en Europe dépendra de la capacité de l'UE à établir des normes éthiques, ainsi qu'à tenir compte des rivalités de puissance et des intérêts nationaux. Cette recherche révèle les enjeux majeurs de la régulation numérique et offre des perspectives sur le positionnement futur de l'Europe dans l'ordre numérique mondial.

Mots clés: Union européenne, intelligence artificielle, big data, RGPD, Data Privacy Framework, Digital Services Act, Digital Markets Act, Artificial Intelligence Act, Data Governance Act, GAFAM.

1. Introduction

En février 2025, Paris a accueilli le Sommet pour l'Action sur l'Intelligence Artificielle (SAIA), un événement international réunissant des représentants de plus de 100 pays. Coprésidé par la France et l'Inde, cet événement a permis à la France de renforcer sa position en Europe. La France a annoncé un plan de 109 milliards d'euros dédié au développement de l'IA, comprenant des projets d'infrastructures, de formation et d'intégration dans la vie publique. Ainsi, cette initiative s'inscrit dans la volonté de l'Europe de rester à la fois compétitive et d'assurer un encadrement responsable.

Le contexte numérique actuel se caractérise par une explosion des données, qualifiée d'infobésité, alimentée par la progression constante des technologies de l'information. L'internet des objets connecte un nombre croissant d'appareils, générant des volumes massifs de données. Le big data devient ainsi un moteur pour l'intelligence artificielle, qui exploite ces données pour prendre des décisions. La loi de Moore favorise cette tendance en doublant tous les deux ans la puissance de calcul pour un coût stable. La convergence entre données, puissance de calcul et algorithmes permet à l'IA de s'affirmer comme un outil central dans l'analyse et la prise de décision (Addad, 2020).

Les grandes puissances mondiales adoptent des stratégies différentes face aux enjeux de ces technologies. En Chine, la collecte massive de données via l'IoT, comme à travers des caméras connectées, alimente les systèmes d'IA des entreprises nationales telles que les BATX (Thibout, 2018). Ce modèle privilégie la cybersurveillance et la sécurité, généralement au détriment de la vie privée. La Chine, avec sa démographie et son parc d'objets connectés, dispose d'un avantage considérable en matière de données. Kai-Fu Lee compare le big data au pétrole de l'époque moderne, positionnant la Chine comme une puissance énergétique du numérique (Lee, 2018).

Aux États-Unis, les géants du numérique profitent d'un cadre réglementaire plus flexible qui leur permet d'exploiter les données personnelles pour améliorer leurs systèmes d'IA. La réputation américaine est entachée par des scandales de surveillance de masse, comme l'affaire Snowden, mais le pays conserve sa position de première puissance numérique grâce à des acteurs comme les GAFAM, les NATU, OpenAI ou encore Anthropic. La possession de nombreux centres de données et de câbles sous-marins renforce cette domination. La stratégie américaine oscille entre innovation, compétition avec la Chine et lutte contre les monopoles via des lois antitrust, sans envisager un démantèlement complet des géants du numérique.

L'Europe, pour sa part, doit composer avec des ressources plus limitées. Son accès au financement et aux données reste inférieur à celui des États-Unis et de la Chine. Elle privilégie une régulation ambitieuse, à travers plusieurs législations visant à protéger la vie privée et à encourager une concurrence équitable. Cependant, cette approche complique la tâche des entreprises européennes, qui ont du mal à rivaliser avec leurs homologues américains et chinois. La régulation

des monopoles et la protection des citoyens restent prioritaires, mais elles accentuent aussi les tensions avec les géants du numérique.

Par conséquent, la question de recherche se pose: **Comment l'Europe équilibre-t-elle la régulation de l'intelligence artificielle et du big data avec les impératifs d'innovation dans un contexte de compétition géopolitique numérique?**

2. Méthodologie de recherche et modèle d'analyse

Notre problématique a été formulée à partir de l'observation des enjeux de puissance numérique entre les acteurs majeurs. La puissance numérique se définit comme la capacité d'un acteur transnational à exploiter les données massives afin d'influencer le comportement des autres acteurs (Noël, 2016). Dans ce contexte, les données massives (big data), issues des activités des individus dans l'espace numérique, reflètent leurs comportements, tandis que l'IA est essentielle pour les analyser et les exploiter.

L'approche des relations internationales et de la géopolitique nous a permis de structurer plusieurs éléments. Épistémologiquement, les technologies étudiées (IA, IoT et big data) évoluent rapidement, ce qui entraîne une lenteur du droit face à la technologie. Théoriquement, l'approche européenne se situe principalement dans le cadre du libéralisme, marqué par l'enjeu de la coopération, de l'IA éthique et du respect de la démocratie, tout en intégrant, à certains égards, des éléments de réalisme, en particulier en ce qui concerne l'intérêt national, surtout face aux géants du numérique. Les acteurs identifiés sont classiques : les États-Unis, la Chine, l'Union européenne (UE) et les géants du numérique. L'instrument de pouvoir de l'UE dans cette compétition repose en grande partie sur le droit, avec des réglementations comme le RGPD, le DSA, le DMA, l'AI Act et le Data Privacy Framework. Ces outils s'avèrent utiles pour exercer une pression sur les grandes puissances numériques, compte tenu de l'importance et de l'attractivité de son marché. L'environnement de compétition est essentiellement l'espace numérique, avec l'enjeu de contrôler les données numériques primordiales pour l'économie numérique et l'entraînement de l'IA. L'UE cherche avant tout à encadrer l'utilisation de ces données afin de garantir le respect de la vie privée. Mais cela peut entraver l'enjeu d'innovation, car l'exploitation des données est nécessaire pour l'entraînement de l'IA.

Les données collectées pour répondre à la problématique incluent des ouvrages, des documents officiels, notamment de la Commission européenne, ainsi qu'un nombre limité d'articles de revues. Le critère de sélection s'est basé sur la pertinence des sources par rapport aux enjeux du big data et de l'IA, leur crédibilité, leur actualité et leur contribution à la compréhension des aspects technologiques, éthiques et réglementaires dans le contexte européen. Nous avons privilégié des sources reconnues, telles que des agences gouvernementales et des institutions académiques, tout en assurant une diversité géographique et de points de vue pour mieux saisir la dimension géopolitique. La fiabilité et la cohérence des données ont été scrupuleusement vérifiées pour

garantir la rigueur de notre analyse, qui confronte des modèles théoriques et des éléments d'actualité, afin d'offrir une vision équilibrée et complète des enjeux européens liés au big data et à l'IA. Nous avons également accordé de l'importance à l'analyse chronologique des événements pour donner un aperçu des évolutions des politiques et des régulations.

Tableau 1 : Modèle d'analyse

Éléments	Description
Contexte	Enjeux de puissance numérique entre acteurs majeurs (États-Unis, Chine, Union européenne, géants du numérique).
Cadre théorique	Approche européenne centrée sur le libéralisme (coopération, IA éthique, démocratie) et intégrant certains éléments de réalisme (intérêt national).
Technologies	Intelligence artificielle et big data (données massives). Évolution rapide des technologies face à la lenteur du droit.
Instruments de pouvoir	Réglementations de l'UE : RGPD, Data Privacy Framework, DSA, DMA, AI Act, Data Governance Act. Utilisation du droit pour exercer la pression sur les grandes puissances numériques.
Environnement de compétition	Espace numérique, contrôle des données essentielles pour l'économie numérique et l'entraînement de l'IA.
Objectif de l'UE	Encadrer l'exploitation des données pour garantir le respect de la vie privée, sans compromettre l'innovation. Assurer sa souveraineté numérique.

Source: Le tableau 1 est élaboré par les chercheurs, auteurs de cet article.

3. Contexte et enjeux de la souveraineté numérique en Europe

3.1. Retards et investissements dans le secteur numérique

L'Europe affiche encore un retard dans le secteur numérique, avec des investissements en IA bien inférieurs à ceux de l'Amérique du Nord et de l'Asie. En 2017, les investissements atteignaient 23 milliards d'euros en Amérique du Nord et 12 milliards d'euros en Asie, contre seulement 4 milliards d'euros en Europe. Une étude de McKinsey révèle qu'en 2016, les entreprises européennes ont investi entre 2,4 et 3,2 milliards d'euros en IA, alors que les entreprises asiatiques ont consacré entre 6,5 et 9,7 milliards d'euros, et celles d'Amérique du Nord de 12,1 à 18,6 milliards d'euros. Ce manque d'investissement a entraîné la perte de deux entreprises majeures en 2016: DeepMind, entreprise britannique d'IA, acquise par Google pour 500 millions de dollars, et Kuka, entreprise allemande de robotique, rachetée par Midea pour 4,5 milliards de dollars (Boniface, 2021, p. 99-100). Toutefois, des initiatives récentes comme le plan d'action pour l'intelligence artificielle de la Commission européenne ambitionne de renforcer l'écosystème numérique en Europe.

Malgré ces efforts, le montant total investi par l'UE reste encore inférieur à celui des géants américains et chinois, qui continuent d'accaparer une part importante des financements mondiaux

en IA. En 2025, l'UE a pourtant annoncé un investissement stratégique de 1,3 milliard d'euros pour soutenir le développement de l'IA générative, notamment dans les services publics, la formation et la lutte contre la désinformation. Ce nouvel engagement s'inscrit dans une stratégie plus large pour renforcer la souveraineté numérique de l'Europe, développer ses capacités en IA et réduire sa dépendance vis-à-vis des acteurs extra-européens, dont plus de 85 % des modèles de base sont aujourd'hui issus des États-Unis (Aivancity, 2025).

3.2. Défis, atouts et stratégies européennes

La relance de l'Europe représente néanmoins un défi. L'UE a historiquement favorisé la protection des consommateurs au détriment des producteurs, ce qui fragilise la création de champions européens (Alexandre, 2017, p. 42). Le défi consiste à équilibrer la protection des droits des consommateurs et la promotion des entreprises nationales. Malgré cela, l'Europe dispose d'atouts majeurs. Elle regroupe près de 500 millions de consommateurs, se distingue dans la recherche et abrite des leaders économiques mondiaux. En dépit de la fragmentation du marché, l'Europe reste une puissance financière compétitive (Villani, 2018, p. 25).

L'approche européenne de l'IA repose sur les valeurs de l'UE, en particulier la protection des données personnelles, la transparence et l'éthique technologique. La recherche et l'innovation figurent également parmi les priorités, avec le programme-cadre « Horizon Europe » jouant un rôle central dans le financement de la recherche en IA en Europe. Dans son discours sur l'état de l'Union de 2021, Ursula von der Leyen a souligné le potentiel de l'IA pour apporter des améliorations et a appelé à l'établissement de règles adaptées au marché numérique. La présidente a plaidé pour un marché unique numérique afin de réguler les grandes entreprises technologiques, d'encourager l'innovation et de canaliser la puissance de l'intelligence artificielle (Commission européenne, 15 septembre 2021).

Néanmoins, les efforts européens pour réguler les technologies numériques se heurtent aux contre-attaques américaines. En raison de ses liens avec les États-Unis en matière de défense, de sécurité et d'économie, l'Europe peine à imposer sa vision réglementaire face à la première puissance numérique mondiale. Sous la présidence de Joe Biden, des solutions ont été trouvées pour la mise en œuvre du DSA et du DMA. En revanche, l'administration Trump est réticente à accepter les initiatives européennes visant à encadrer les GAFAM.

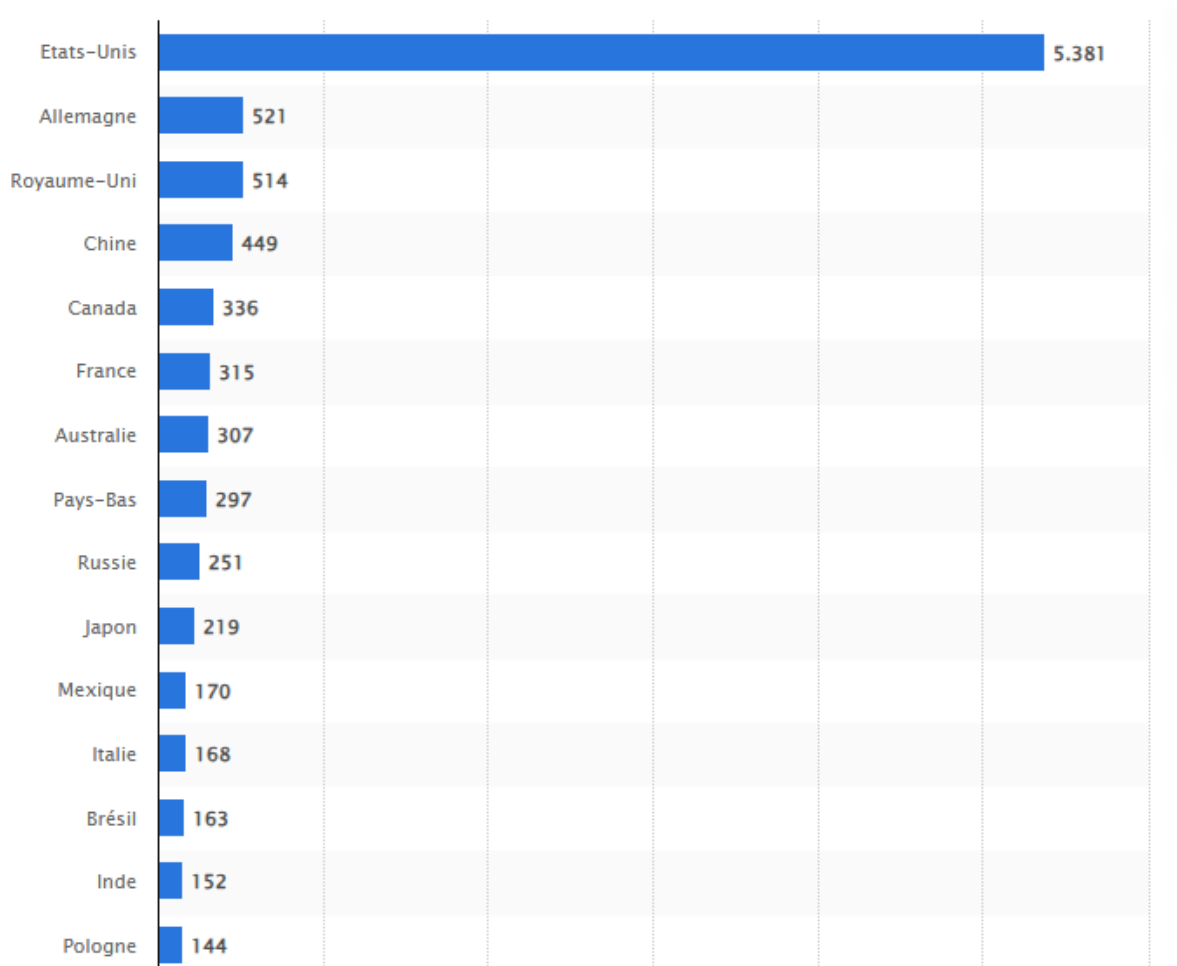
3.3. Limites infrastructurelles et enjeux géopolitiques

En plus de la régulation, la souveraineté numérique en Europe se construit aussi à travers le développement des infrastructures liées à la puissance de calcul et à la transmission des données. Ces éléments jouent un rôle clé dans la capacité de l'Union à préserver son autonomie technologique et stratégique face à la domination des États-Unis et de la Chine. Cependant, l'Europe dispose d'une part très limitée dans la capacité mondiale de puissance de calcul pour l'IA. Avec seulement 4 % de la capacité globale, la région est largement dépendante des fournisseurs

américains. En 2023, la capacité européenne est estimée à 0,25 GW, contre 83 GW pour les États-Unis à l'approche de 2028, dont 56 GW consacrés à l'IA. Pour atteindre une part de 16 %, correspondante à son poids dans l'économie mondiale, l'UE devrait investir entre 600 et 850 milliards d'euros d'ici 2030, avec la France visant 20 GW de puissance énergétique dédiée à l'IA, soit un investissement de 250-300 milliards d'euros. Ce déficit infrastructurel limite la capacité européenne à entraîner des modèles à la frontière technologique et à réaliser des inférences en autonomie. La dépendance aux centres de calcul américains expose le continent à des risques géopolitiques, surtout en cas de restrictions de l'exportation de matériel ou de coupures d'approvisionnement. La concentration des capacités de calcul dans les mains de quelques acteurs américains, qui détiennent plus de 80 % de la capacité mondiale, accentue cette vulnérabilité (Doan, Levy, & Storchan, 2025).

Les coûts d'installation en Europe constituent un obstacle majeur pour le développement des infrastructures numériques. Le prix du kilowattheure y est en moyenne trois fois supérieur à celui des États-Unis, ce qui rend la construction de datacenters plus onéreuse. De plus, la durée administrative nécessaire à leur mise en service dépasse souvent cinq ans, ce qui freine une stratégie d'autonomie en matière de données (Doan, Levy, & Storchan, 2025).

Graphique 1: Les 15 pays avec le plus grand nombre de datacenters en 2024



Source: Statista. (2025, 14 janvier). *Centres de données: répartition par pays dans le monde en 2024*.
<https://fr.statista.com/statistiques/556029/nombre-centre-de-donnees-datacentres-monde/>

Face à ces défis, la Commission européenne a lancé le plan « AI Factories », doté de 1,5 milliard d'euros, visant à développer des supercalculateurs publics. Ces supercalculateurs sont conçus pour effectuer des calculs complexes, jouant ainsi un rôle essentiel dans la recherche et l'innovation. Cependant, ces efforts restent en deçà des investissements privés et des ambitions nécessaires pour rattraper le retard dans le secteur. La compétition internationale, particulièrement avec le Royaume-Uni, la Chine ou les États-Unis, incite à une accélération des investissements publics et privés pour sécuriser une infrastructure de calcul suffisante et moderne, incluant à la fois des datacenters performants et des supercalculateurs avancés (Doan, Levy, & Storchan, 2025).

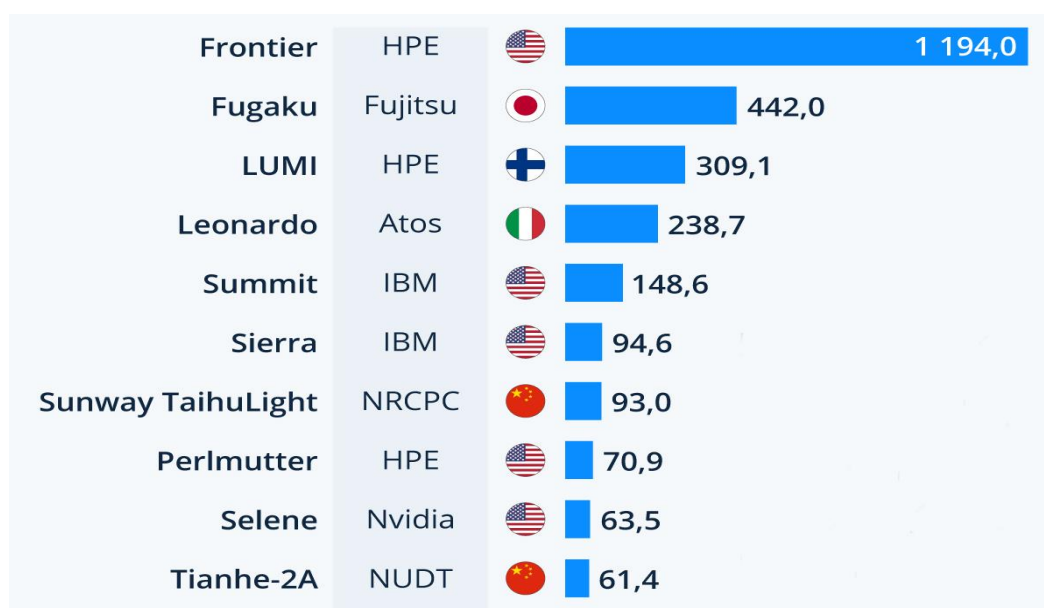
Tableau 2: Top 10 des supercalculateurs au monde en 2025

Rang	Pays	Système	Performance (PFlop/s)	Cœurs
1	États-Unis	El Capitan	1,742	11,039,616
2	États-Unis	Frontier	1,353	9,066,176
3	États-Unis	Aurora	1,012	9,264,128
4	Allemagne	JUPITER Booster	793	4,801,344
5	États-Unis	Eagle	561	2,073,600
6	Italie	HPC6	478	3,143,520
7	Japon	Fugaku	442	7,630,848
8	Suisse	Alps	435	2,121,600
9	Finlande	LUMI	380	2,752,704
10	Italie	Leonardo	241	1,824,768

Source: Données compilée à partir de: *Highlights - June 2025 / TOP500*.
<https://top500.org/lists/top500/2025/06/highs/>

Ce tableau présente les supercalculateurs les plus puissants en juin 2025, classés par pays. Leur performance est mesurée en pétaFLOPS, où 1 pétaFLOPS équivaut à 1 million de milliards d'opérations par seconde. Le classement a évolué depuis juin 2023, lorsque deux supercalculateurs chinois figuraient dans le top 10, comme indiqué dans le graphique ci-dessous.

Graphique 2: Classement des 10 supercalculateurs les plus puissants en juin 2023 (en pétaFLOPS)



Source: Gaudiaut, T. (2023, 26 juin). *Informatique: les superordinateurs les plus puissants du monde*. Statista Daily Data. <https://fr.statista.com/infographie/10091/supercalculateurs-les-plus-puissants-du-monde/>

Une autre dimension stratégique concerne les câbles sous-marins. La majorité du transit mondial de données longue distance, y compris pour les services cloud, le streaming ou l'IA, passe par ces infrastructures. Historiquement détenus par des consortiums regroupant les opérateurs télécoms et les groupes industriels, leur contrôle s'est progressivement concentré entre les mains des géants américains du numérique. Aujourd'hui, près de 70 % du secteur câblé sous-marin appartient à ces acteurs. Les investissements massifs de Google, Meta, Amazon ou Microsoft dans la propriété et la gestion de câbles en propre (entre autres Anjana, Meta, ou Equiano, Google) leur permettent de renforcer leur résilience, leur autonomie et leur capacité à fluidifier l'expérience utilisateur. Ces câbles, parfois propriété exclusive, leur donnent un contrôle accru sur le transit des données. La croissance annuelle de 7 % du parc câblé, avec plus de 300 milliards d'euros d'investissements annuels, illustre cette tendance (Denis, 2025).

Ce phénomène pose la question de la souveraineté numérique européenne. La majorité des infrastructures stratégiques échappe au contrôle européen. La concentration dans le secteur câblé, combinée à la dépendance des européens vis-à-vis des fournisseurs étrangers, limite la capacité de l'Union à assurer la résilience, la sécurité et la confidentialité de ses flux de données. La réglementation européenne, encore complexe et lente, freine le développement de capacités propres, alors que l'urgence d'agir se fait sentir, notamment dans le contexte de tensions géopolitiques et de rivalités pour le contrôle des routes numériques.

4. Gouvernance des données numériques: Défis du transfert transatlantique et protection des données à l'ère du RGPD

La gestion des transferts transatlantiques de données numériques et la protection des données personnelles ont connu une évolution marquée par des ajustements réglementaires successifs. Initialement, l'accord Safe Harbor, signé en 2000, facilitait ces échanges en permettant aux entreprises américaines certifiées d'importer des données européennes. Cependant, la révélation du programme d'espionnage de la NSA a conduit en 2015 à l'invalidation de cet accord par la Cour de justice de l'Union européenne (Monteleone & Puccio, 2017). En réponse, le Privacy Shield a été instauré en 2016 pour rétablir un cadre de transfert, mais il a été également annulé en juillet 2020 en raison de préoccupations relatives à la protection des données des citoyens européens (CNIL, 17 juillet 2020). La contestation de ces mécanismes par des acteurs comme Max Schrems, qui dénonçait l'inefficacité des garanties face aux pratiques de surveillance américaines, a accentué la nécessité d'un cadre juridique plus robuste (Tambou, 2021).

Face à cette incertitude, l'UE a renforcé ses exigences avec l'adoption du Règlement général sur la protection des données (RGPD) en 2018. Ce texte établit des règles rigoureuses pour la collecte, le traitement et la circulation des données, tout en offrant aux citoyens des recours efficaces en cas de violation (Boniface, 2023, pp. 99-100). La conformité au RGPD concerne non seulement les acteurs européens, mais également les entreprises opérant sur le territoire de l'UE, y compris celles basées en dehors de l'Europe. La création du Comité européen de protection des données

(EDPB) a permis d'assurer une surveillance cohérente de l'application du règlement. En cas de manquement, des sanctions pouvant atteindre 4 % du chiffre d'affaires mondial peuvent être prononcées (The European Parliament & The Council of the European Union, 2016).

Pour faciliter les transferts de données, la Commission européenne a introduit de nouvelles clauses contractuelles types (CCT) en 2021, afin de garantir une protection adéquate et conforme au RGPD lors des transferts vers des pays tiers (Bouvet, 24 juillet 2023). Cependant, cette protection est mise à l'épreuve par des législations comme le Cloud Act de 2018, qui permet, dans certaines conditions, aux autorités américaines d'accéder aux données détenues par des entreprises américaines, même lorsque ces données sont stockées à l'étranger.

Par ailleurs, la complexité des exigences du RGPD pose des défis pour les petites et moyennes entreprises (PME), qui disposent de ressources limitées pour assurer leur conformité. La portée extraterritoriale du RGPD génère également des ambiguïtés pour les acteurs hors de l'Union, contraints d'adapter leurs pratiques sans directives toujours claires. De plus, le RGPD ne couvre pas entièrement certains aspects de la vie numérique.

Pour répondre à certains de ces défis, l'UE a adopté, le 10 février 2023, un nouveau cadre : le Data Privacy Framework, destiné à remplacer le Privacy Shield. Ce cadre vise à garantir la protection des données personnelles des citoyens européens suite à des négociations entre Bruxelles et Washington. Des garanties de sécurité ont été mises en place, spécifiquement la création d'une Cour d'examen de la protection des données, supervisée par le ministère de la Justice américain, permettant aux citoyens européens de porter des litiges. Les États-Unis se sont engagés à limiter l'accès de leurs autorités aux données européennes à des cas jugés nécessaires et proportionnés (Marin, 20 juillet 2023).

En complément de ce cadre, l'UE a développé d'autres réglementations, comme le Data Governance Act (DGA), adopté en novembre 2022 et opérationnel depuis septembre 2023. Ce texte régit la réutilisation des données protégées détenues par les organismes publics. Il favorise le partage altruiste des données et impose des règles et des garanties. Le DGA limite également les accords de réutilisation exclusive. L'altruisme des données repose sur le consentement des individus à partager gratuitement leurs données dans l'intérêt public. Des mesures protègent les droits et les intérêts des personnes et des entreprises impliquées. Les organisations respectant des exigences de transparence et de conformité peuvent recevoir une reconnaissance au sein de l'Union (Commission européenne, 25 janvier 2024).

Le Conseil européen de l'innovation des données (European Data Innovation Board), établi par la Commission, facilite le partage des meilleures pratiques en matière d'intermédiation de données, d'altruisme des données, d'utilisation de données publiques non accessibles en open data, et de normes d'interopérabilité entre secteurs. Le DGA renforce l'autonomie stratégique de l'UE et promeut la confiance dans les flux internationaux de données, notamment pour les données non

personnelles. Des garanties similaires à celles du RGPD sont prévues pour les transferts vers des pays tiers (Commission européenne, 25 janvier 2024).

5. Encadrement des services numériques et de l'intelligence artificielle: DSA, DMA et AI ACT

Les pays européens ont pris conscience des enjeux de l'IA. En 2018, l'UE a lancé la stratégie « *Intelligence Artificielle pour l'Europe* ». Sous la présidence d'Ursula von der Leyen, la Commission a établi un cadre législatif via le livre blanc, « *Intelligence artificielle : Une approche axée sur l'excellence et la confiance* », présenté en février 2020 au Parlement. Ce document, avec un rapport sur l'impact de l'IA, de l'internet des objets et de la robotique, fixe les bases de la législation européenne et met en avant les ambitions juridiques, éthiques et économiques de l'UE face à la concurrence internationale (Boniface, Pascal. Op. Cit., 103-104). Le livre blanc vise à réduire l'écart entre l'UE, les États-Unis et la Chine, affirmant que l'Europe peut devenir un leader mondial de l'innovation dans l'économie des données. Cette ambition repose sur des capacités technologiques, une infrastructure numérique de qualité et un cadre réglementaire respectant des valeurs européennes. L'IA pourrait promouvoir le développement durable, soutenir les processus démocratiques et contribuer aux droits sociaux. L'Europe, avec ses centres de recherche et start-ups innovantes, se positionne parmi les leaders en robotique et possède des industries compétitives dans divers secteurs. Pour atteindre ces objectifs, le livre blanc préconise un investissement annuel de 20 milliards d'euros dans l'IA (Livre blanc, 2020, p. 2).

5.1. Régulation des services numériques: Digital Services Act

Concernant la régulation des services et marchés numériques, en décembre 2020, Thierry Breton et Margrethe Vestager ont soumis à la Commission européenne deux propositions législatives: le « Digital Services Act » (DSA) et le « Digital Markets Act » (DMA). Ces règlements ont pour objectif de réguler les marchés numériques dans l'Union européenne. Ils ciblent principalement les plateformes ayant plus de 44 millions d'utilisateurs. Le DSA traite des responsabilités des plateformes en matière de modération des contenus et de sécurité des données et impose des sanctions en cas de non-conformité. Le DMA, quant à lui, vise à interdire les pratiques monopolistiques des entreprises dominantes, en particulier celles des GAFAM (Maquet, 24 décembre 2020).

D'une part, le Digital Services Act (DSA) impose des mesures spécifiques aux plateformes numériques selon leur taille et la nature de leurs services. Les grandes plateformes doivent se conformer à des normes strictes (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 19 octobre 2022). Ces exigences comprennent plusieurs points clés :

- ❖ **Représentant légal** : Les grandes plateformes doivent désigner un représentant légal pour les entités non établies dans l'UE.

- ❖ **Signalement des contenus** : Les grandes plateformes doivent faciliter le signalement des contenus illicites.
- ❖ **Transparence** : Elles doivent justifier leurs décisions de modération et permettre aux utilisateurs de contester ces décisions auprès d'organismes indépendants.
- ❖ **Restrictions publicitaires** : Des limitations s'appliquent à la publicité ciblée, surtout pour les mineurs.
- ❖ **Pratiques déloyales** : Ces pratiques sont explicitement prohibées.
- ❖ **Analyses de risques** : Les plateformes doivent réaliser des analyses annuelles des risques systémiques, suivies d'audits indépendants.
- ❖ **Mesures d'urgence** : En cas de crise liée à la sécurité ou à la santé publique, la Commission européenne peut ordonner des analyses de risque et imposer des mesures d'urgence.

Le 23 avril 2022, Ursula von der Leyen a annoncé un accord pour la mise en œuvre du DSA visant l'interdiction des contenus illicites. Le 19 octobre 2022, la Commission a officialisé son adoption, applicable en deux phases. La première phase a débuté le 25 août 2023 pour les très grandes plateformes, tandis que la seconde phase s'applique depuis le 17 février 2024. À cette date, les États membres doivent désigner des coordinateurs pour les services numériques. Le 25 avril 2023, la Commission a établi une liste de 17 très grandes plateformes et de 2 grands moteurs de recherche, portée à 22 en décembre 2023. Chaque État membre détermine des sanctions basées sur le chiffre d'affaires, avec un maximum fixé à 6 %. En cas de manquement, la Commission peut contrôler directement les très grandes plateformes, et des infractions répétées peuvent entraîner des interdictions d'exercice (La Rédaction, 2025).

En décembre 2023, la Commission a ouvert une enquête contre le réseau social X (ex-Twitter) pour manquement aux obligations de modération du DSA (Seramour, 18 décembre 2023). En janvier 2024, 17 grandes plateformes ont été sommées de rendre compte des mesures mises en place pour les élections à venir. En février 2024, Meta et TikTok ont contesté les coûts imposés par le DSA, jugés inéquitables. Les coûts doivent être répartis selon le nombre d'utilisateurs, avec des exonérations possibles pour certaines entreprises en perte. Alphabet et Meta ont couvert la majorité des contributions requises (Rochefort, 19 janvier 2024).

5.2. Régulation des marchés numériques: Digital Markets Act

Le Digital Markets Act (DMA) régle les pratiques des entreprises dominantes, en l'occurrence les GAFAM, qui occupent une position quasi-monopolistique sur le marché numérique européen (The European Parliament and the Council of the European Union, 14 septembre 2022). La législation couvre plusieurs aspects :

- ❖ **Objectif principal** : Rétablir l'équilibre sur le marché numérique et favoriser la concurrence.
- ❖ **Cible** : Les entreprises qualifiées de « contrôleurs d'accès » ou « gatekeepers », qui détiennent une position quasi-monopolistique.

- ❖ **Critères de définition des gatekeepers** : Un chiffre d'affaires annuel minimum de 7,5 milliards d'euros en Europe et plus de 45 millions d'utilisateurs actifs par mois.
- ❖ **Contexte** : Ces entreprises évoluent dans un écosystème comprenant plus de 10 000 plateformes en ligne, dont 90 % sont des PME.
- ❖ **Pratiques interdites** : L'autoréférencement et d'autres pratiques discriminatoires, l'utilisation des données des vendeurs à des fins concurrentielles, ainsi que l'imposition de services annexes sans consentement.
- ❖ **Obligations imposées aux gatekeepers** : Simplification du processus de désabonnement, suppression d'applications préinstallées, garantie de l'interopérabilité des services de messagerie et assurance de la portabilité des données.

Le DMA a été publié au Journal officiel de l'Union européenne le 12 octobre 2022, après deux ans de discussions, et son application a débuté le 2 mai 2023. Le 6 septembre 2023, vingt-deux plateformes numériques, dont des entreprises comme Alphabet, Amazon, Apple, Bytedance, Meta et Microsoft, ont été identifiées comme contrôleurs d'accès. Ces plateformes doivent désigner un responsable de la conformité et informer la Commission de tout projet de fusion ou acquisition (Cheminat, 6 septembre 2023).

Le 6 mars 2024 la conformité au DMA doit être démontrée, sous peine de sanctions. Les amendes peuvent atteindre 10 % du chiffre d'affaires mondial en cas de violation. Elles peuvent grimper jusqu'à 20 % en cas de récidive. Des enquêtes de marché peuvent être ouvertes après plusieurs violations, entraînant des interdictions d'acquisitions (Lellouche, 2024). Depuis 2024, certaines entreprises comme Microsoft et Apple ont commencé à se conformer au DMA, ce qui a suscité des modifications dans les services. Par exemple, Apple a adopté le port USB-C pour l'iPhone 15 et a permis l'utilisation de stores d'applications alternatifs sur iOS. Microsoft a également ajusté Windows pour permettre des désinstallations de Edge et OneDrive (Bonnal, 11 mars 2024).

Google a modifié ses pratiques de recherche en raison du DMA, ce qui interdit la promotion de ses produits dans les résultats de recherche. Ainsi, Google Flights n'apparaît plus en tête des résultats pour les recherches de vols. Les utilisateurs doivent sélectionner leur moteur de recherche par défaut, et Google ne peut plus exploiter ses données de manière privilégiée. Les services Messenger et WhatsApp nécessitent un compte séparé, sans obligation d'un compte Facebook. Les entreprises réglementées ne peuvent croiser les données collectées sur différentes plateformes sans consentement. De plus, WhatsApp et Messenger devront être interopérables avec d'autres applications concurrentes pour favoriser la communication entre utilisateurs (Tual, 6 mars 2024).

La question se pose de savoir si les GAFAM continueront à respecter le DSA et le DMA si l'administration Trump décide de riposter commercialement contre l'UE. Tout dépendra des réactions de l'Union européenne. Étant donné que le marché européen est très rentable pour les GAFAM, ces entreprises sont souvent incitées à se conformer aux réglementations tant qu'elles n'affectent pas leur modèle économique. C'est là que réside le problème: la plupart des GAFAM

reposent sur l'exploitation des données pour la publicité numérique, et l'UE ne semble pas pouvoir prendre de mesures décisives contre cette pratique.

5.3. Encadrement de l'IA: Artificial Intelligence Act

Par ailleurs, en plus du DSA et du DMA, le 21 avril 2021, l'UE a proposé une loi afin de réguler l'IA, en réponse à l'importance croissante des technologies numériques, exacerbée par la crise sanitaire liée à la COVID-19. Ce cadre réglementaire s'applique non seulement aux déployeurs de systèmes d'IA situés dans l'UE, mais également aux fournisseurs qui distribuent ou utilisent ces systèmes, qu'ils soient établis dans l'Union ou dans des pays tiers, ce qui inclut une portée extraterritoriale. De plus, les importateurs et distributeurs de systèmes d'IA sont également concernés, tout comme les fournisseurs et déployeurs basés à l'étranger si les résultats de leurs systèmes sont destinés à être utilisés dans l'UE. Ce cadre vise à encadrer l'utilisation de l'IA dans des secteurs critiques tels que la santé, les infrastructures et la justice, en adoptant une approche basée sur le risque. Quatre niveaux de risque sont ainsi établis : inacceptable, élevé, limité et minimal.

Les systèmes à risque inacceptable incluent la reconnaissance biométrique pour déduire des informations sensibles, la collecte d'images faciales pour des bases de données de reconnaissance, l'analyse des émotions en milieu professionnel ou scolaire, les systèmes de notation sociale basés sur le comportement, les techniques de manipulation inconsciente et l'exploitation des vulnérabilités de groupes fragiles. Les systèmes à risque élevé englobent ceux utilisés dans les infrastructures critiques, l'éducation et la justice. Ils doivent respecter des exigences strictes avant leur mise sur le marché, comme des évaluations de risque et une surveillance humaine. Tous les systèmes d'identification biométrique à distance relèvent du risque élevé et nécessitent des conditions spécifiques pour leur utilisation dans des espaces publics. Les systèmes à risque limité requièrent une transparence, notamment pour les chatbots, afin d'informer les utilisateurs de leur interaction avec une machine. Les systèmes à risque minimal, tels que les jeux vidéo utilisant l'IA ou les filtres anti-spam, ne sont soumis à aucune restriction (Commission européenne, 26 février 2024).

Le 9 décembre 2023, un accord politique a été trouvé sur l'AI Act, confirmé par les Vingt-Sept États membres de l'UE le 2 février 2024. L'émergence de ChatGPT a catalysé les discussions sur cette législation. Elle a souligné les potentiels et risques de l'IA, surtout en matière de manipulation de l'opinion publique. Des règles rigoureuses seront mises en place pour réguler l'utilisation des données dans le développement des IA génératives, ce qui doit garantir la qualité et le respect des droits d'auteur (L'Express, 2 février 2024).

L'Office européen de l'IA, créé en février 2024 au sein de la Commission, supervisera l'application de cette loi en coopération avec les États membres. Ce bureau vise à garantir le respect des principes éthiques liés à l'IA tout en favorisant l'innovation et la recherche. L'Office participera

également aux discussions internationales pour établir l'Europe comme un leader en matière de développement éthique de l'IA (Commission européenne, 26 février 2024).

Tableau 3: Comparaison des principales réglementations numériques de l'UE

Aspect	RGPD	DSA	DMA	AI ACT
Définition	Protection des données personnelles des citoyens de l'UE	Régulation des services numériques et responsabilité des plateformes	Régulation des plateformes numériques dominantes	Régulation de l'IA pour protéger les droits fondamentaux
Objectif	Renforcer la protection des données personnelles	Garantir un environnement en ligne sûr et transparent	Promouvoir la concurrence équitable	Protéger les citoyens et la sécurité publique
Champ d'application	Organisations traitant des données des résidents de l'UE	Plateformes en ligne fournissant des services aux utilisateurs de l'UE	Grandes plateformes numériques (gatekeepers)	Entités développant ou utilisant des systèmes d'IA dans l'UE
Principales mesures	Consentement explicite, droits des individus, protection des données	Mécanismes de signalement de contenus, transparence des algorithmes	Interdiction des pratiques anticoncurrentielles	Normes strictes selon le risque associé aux systèmes d'IA
Sanctions	Amendes jusqu'à 20 millions d'euros ou 4% du chiffre d'affaires	Amendes jusqu'à 6% du chiffre d'affaires annuel	Amendes jusqu'à 10% du chiffre d'affaires mondial	Amendes jusqu'à 7% du chiffre d'affaires mondial
Impact attendu	Renforcement des droits des citoyens sur leurs données	Confiance accrue des utilisateurs dans l'espace numérique	Favoriser la concurrence et protéger les consommateurs	Conciliation entre innovation et protection des droits des citoyens

Source: Le tableau 3 est élaboré par les chercheurs, auteurs de cet article, après lecture des différentes législations.

6. Fiscalité et sanctions européennes contre les géants du numérique

La Commission européenne peut s'appuyer sur l'article 116 du Traité sur le Fonctionnement de l'Union Européenne (TFUE) pour traiter les distorsions de concurrence au sein du marché unique. Cet article peut être utilisé afin de sanctionner les systèmes fiscaux conflictuels et de limiter les pratiques de concurrence fiscale entre les États membres. Son activation peut également découler

d'un vote à majorité qualifiée (Orange, 17 juillet 2020). L'article 116 prévoit que lorsque la Commission européenne détecte des divergences dans les législations, réglementations ou administrations des États membres qui perturbent la compétitivité sur le marché interne, elle doit engager des consultations avec les États concernés (Traité sur le Fonctionnement de l'Union Européenne, 2012).

Dans ce contexte de régulation fiscale, l'initiative européenne de la taxe GAFA, fixée à 3% du chiffre d'affaires et non des bénéfices, visait à contrer la capacité des géants du numérique à dissimuler leurs profits. Elle ciblait les entreprises générant plus de 750 millions d'euros de chiffre d'affaires, dont 50 millions d'euros en Europe, et concernait environ 150 sociétés, majoritairement américaines et asiatiques. Les recettes annuelles estimées atteindraient 5 milliards d'euros (Daniel & Lequeux, 18 janvier 2022).

Cependant, le consensus des 27 États membres de l'UE n'a pas été atteint. L'Allemagne a exprimé des inquiétudes concernant des représailles américaines, en particulier sur les importations automobiles. Les pays scandinaves préconisent une solution mondiale sous l'égide de l'OCDE. Ils ont jugé que la taxe GAFA pourrait nuire aux intérêts européens et compliquer la coopération fiscale. Les pays où les GAFAM sont implantés, comme le Luxembourg et l'Irlande, montrent également des réticences face à ce projet (Daniel & Lequeux, 18 janvier 2022).

De plus, le gouvernement américain s'est opposé à cette taxe. Steven Mnuchin, ancien secrétaire du Trésor, a déclaré que ces initiatives nuiraient aux travailleurs et consommateurs américains et freinerait l'innovation. En juillet 2021, l'UE a suspendu le projet de taxe GAFA pour favoriser un impôt mondial sur les multinationales, signé en octobre 2021 par l'OCDE. Cet impôt remplacera la taxe numérique en vigueur dans certains États membres (Boniface, Pascal. p. 47-48).

L'OCDE a proposé une taxe globale sur les GAFAM, mais a rencontré des résistances, principalement de la part des États-Unis, qui se sont retirés des négociations en juin 2020. Le 15 juin 2020, l'OCDE a également été désignée pour abriter le Secrétariat du Partenariat mondial sur l'intelligence artificielle (PMIA). Cette alliance d'experts vise à promouvoir une utilisation responsable de l'IA, respectant les valeurs démocratiques et les droits de l'homme (OCDE, 1 mai 2022). Malgré les tensions, le 8 octobre 2021, 136 pays ont approuvé une réforme fiscale mondiale. Cette réforme établit un taux d'imposition minimum de 15 % pour les multinationales à partir de 2023, avec un objectif de recettes fiscales mondiales de 150 milliards de dollars par an (OCDE, 8 octobre 2021).

Dans ce contexte, l'UE a mis en place de nombreuses sanctions à l'encontre des GAFAM afin de limiter leur influence et de promouvoir la concurrence. Au fil des ans, l'UE a déployé des stratégies innovantes pour contrecarrer les manœuvres de ces géants du numérique. Le tableau suivant présente l'ampleur des sanctions européennes qui leur ont été imposées.

Tableau 4: Quelques sanctions de l'UE contre les GAFAM

Entreprise	Sanctions
<i>Google</i>	- Amende de 2,42 milliards d'euros (2017) pour abus de position dominante lié à Google Shopping. - Amende de 4,34 milliards d'euros (2018) pour pratiques anticoncurrentielles avec Android. - Amende de 1,49 milliard d'euros (2019) pour abus de position dans la publicité numérique via AdSense. - Règlement d'un litige fiscal de près d'un milliard d'euros en France (2019). - Amende de 500 millions d'euros (2021) pour non-respect des droits voisins du droit d'auteur. - Amende de 2,95 milliards d'euros (2025) pour abus de position dominante dans la publicité en ligne.
<i>Apple</i>	- Remboursement de 13 milliards d'euros d'impôts non payés à l'Irlande (2016), annulé en appel. - Enquête ouverte sur les pratiques anticoncurrentielles de l'App Store (2020), sans sanction à ce jour.
<i>Facebook</i>	- Amende de 110 millions d'euros (2017) pour avoir fourni des informations trompeuses lors de l'acquisition de WhatsApp. - Amende de 7 millions d'euros pour violation des règles de protection des données (2020). - Interdiction de fusionner des données sans consentement des utilisateurs (2019). - Enquête antitrust ouverte sur l'utilisation abusive des données (2021).
<i>Amazon</i>	- Remboursement de 250 millions d'euros d'avantages fiscaux illégaux (2017), décision annulée en appel. - Enquête ouverte sur des pratiques anticoncurrentielles concernant les données des vendeurs tiers (2020).
<i>Microsoft</i>	- Amende de 497 millions d'euros (2004) pour abus de position dominante, accompagnée de mesures d'interopérabilité. - Amende de 561 millions d'euros (2013) pour non-respect des engagements relatifs au choix de navigateur.

Source: Données compilées à partir d'articles et d'annonces officielles (AFP, European Commission, Le Monde, etc.).

Le tableau présente un aperçu des sanctions imposées par l'UE aux GAFAM, reflet de ses efforts pour protéger la concurrence sur le marché numérique. Google est le plus touché, avec des amendes cumulées se chiffrant à plusieurs milliards d'euros pour abus de position dominante et litiges fiscaux. Apple, bien que moins fréquemment sanctionnée, a fait face à des ajustements fiscaux majeurs, et des enquêtes restent en cours. Facebook et Amazon ont également été exposés

à des sanctions et des enquêtes, liées aux préoccupations concernant la protection des données et les conditions de marché. Microsoft, quant à elle, continue de gérer ses engagements antitrust.

Les États-Unis, cependant, manifestent leur désaccord face à ces actions européennes. Barack Obama a souligné que la réglementation européenne relevait davantage d'un intérêt commercial que d'une protection des consommateurs (Szczepanski, 17 février 2015). Des procédures longues persistent, comme le montre le cas de Google, qui a mis sept ans à être condamné, ce qui laisse le temps à ses concurrents de disparaître. Par ailleurs, les GAFAM emploient diverses stratégies pour contrecarrer les régulations. Des avocats lobbyistes sont engagés pour influencer les décisions politiques. Les États membres de l'UE, pris individuellement, manquent parfois de poids contre ces géants. Néanmoins, la Commission européenne continue d'imposer des sanctions importantes.

7. Synthèse des stratégies européennes et pistes pour renforcer la compétitivité

L'UE affiche une ambition claire de renforcer sa souveraineté numérique. Cependant, en matière de puissance numérique, elle accuse un retard important, que ce soit en termes de puissance de calcul avec les centres de données et le cloud, de transmission via les câbles sous-marins ou encore dans le développement de la 5G et l'accès au big data. Pour remédier à cette situation, l'UE a misé sur une stratégie de régulation ambitieuse et a manifesté sa volonté de rattraper son retard à travers des investissements conséquents. Dans cette optique, l'Europe a inauguré Jupiter le 5 septembre 2025, son premier supercalculateur « exascale », capable d'effectuer un milliard de milliards de calculs par seconde. Ce projet, financé par l'UE et l'Allemagne, ambitionne de rattraper les États-Unis et la Chine dans le domaine de l'IA, ce qui marque une étape importante vers le renforcement de la souveraineté numérique européenne (Le Monde Avec AFP, septembre 2025).

Toutefois, ces investissements publics semblent insuffisants pour combler réellement le fossé. L'effet réseau, comme le montre la loi de Metcalfe, souligne la difficulté de rattraper des acteurs déjà établis. Les entreprises comme Amazon, Google, Microsoft et OpenAI ont non seulement une avance technologique, mais bénéficient également d'un vaste réseau d'utilisateurs qui renforce leur accès aux données et leur position dominante. Plus, un réseau est grand, plus sa valeur augmente, rendant de ce fait la concurrence encore plus difficile pour les acteurs européens qui tentent de s'imposer sur le marché.

Ainsi, pour que l'UE puisse véritablement renforcer sa souveraineté numérique et éventuellement acquérir la puissance numérique, elle devra continuer à s'imposer comme un géant de la régulation, intensifier ses investissements en infrastructures numériques et développer des stratégies innovantes pour surmonter les obstacles liés à l'effet réseau.

Tableau 5: Approche d'innovation et de régulation du numérique en Europe

Dimension	Approche européenne	Commentaire
Objectifs principaux	Favoriser une IA éthique et responsable, et stimuler la recherche, l'innovation et la compétitivité	L'UE cherche un équilibre entre développement technologique et protection des droits fondamentaux.
Cadre réglementaire	RGPD, AI Act, DSA, DMA, Data Governance Act, Data Privacy Framework	Un ensemble de lois strictes pour protéger la vie privée et encadrer les acteurs du numérique.
Stratégies d'incitation à l'innovation	Investissements publics (ex : 109 milliards € plan IA France, Horizon Europe)	Soutien financier à la recherche, à la formation et à l'expérimentation, malgré des ressources limitées.
Protection des droits et régulation	Respect de la vie privée, transparence, éthique, lutte contre les monopoles	Priorité donnée à la régulation pour préserver la démocratie, la concurrence et la souveraineté numérique.
Infrastructure et souveraineté	Développement de supercalculateurs, réduction de dépendance aux acteurs US/Chine	Investissements pour renforcer l'autonomie stratégique, notamment dans la puissance de calcul et la transmission des données.
Encadrement des géants du numérique	Régulation des pratiques anticoncurrentielles (DMA), contrôle des contenus (DSA), sanctions	Limiter le pouvoir des GAFAM pour garantir une concurrence équitable et favoriser l'innovation responsable.
Limites et défis	Ressources financières limitées, dépendance aux infrastructures étrangères, tensions géopolitiques	La stratégie doit surmonter des obstacles structurels pour atteindre ses ambitions d'indépendance et de leadership.
Résultat attendu	Un marché numérique plus sécurisé, équitable, avec une IA innovante, éthique et souveraine	La stratégie vise à faire de l'Europe un acteur compétitif tout en respectant ses valeurs fondamentales.

Source: Le tableau 5 est élaboré par les chercheurs, auteurs de cet article.

Ce tableau illustre la démarche stratégique de l'UE. La stratégie repose sur des investissements importants, une réglementation ambitieuse et le développement d'infrastructures pour renforcer la souveraineté numérique. Cependant, cette approche doit faire face à des défis majeurs, principalement la dépendance aux infrastructures étrangères, la concurrence féroce des géants américains et chinois, ainsi que des ressources financières encore limitées. L'UE doit également gérer les désaccords avec la Maison Blanche concernant les sanctions imposées aux géants du numérique.

Pour améliorer sa compétitivité, l'Europe peut se concentrer sur plusieurs axes stratégiques :

- **Accroître les investissements dans l'informatique quantique :** Mettre en place des partenariats public-privé pour financer des recherches et des infrastructures dans ce domaine clé.
- **Renforcer la production de supercalculateurs :** Accélérer les projets existants et établir des clusters de recherche pour optimiser les capacités d'innovation en IA.

- **Dynamiser les infrastructures de télécommunications** : Garantir un déploiement rapide de la 5G et commencer les études pour la transition vers la 6G pour améliorer la connectivité.
- **Renforcer l'écosystème des startups** : Créer des incubateurs et des programmes de mentorat spécifiques pour les startups technologiques, en facilitant l'accès aux financements.
- **Accentuer le soutien à la recherche fondamentale** : Prioriser des appels à projets sur des thèmes innovants et interconnectés pour renforcer la base scientifique de l'Europe.
- **Promouvoir les technologies numériques durables** : Intégrer des critères environnementaux dans le financement des projets technologiques pour faire de l'Europe un pionnier des innovations responsables.
- **Développer l'autonomie en matière de semi-conducteurs** : Lancer des initiatives pour établir des chaînes de valeur locales pour la production de composants électroniques critiques.
- **Investir dans des solutions de blockchain** : Explorer les applications de la blockchain pour renforcer la souveraineté numérique et améliorer la transparence des transactions.
- **Renforcer les droits de propriété intellectuelle** : Réformer le cadre juridique pour protéger les innovations et faciliter leur transfert, tout en adaptant le droit d'auteur aux IA génératives.
- **Faciliter une réglementation adaptable** : Établir un cadre réglementaire qui soit suffisamment flexible pour évoluer rapidement avec les avancées technologiques.

L'approche européenne doit évoluer continuellement pour s'adapter aux défis technologiques et géopolitiques.

8. Conclusion

Le big data et l'intelligence artificielle sont au centre des enjeux actuels sur l'innovation et la régulation. Les défis numériques auxquels l'Europe fait face, tels que la disponibilité restreinte des données, les investissements en deçà de ceux réalisés par les géants américains et chinois, et la dépendance aux infrastructures étrangères, engendrent des inquiétudes concernant la compétitivité du continent. La migration des talents vers les États-Unis souligne la nécessité de revitaliser les capacités d'innovation en Europe et de maintenir des normes rigoureuses de protection des consommateurs.

La gestion des données numériques est un enjeu clé pour l'UE, y compris en ce qui concerne le transfert transatlantique de données, régulé depuis les révélations d'Edward Snowden. Le RGPD a avancé la régulation des données personnelles, suscitant des questions sur l'équilibre entre protection des consommateurs et innovation. Le Data Governance Act établit des normes claires pour le partage des données au sein de l'UE. De plus, le Digital Services Act et le Digital Markets Act visent à créer un environnement numérique sûr et compétitif, tandis que l'Artificial Intelligence

Act fixe des lignes directrices pour un développement éthique de l'IA. Les questions de fiscalité et les sanctions contre les GAFAM mettent en exergue la volonté d'assurer une répartition équitable des revenus fiscaux et de rééquilibrer le pouvoir des grandes entreprises technologiques.

Les perspectives de gouvernance de l'IA s'annoncent complexes. L'adoption, en novembre 2021, de la Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle par les 193 États membres de l'UNESCO constitue une avancée notable. Cette recommandation repose sur des principes comme la transparence, l'équité et la protection des droits de l'homme. Les dix principes définis pour encadrer l'utilisation de l'IA révèlent l'importance d'une approche centrée sur les droits humains (UNESCO, 23 novembre 2021). Par ailleurs, les négociations engagées par le Conseil de l'Europe pour un traité international sur l'intelligence artificielle et les droits de l'homme montrent une volonté d'établir des normes éthiques contraignantes. Ce traité a pour objectif de protéger les droits de l'homme face aux risques associés à l'IA, tels que la discrimination et la manipulation de l'information. Toutefois, des tensions persistent au sujet de l'applicabilité du traité au secteur privé et aux activités liées à la défense nationale (Auchère, 31 mars 2024).

L'avenir de l'IA en Europe dépendra de la capacité à trouver un équilibre entre l'innovation et la protection des droits des individus. Cette approche pourrait permettre à l'Europe de se positionner davantage comme un leader dans le développement d'une technologie conforme aux valeurs humaines. Toutefois, la régulation européenne ne vise pas uniquement à défendre ces principes, mais aussi à renforcer sa position géopolitique, en utilisant le droit comme levier de puissance dans l'espace numérique. Dans ce contexte, comment l'Union européenne pourrait-elle contribuer à la promotion d'une intelligence artificielle éthique en l'absence de gouvernance mondiale, en tenant compte des intérêts nationaux et des rivalités de puissances, notamment face à l'hégémonie technologique des États-Unis et de la Chine?

Bibliographie

Ouvrages

- Addad, B. (2020). *La face cachée de l'intelligence artificielle: Quand la réalité dépasse la fiction*. VA PRESS.
- Alexandre, L. (2017). *La guerre des intelligences*. JC Lattès.
- Boniface, P. (2021). *Géopolitique de l'intelligence artificielle: Comment la révolution numérique va bouleverser nos sociétés*. Eyrolles.
- Villani, C. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle: Pour une stratégie nationale et européenne*.

Documents officiels

- Commission européenne. (2021, 15 septembre). *Discours sur l'état de l'Union 2021 de la présidente von der Leyen*. Strasbourg.
- Commission européenne. (2024, 1 mars). *Loi sur la gouvernance des données. Bâtir L'avenir Numérique de L'Europe*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/policies/data-governance-act>
- Commission européenne. (2024, 25 janvier). *Data Governance Act explained. Shaping Europe's Digital Future*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/data-governance-act-explained>
- Commission européenne. (2024, 26 février). *Loi sur l'IA. Bâtir l'avenir numérique de L'Europe*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/policies/regulatory-framework-ai>.
- Livre Blanc. (2020). *Intelligence artificielle : Une approche européenne axée sur l'excellence et la confiance*. Commission Européenne.
- Monteleone, S., & Puccio, L. (2017). *Du « Safe Harbour » au « Privacy Shield »*. *Avancées et insuffisances des nouvelles règles de transfert des données UE-États-Unis*. EPRS Service de recherche du Parlement européen. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/595892/EPRS_IDA\(2017\)595892_FR.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/595892/EPRS_IDA(2017)595892_FR.pdf)
- The European Parliament and the Council of the European Union. (2022, 19 octobre). *Digital Services Act*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/2065/oj>.
- The European Parliament and the Council of the European Union. (2022, 14 septembre). *Digital Markets Act*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/1925/oj>.
- Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (Version Consolidée). (2012, 26 octobre). *Journal Officiel de l'Union européenne*.
- UNESCO. (2021). *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_fre.

Articles de revue

- Doan, R., Levy, A., & Storch, V. (2025). « Financer les infrastructures pour une IA européenne compétitive ». *Groupe d'études géopolitiques*.
- Noël, J.-C. (2016). « Qu'est-ce que la puissance numérique ? » *IFRI*.

- Tambou, O. (2021). « L'invalidation du Privacy Shield : peut-on sortir des turbulences dans les flux transatlantiques des données à caractère personnel ? » *Revue trimestrielle des droits de l'Homme*, 125(1), 153-166.
- Thibout, Charles. « L'intelligence artificielle, un instrument de puissance pour la Chine ». *La Revue des Médias*, 18 décembre 2018, larevuedesmedias.ina.fr/lintelligence-artificielle-un-instrument-de-puissance-pour-la-chine.

Articles de presse

- Aivancity. (2025, 20 mai). Souveraineté numérique : l'Europe investit dans l'Intelligence Artificielle générative. Aivancity Blog. <https://www.aivancity.ai/blog/leurope-renforce-sa-souverainete-numerique-grace-a-lintelligence-artificielle-generative/>
- Arthur, C. (2017, 1 décembre). « Microsoft fined €561m for "Browser choice" error ». *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2013/mar/06/microsoft-fined-browser-error>.
- Auchère, C. (2024, 31 mars). « Les IA aussi doivent respecter les droits de l'Homme : la preuve avec ce traité international historique ». *Futura*. <https://www.futura-sciences.com/tech/actualites/intelligence-artificielle-ia-aussi-doivent-respecter-droits-homme-preuve-ce-traite-international-historique-112410>.
- Bonnal, V. (2024, 11 mars). « Windows 11 : vous allez enfin pouvoir désinstaller Edge et OneDrive ». *Tom's Hardware*. <https://www.tomshardware.fr/windows-11-vous-allez-enfin-pouvoir-desinstaller-edge-et-onedrive>.
- Bouvet, G. (2023, 24 juillet). « Clauses contractuelles types et RGPD : ce que vous devez savoir ». *Leto*. <https://www.letto.legal/guides/clauses-contractuelles-types-et-rgpd-ce-que-vous-devez-savoir>.
- Cheminat, J. (2023, 6 septembre). « L'UE dresse la liste des sociétés et services soumis au DMA ». *LeMondeInformatique*. <https://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-l-ue-dresse-la-liste-des-societes-et-services-soumis-au-dma-91470.html>.
- CNIL. (2020, 17 juillet). « Invalidation du « Privacy shield » : la CNIL et ses homologues analysent actuellement ses conséquences ». *CNIL*. <https://www.cnil.fr/fr/invalidation-du-privacy-shield-la-cnil-et-ses-homologues-analysent-actuellement-ses-consequences>.
- Courrier International. (2020, 18 juin). « Fiscalité. Coup d'arrêt américain face à la taxe Gafam ». *Courrier International*. <https://www.courrierinternational.com/article/fiscalite-coup-darret-americaain-face-la-taxe-gafam>.
- Daniel, J., & Lequeux, V. (2022, 18 janvier). « Qu'est-ce que la taxe Gafa ? » *Touteleurope.eu*. <https://www.touteleurope.eu/economie-et-social/qu-est-ce-que-la-taxe-gafa>.
- Denis, P. (2025, 7 mars). Les Gafam, nouveaux maîtres des routes maritimes. *WARM*. <https://warm.2050now.com/mers-oceans/les-gafam-nouveaux-maitres-des-routes-maritimes-726/>
- Féral-Schuhl, C. (2023, 30 octobre). « Digital Services Act, de nouvelles obligations pour les fournisseurs de services intermédiaires ». *LeMondeInformatique*. <https://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-digital-services-act-de-nouvelles-obligations-pour-les-fournisseurs-de-services-intermediaires-91994.html>.

- Filippone, D. (2023, 22 mai). « RGPD : Facebook écope d'une amende record de 1,2 Md € ». *Le Monde Informatique*. <https://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-rgpd-facebook-ecope-d-une-amende-record-de-1-2-md-euro-90480.html>.
- Gaudiaut, T. (2023, 26 juin). Informatique : les superordinateurs les plus puissants du monde. Statista Daily Data. <https://fr.statista.com/infographie/10091/supercalculateurs-les-plus-puissants-du-monde/>
- Highlights - June 2025 | TOP500. <https://top500.org/lists/top500/2025/06/highs/>
- ITEANU, O. (2016, 9 septembre). « Safe Harbour et Privacy Shield pour les nuls ». *EuroCloud France*. <https://www.eurocloud.fr/safe-harbour-privacy-shield-nuls>.
- L'Express. (2024, 2 février). « Intelligence artificielle : les 27 pays de l'UE approuvent l'AI Act ». *L'Express*. <https://www.lexpress.fr/economie/high-tech/intelligence-artificielle-les-27-pays-de-lue-approuvent-lai-act-SWRVMMB3TZCVTPBKPPJPQ3VXKY>.
- Le Monde Avec AFP. (2025, 5 septembre). L'Europe lance Jupiter, son supercalculateur, destiné à rattraper son retard dans l'IA. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/economie/article/2025/09/05/l-europe-lance-jupiter-son-supercalculateur-destine-a-rattraper-son-retard-dans-l-ia_6639102_3234.html.
- Lellouche, N. (2024, 23 octobre). Tout comprendre au DMA, la loi européenne pour réguler Apple, Google et Meta. *Numerama*. <https://www.numerama.com/politique/1643136-tous-les-changements-quapple-google-et-facebook-craignent-avec-le-dma.html>.
- Lequeux, V. (2024, 19 janvier). « Numérique : que sont le DMA et le DSA ? » *Touteleurope.eu*. <https://www.touteleurope.eu/societe/numerique-que-sont-le-dma-et-le-dsa-les-reglements-europeens-qui-visent-a-reguler-internet>.
- Loye, D. (2020, 15 novembre). « Régulation : le patron de Google présente ses excuses à Thierry Breton ». *Les Echos*. <https://www.lesechos.fr/tech-medias/hightech/regulation-le-patron-de-google-presente-ses-excuses-a-thierry-breton-1265034>.
- Maquet, C. (2020, 24 décembre). « L'Europe présente son Digital Services Act, que faut-il savoir ? » *Siècle Digital*. <https://siecldigital.fr/2020/12/15/europe-presente-digital-services-act>.
- Maquet, C. (2021, 3 mai). « Intelligence artificielle : tout comprendre du nouveau cadre européen ». *Siècle Digital*. <https://siecldigital.fr/2021/04/21/intelligence-artificielle-reglementation-europe>.
- Maquet, C. (2021, 3 septembre). « Quelle réglementation pour l'intelligence artificielle en Europe ? » *Siècle Digital*. <https://siecldigital.fr/2021/04/23/cadre-juridique-intelligence-artificielle-europe>.
- Marin, J. (2023, 20 juillet). « L'Union européenne adopte un nouveau cadre sur le transfert de données aux États-Unis ». *Usine Digitale*. <https://www.usine-digitale.fr/article/l-union-europeenne-adopte-un-nouveau-cadre-sur-le-transfert-de-donnees-aux-etats-unis.N2152262>.
- Orange, M. (2020, 17 juillet). « Apple : la justice met en miettes la stratégie européenne contre les intaxables ». *Mediapart*. <https://www.mediapart.fr/journal/economie/170720/apple-la-justice-met-en-miettes-la-strategie-europeenne-contre-les-intaxables>.
- Rochefort, M. (2024, 19 janvier). « La Commission européenne accélère dans l'application du DSA en vue des élections ». *Siècle Digital*. <https://siecldigital.fr/2024/01/19/la-commission-europeenne-accelere-dans-lapplication-du-dsa-en-vue-des-elections>

- Rochefort, M. (2024, 9 février). « Meta et TikTok en guerre contre le système de redevance du DSA ». *Siècle Digital*. <https://siecledigital.fr/2024/02/09/meta-et-tiktok-en-guerre-contre-le-systeme-de-redevance-du-dsa>.
- Seramour, C. (2023, 18 décembre). « DSA : La Commission européenne ouvre une procédure contre le réseau X ». *LeMondeInformatique*. <https://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-dsa-la-commission-europeenne-ouvre-une-procedure-contre-le-reseau-x-92474.html>.
- Statista. (2025, 14 janvier). Centres de données : répartition par pays dans le monde 2024. <https://fr.statista.com/statistiques/556029/nombre-centre-de-donnees-datacentres-monde/>
- Szczepanski, I. (2015, 17 février). « Barack Obama : “Nous avons possédé Internet” ». *ElectronLibre*. <https://electronlibre.info/barack-obama-nous-avons-possede-Internet>.
- Tual, M. (2024, 6 mars). « DMA : ce qui change pour l’utilisation de Google Maps ou Messenger ». *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2024/03/06/digital-markets-act-ce-qui-change-pour-les-internautes-de-google-maps-a-messenger_6220402_4408996.html.

**Secularism and the Scientific Interpretation of the Qur'an:
The Dialectic of Reason and Religion in Abdelmajid Charfi's Reading**

Dr. Hayet Diwani¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450528>

To cite this article: Diwani, H. (2025). Secularism and the Scientific Interpretation of the Qur'an: The Dialectic of Reason and Religion in Abdelmajid Charfi's Reading. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study explores the dialectical relationship between secularism and the scientific interpretation of the Qur'an in contemporary Islamic thought, with particular attention to the works of Abdelmajid Charfi. It examines how secularism, scientific interpretation, and the interaction between the sacred and the profane intersect in modern engagements with the Qur'anic text. The research situates itself within broader debates on how Islamic scholarship responds to modern scientific paradigms and the role of the Qur'an in addressing contemporary intellectual challenges. Charfi critically examines the reconciliatory approach that seeks to extract modern scientific truths directly from Qur'anic verses, contending that such efforts risk relativizing the sacred text and disrupting the equilibrium between reason and revelation. He argues that the so-called "scientific interpretation" should not be understood as a cosmic or empirical enterprise but as a hermeneutic endeavor grounded in faith and reason. The central problem addressed by this study concerns the legitimacy and implications of this reconciliatory method, and whether secularism can foster collective intellectual awareness without diminishing the sanctity of the Qur'an. Through a descriptive, analytical, and critical approach, the study analyzes Charfi's interpretive discourse, highlighting its intellectual and social dimensions. Ultimately, it contributes to a deeper understanding of the interplay between secularism and religion, clarifies the epistemological limits of scientific interpretation, and underscores the need to harmonize reverence for the sacred text with a rational and open engagement with modern knowledge.

Keywords

Secularism, Scientific Discoveries, The Sacred, The Profane, Interpretation

¹ PhD in Arabic Literature and Civilization, University of Kairouan, Tunisia. Email: Hayetdiwani2@gmail.com

العلمانية والتفسير العلمي للقرآن جدلية العقل والدين في قراءة عبد المجيد الشرفي

د. حياة ديواني

ملخص

تتناول هذه الدراسة العلاقة الجدلية بين العلمانية والتفسير العلمي للقرآن في الفكر الإسلامي المعاصر، من خلال قراءة مشروع عبد المجيد الشرفي. وتتمثل متغيرات الدراسة في: العلمنة، التفسير العلمي للقرآن، والتفاعل بين البعد الديني والبعد المقدس. ويأتي سياق الدراسة في ظل النقاش المعاصر حول كيفية تعامل الفكر الإسلامي مع العلوم الحديثة ومدى توظيف النصّ القرآني في الإجابة عن تحديات العصر. ويرى أنّ التفسير العلمي للقرآن ليس هو التفسير الكوني، لأنّ العقل لا يؤمن إلاّ بالبعد المحسوس الذي يكشف عن الواقع وليس البعد الغيبي الذي يتسّتر فوق الواقع ويزيد في إبعاد الناس عنه. تتمحور الإشكالية الأساسية حول مدى صحة الطرح التوفيقي في التفسير العلمي للقرآن، وإلى أي حد يُمكن للعلمانية أن تسهم في تطوير الوعي الجمعي دون الإضرار بالقداسة الدينية. وتكمن أهمية الموضوع في تقديم فهم نقدي لمشروع عبد المجيد الشرفي، الذي يرى أنّ محاولات احتواء القرآن على جميع الاكتشافات العلمية الحديثة تؤدي إلى نسبية النصّ، كما أنّها تُسهم في تعزيز وهم العلم دون المساهمة الحقيقية في إنتاجه. اعتمد البحث منهجية وصفية تحليلية نقدية، تقوم على دراسة الخطاب التفسيري للشرفي وتحليل موقفه من التوفيق بين النصّ القرآني والعلم الحديث، مع إبراز أبعاده الفكرية والاجتماعية. وتساهم الدراسة في تعميق فهم العلاقة بين العلمانية والدين في الفكر الإسلامي المعاصر، وتوضيح حدود التفسير العلمي للقرآن، مع التركيز على التوازن بين التقديس للنصّ والوعي العلمي، بما يسهم في إعادة النظر في منهجيات التفسير الحديث وتحفيز نقاش عقلائي حول تحديث الفكر الديني دون إساءة للنصّ المقدس.

الكلمات المفتاحية

العلمانية، الاكتشافات العلمية، المقدس، الديني، التفسير

مقدمة

تستوقفنا في النصوص ضروب من الثنائيات، كما في التصورات، دون توجيه النظر إلى العلاقة الواصلة الفاصلة بينهما، ودون مراجعتها وإعادة النظر في وظائفها وحدودها. ذلك كان بعض ما حفل به تاريخ الميتافيزيقا، وذلك ما تعمل اليوم الكثير من النظريات الفلسفية على تجاوزه. ولعل الفكر العربي ما يزال من أكثر النظم الفكرية احتفاءً بهذه الثنائيات التي يلخصها اليوم عنوان الثابت والمتحول، الدين والدولة، الحرية والمقدس، الدين والقيم، العلم والدين، عنوان ينتهي إلى تأكيد الدين إماماً قاعدة وإماماً ضدًا للعلم، لأنه متحول، لنقنع بالدين جوهرًا وقانونًا، وبالقيم تنوعًا يجهد ذاته علّه يرقى إلى مقام الدين ليكون قانونًا ناظمًا، له ما للدين من منزلة. لذلك ارتأينا أن نوجه أنظارنا إلى هذا الصدام بين الدين والقيم. فما هي المفهوم التي تستدعيها هذه الجدلية؟ وكيف تربك العلاقة بين الدين والقيم؟ ولكن لماذا البحث في العلمنة؟ وماذا عساه يضيف إلى المؤلفات العديدة التي موضوعها النزاع بين الأصالة والحداثة، والتي موضوعها الدولة والدين في المجتمعات المعاصرة، والتي موضوعها الأديان في نقاط تلاقيها واختلافها ومواجهاتها لتحديات العالم المعاصر؟

إذا كانت العلمانية، في مفهومها العام، تعني فصل الدين عن الدولة فإن السؤال الذي يطرح بإلحاح هو: لماذا العودة إلى الدين اليوم؟ وهل تمكنت هذه الدراسات من فهم حقيقي للآخر في دينه، لا كما ينبغي أن يكون؟ إنها جملة من الأسئلة حاول بعض المفكرين المعاصرين الإجابة عنها ولعل عبد المجيد الشرفي واحد من هؤلاء الذين نهوا إلى عدم السقوط في بعض المغالطات التاريخية، وأهمها الفهم الخاطئ للفصل بين الدين والدولة في التجربة الغربية. فالشرفي يؤكد أن هذا الفصل لم يتحقق فعليًا إلا بعد الثورة الفرنسية.

يرى الشرفي أن هذا التوجه نحو الفصل بين الديني والدنيوي أسهم في تطور العلوم وتقدمها وفي المقابل أدى إلى تغييب النماذج الدينية من مجالات كالفن والنحت والأدب والفلسفة، ولذلك يقترح الشرفي مفهومًا للعلمنة، فيرى أنها تعني خروج قطاعات تابعة للمجتمع والثقافة عن المؤسسات الدينية. ويعود الباحث في هذا السياق إلى وضع العلم في الغرب قبل عصر النهضة الأوروبية، حين كانت الكنيسة تمارس هيمنة شبه مطلقة على جميع المجالات وخاصة المجال المعرفي وكانت تعتبر نفسها مصدرًا لكل علم، وتصادر كل معرفة تنشأ في محيط غير محيطها.

وهنا يطرح سؤال جوهري، كيف يمكن تحقيق الانسجام بين الإسلام في ربوعه الأولى والعلوم الحديث؟ هل يكون ذلك بالعودة إلى النص مستقلاً عن ميولات المفسر وعن السياق الثقافي والاجتماعي الذي يتحرك فيه الفقيه؟

1-دوافع البحث في إشكالية العلمنة

لا شك في أن المجتمعات العربية الإسلامية تسعى إلى تقليص حضور العامل الديني في المجالين السياسي والاقتصادي لأنها تؤمن بأن العلمنة تمثل أحد عوامل حداثة المجتمع. وتفهم الحداثة العقلية باعتبارها مجموعة من الثورات العلمية والفلسفية التي شهدتها أوروبا والتي مثلت قطيعة معرفية وتاريخية مع العقلية الغيبية التي سادت في القرون الوسطى من تصور منغلق وضيق إلى تصور منفتح وغير محدود. وهي قطيعة مع الفكر الديني المسيحي، لم يسهم فيها العقل الإسلامي. وفي مثل هذا السياق من الأزمة يختل التوازن ويكون الموقف من الغرب عصيًا، لأن الفكر الإسلامي المعاصر يعاني فقرًا معرفيًا ومنهجًا لا علميًا، وهو فكر لم ينجح في تحقيق القطيعة المعرفية، فظل يعاني من تداخل الأزمنة المعرفية.

فكيف نفكر في القضايا الجوهرية التي يطرحها الواقع اليوم، على مستوى المفاهيم والمنهج والفهم، وعلى مستوى المشاركة في الحضارة الإنسانية؟ وبعبارة أخرى، كيف نقوم بمصالحة مع خصوم الإسلام ومع منتجات الحداثة المعرفية والعلمية، لإنهاء حالة الاغتراب المعرفي والنفسي التي تعانيها المناهج الإسلامية في تفاعلها مع معطيات الحاضر المتغير، والذي لم يعد يقتنع بالمقولات والمفاهيم والتصورات الجاهزة؟

وهي دعوة إلى مراجعة عقلانية وعلمية لبعض التصورات. ولا بدّ من التذكير هنا، بأنّ تحقيق المعاصرة لا يهض به الإسلام باعتباره جملة من العقائد الثابتة، ولا تهض به العلمانية باعتبارها مجموعة من القيم. وإنما الذي ينجز هذا التحول هو الإنسان، أي العقل المفكر، حتى ينخرط في العصر ويستوعب مواطن قوّته، بدل التصادم الدائم بين حاجات المجتمع المادية وتجاوزها أو الانكفاء على الذات والانغلاق، لأنّ ذلك يعيق مشاركتنا في الحضارة الإنسانية وفي تقديم الحلول الملائمة للمشكلات الراهنة.

2- ما معنى العلمنة:

العلمنة عند الشرفي هي تغليب الجانب الدنيوي على الجانب المقدّس أو الدّيني. وتتمثّل في ازدياد عدد الأفراد والمجموعات البشريّة الذين يتمثّلون العالم وحياتهم الخاصّة دون الرّجوع إلى التأويلات والقيم الدينية. أي استقلالية الانسان في صياغة حياته ونمط عيشه بعيدا عن كلّ سلطة دينية أو غيبية، فهي إذا إبعاد للدّيني وكلّ أشكال المقدّس من حياة الإنسان والاهتمام بكلّ ما هو دنيوي. ويرى الشرفي أنّ المجتمعات العربية تعيش فترة تحوّل متسارع، وهي بصدد الانتقال تدريجيا لكن بثبات من مجتمعات تستند إلى الدّين في تنظيم أمورها كلّها، إلى مجتمعات معلمنة لا يؤدّي فيها الدّين الوظيفة نفسها (1)

يرى الشرفي أنّ هذا الموقف يظهر بالأساس في المجتمعات الغربيّة التي سعت إلى تشييد حضارتها على أسس الحداثة من خلال تقليص الجانب الديني، بل تغيب البعد الدّيني والأخلاقي عن مختلف البنى الاقتصادية والاجتماعية. وفي مقابل ذلك، منح العقل مكانة محوريّة باعتباره أداة تقوّض كلّ الأسس التي تتعارض مع الخيارات العلمية التي تخدم الحياة اليومية والمادية وتسهم في الاكتشافات العلميّة.

يضاف إلى ذلك أنّ العلمنة نشأت في بيئة غير البيئة العربية الإسلامية، وفي ثقافة مخالفة للثقافة الإسلامية. وقد نشأت في الأصل عن قطيعة بين الكنيسة ورجالها، أو عن تحويل بعض ممتلكات هذه المؤسسة الدينية إلى سلطة دنيوية فردية كانت أو مادية، ثم أصبحت تدلّ على استقلالية الإنسان في تقرير مصيره وعاداته وطريقة عيشه واختياراته بمعزل عن كلّ ضغط سلطوي دنيوي أو غيبي.

العلمنة إذا، هي إقصاء للدّيني وللمقدّس من حياة الإنسان والانشغال في المقابل بكلّ ما هو دنيوي. وهي في نظر الشرفي إنجاز غربي ارتبط بالسياق التّاريخي والسياسي والاقتصادي للدول الغربية. بدءا من حركات الإصلاح والنهضة في القرن السادس عشر ومرورا بفلسفة التنوير وصولا إلى الحركة العلمية الصناعية. ومن ثمة، ينبغي الاعتراف بأنّ الحداثة واقع قائم نعيشه اليوم، وهي التي تتحكّم في مقولاتنا العقلية وأساليب تفكيرنا وردود أفعالنا وأحكامنا.

عبد المجيد الشرفي *الإسلام والحداثة*، الدار التونسية للنشر، ط 1991، ص 263.

لكن ماذا تعني العلمنة عند الشرفي؟ هل هي السبيل الأمثل للتحرّز من أسر الخطاب التقليدي؟ أم أنها إعادة فهم لدور الدّين في حياتنا، واتّخاذ موقف نقديّ حياديّ تجاه كلّ الدّياناات؟ هل هي التّأثّر ببعض مواقف المفكّرين الرافضين للدّين في الحضارة الغربيّة؟ أم أنّها ثورة على الأنماط التقليدية للفكر الدّينيّ؟ وهل يعدّ مشروع الشرفي وليد التحوّلات الفكرية الغربيّة؟ أم أنّه صادر عن مقتضيات العصر الحاضر ذاته، مثل الاتّجاه نحو العقلانية والعلمية والدّعوة إلى الحرّيّة؟ ولكن هل هذا التوجّه نحو العقلانية ترديدا للمذهب العقلي الغربي، أم أنّه استجابة موضوعيّة لمقتضيات العصر؟

إنّ المطلب الذي يقدّمه عبد المجيد الشّرفي يتمثّل في التوصل إلى معرفة تحضّي بالتّوفيق الذّهني والعقلي لكلّ البشر بغضّ النظر عن اختلافاتها، وذلك من أجل بلوغ الحقيقة. وهذا يقتضي من الباحث تجاوز جميع الخصوصيّات الثقافيّة والتاريخيّة بل وحتّى الدّينية. وهو موقف يلتقي فيه مع علي عبد الرازق الذي يرى أنّ مقولة عدم الفصل بين الدّين والدولة، أو بين الروحي والزمني، هي مقولة مغلوطة في الإسلام. ويؤكّد أنّ تخلّف العرب لا يعود إلى الجمع بين السلطتين المدنيّة والدّينية، بل إنّ التحوّلات الفكرية التي شهدتها الحضارة الأوروبيّة لم تكن سوى ثورة على الأنماط التقليدية للفكر الدّيني الغيبي.

وما يجري اليوم، حسب هذا الطرح، لا يعدو أن يكون اعتقادات لا تستند إلى تأسيس عقلائي قائم على النّقد البناء. فالخلافة حسب عبد الرازق لا وجود لسند لوجوبها في العقل ولا في الشّرع، إذ إنّها قامت بالقوّة، في حين أنّ الإسلام هو نظام دينيّ روحانيّ صرف. كما أنّ تلك الوحدة العربيّة التي وُجدت في زمن النبيّ، عليه السّلام، لم تكن وحدة سياسيّة بأيّ وجه من الوجوه. ولا كان فيها أيّ معنى من معاني الدولة والحكومة، بل لم تعد أن تكون وحدة دينية خالصة من شوائب السياسة، وحدة الإيمان والمذهب الدّيني، لا وحدة الدّولة ومذاهب الملك⁽¹⁾.

دعا بعض المفكّرين العرب إلى ضرورة الاجتهاد في إطار مشروع الإصلاح الاجتماعي والسياسي، مؤكّدين أهميّة التخلّص من هيمنة رجال الدّين وتحرّز الفكر من القيود التقليدية لتحقيق الحداثة. وانطلق هؤلاء المفكّرون من سؤال محوريّ: هل جاء الإسلام لتزكية نفوس المجرمين وتطهيرها من روح الشرّ والإجرام، والارتقاء بالإنسان إلى مقام الخلافة في الأرض بالمعرفة والعلم؟ أم جاء ليقتصّ منهم بإقامة الحدود تنكيلا بهم وبما ارتكبوا؟

يرى الشرفي أنّ الفكر العربي المعاصر على اختلاف قضاياها التي تتراوح بين الرّفص المطلق للعقلية الغيبية، والقبول المطلق بالعلمنة، ومحاولة التوفيق بين هذين الاتّجاهين باختلاف المنازع والمناهج، لا يعدو أن يكون مجموعة من المحاولات التي تتأرجح بين الانتماء إلى الحضارة العربيّة من جهة، والانفتاح على الحداثة من جهة أخرى. وهي مواقف متردّدة بين اتّخاذ موقف حاسم، أو تحديد رؤية واضحة، أو اختيار منهج محدّد. ومن الطبيعي، في ظلّ هذا التردّد، أن تتعدّد المواقف والرؤى والمناهج، وأن تختلف باختلاف الاتّجاهات الفكرية وتنوّع المصالح، والانتماءات الأيديولوجية والاجتماعية والسياسيّة.

صحيح أنّها قضايا أثّرت منذ القديم، غير أنّ هناك اليوم من يمارس نوعا من الحرّيّة الفكرية المسؤولة، سعيا إلى نقل العقل العربي من حالة التقبّل السلبي إلى حالة التّساؤل وإنتاج المعرفة. ومن هذا المنطلق، أثّرت قضايا جديدة أثارت جدلا واسعا، يتعلّق الأمر في

-علي عبد الرازق، الإسلام وأصول الحكم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1981، ص146.

هذه المرة بظاهرة جديدة في الفكر العربي، إنّه اللّقاء مع حضارة معاصرة هي الحضارة الغربية. ويتعلّق الأمر، في هذا السياق، بتعارض بين نوعين من التفكير في العالم، وبصراع يتمثّل في السّعي إلى نزع القداسة عن الدّين. وقد فرضت هذه التحوّلات نفسها نتيجة التغيّرات العميقة التي يشهدها العالم اليوم، وفي ظلّ ما يطرحه العلم من تحدّيات، في مقابل الموقع السّلي الذي يحتلّه العالم العربي في فضاء الحداثة.

إنّ دراسة العلمنة والدّين، باعتبارهما عنصرتين رئيسيتين في كلّ مشروع يسعى إلى إحلال الثقافة العقليّة محلّ الثقافة الأسطورية للتّاريخ، تعدّ ضرورة ملحة للمجتمعات العربيّة التي تطمح إلى تجاوز السّائد، وتحقيق التقدّم والرفق الحضاري. ولا يمكن بلوغ ذلك المستوى من المعاصرة والارتفاع إلى مسؤوليات العصر إلّا من خلال تثوير النّصوص إلى ما تتطلبه الحداثة.

وهنا لا بدّ من التّمييز بين الحداثة المادية، وهي متوقّرة في مجتمعاتنا، والحداثة العقليّة، التي ما تزال تنقصنا. يقول حسن حنفي: الهزيمة كانت في الفكر وفي الروح وفي الوعي قبل أن تكون في ساحة القتال⁽¹⁾. والسؤال الذي يطرح هنا: كيف تندرج الحداثة ضمن هذا التحوّل التاريخي الذي طرأ على الفكر الدّيني؟ ذلك أنّه ينبغي الاعتراف بأنّ هذه الحداثة موجودة فعلا، وأنّنا نعيشها فهي التي تتحكّم في مقولاتنا العقلية، وأساليبنا في التفكير، وردود أفعالنا وأحكامنا. لكن من أين جاءت هذه الحداثة؟ وكيف فرضت نفسها؟ هذه الأسئلة تفتح أفقا واسعا لإعادة النظر في علاقتنا بالحداثة، لا بوصفها حالة مكتسبة بالضرورة، بل كممارسة تاريخية ومعرفية تتطلّب الوعي والنقد والفهم.

3- المقدّس في المجتمعات الحديثة:

يرى الشرفي أنّه ثمة جملة من العوامل التي أسهمت في تغيير البنى الاجتماعية والثقافية في هذه المجتمعات، لتتقدّم نحو العلمنة، وتقلّص من ظاهرة المقدّس. ومن بين هذه العوامل غزو النماذج الغربية في مجالات التجارة والسياحة والمواصلات والأسفار ومرافق الحياة اليومية والتكنولوجيا. وأنّ وسائل الإعلام قد أسهمت بشكل كبير في ترويج المنتج الغربي إلى جانب ترويجها للقيم اليومية والماديّة التي تميّز المجتمعات الغربيّة. كما امتلأت الأسواق في المجتمعات العربيّة بمنتجات غربية تملّس مختلف مجالات الحياة اليومية، والتخلي المتزايد والجلي عن المرافق الرمزية للأدوات التقليدية ذات الطابع الروحي في الحياة، ويشمل هذا العامل العادات ومعمار المنازل، والفضاء المدني، والمطبخ، إلى جانب التقليل من المدارس القرآنية والتعليم التقليدي⁽²⁾ ويرى الشرفي أنّ هذا العامل أهمّ عنصر في التقليل من حضور المقدّس، وقد عوّض هذا النمط من التّعليم بتعليم عصري منسوخ عن الغرب، ومكّن التعليم العصري المتعلّمين من طرق تفسير يفسّرون بها العالم دون الالتجاء إلى المرجعية الدّينية.

إنّ مهمّة المثقّف كما يراها الشرفي، تتمثّل في إعادة التفكير في كلّ البدايات والثوابت إذا أراد تفسير ما آل إليه وضعه من ضعف وتهميش وأزمات. فالمثقّف، بحسب هذا التّصوّر، هو فاعل فكري قبل كلّ شيء، ولا يمكنه التّنكّر لوظيفته النقديّة والتّحليليّة. ولذلك يوجّه الشرفي نقدا إلى الفكر الإسلامي المعاصر الذي تناسى دوره الأساسي، فوجّه جلّ اهتماماته إلى إقحام مقولاته على الواقع، متوسّلا

- حسن حنفي، *قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر*، دار التنوير، بيروت، ط1، 1991، ص189.

- عبد المجيد الشرفي، *الإسلام والحداثة*، الدار التونسية للنشر، ط2، 1991.

بمناهج تبسيطية، تعسفية أو تبريرية، وهي مناهج ارتدت عليه، فصار في آن واحد الضحية والجلاد، ودفع المجتمع بدوره ثمن هذا التناسي، إذ أصبح ضحية غياب الدور الحقيقي للمثقف. وكان المجتمع ضحية تناسي المثقف دوره هذا.

إنَّ المطلب الذي يقدمه الشرقي يتمثل في تحقيق ثورة علمية، لأنَّه يؤمن بأنَّ التحوّلات الفكرية التي شهدتها الحضارة الأوروبية كانت نتاج ثورة على الأنماط التقليدية للفكر الديني. من أجل ذلك، دعا الشرقي إلى مراجعة نقدية للتراث الديني والثقافي، وضرورة التخلص من التراث التقليدي الذي يعيد إنتاج نفسه باستمرار، ويعيق إمكانيات التجديد والمشاركة في مسار الحداثة.

ونشير إلى أنَّ انفتاح الفكر العربي المعاصر على العقلانية الحديثة لا يمكن أن يتمَّ إلا بتأسيس فكر علمي تأويلي، يفترض فيه أن يمارس نقدا مستمرا للتفكير السائد وللانتاج الثقافي في مختلف المجالات. ولا يتحقّق ذلك إلا بالدراسة العلمية للأشياء، ما دام المؤمن ما يزال سجين نظام التفاسير التقليدية، وما دام الحاضر محتقرا في نظره فيبالغ في تمجيد الماضي، معتقدا أنَّ العقائد الدينية تنحرف عن معايير العقل القائمة على الفرضية، والاستنباط والتجريب. إنَّه تفكير هشّ يبدو في ظاهره عقلانياً، لكنَّه في العمق يعود إلى التراث يبحث فيه عن وعاء يمكن أن يحتوي الأفكار الجديدة، دون القطع مع أنماطه القديمة. إنَّه فكر يقرّ بعدم وجود تعارض بين الإسلام والفكر العقلاني الغربي، وقد تغدّى من حركات الاستقلال والتحرّر العربي، وما تمخّض عنها من ثورات في الوعي والأفكار.

لقد قدّم العديد من الكتاب التقدّميين العرب محاولات لنقد التأخّر التاريخي الذي يعانيه العالم العربي. ونقدوا البنى الفكرية والاجتماعية. ورصدوا أهمّ الاشكالات المنهجية التي تعيق تجديد التراث. وقد عملوا على تقليص حضور التصوّر التقليدي الذي سيطر على الوعي العربي فترة طويلة. وفي هذا السياق، يرى عبد المجيد الشرفي أنَّه من الطبيعي أن يسعى المحافظون إلى التركيز على إتيان العلوم الدينية التقليدية، في حين تنصبّ اهتمامات دعاة التغيير على فهم الثقافة الحديثة في بعدها العلمي والإنساني.

إنَّ المفارقة القائمة تكمن في وجود نوع من الاتصال بين الفكر الديني والعقلاني، إذ نجد من جهة تفكيراً عقلانياً في الدين، ومن جهة أخرى فكراً علمياً تحليلياً يحترم ما هو جوهري في الدين. ولتجاوز هذه المفارقة يطرح سؤال جوهري، كيف يمكن للفكر العلمي أن يحترم ما هو جوهري في الدين؟ هل يكون ذلك من خلال استقالة الفكر الديني واستقلالته؟ أم أنَّ الأزمة تكمن أساساً في المنهج؟

هناك تشابه جزئي بين العلم والدين في كون كليهما يسعى إلى تفسير الأحداث وتحديد الأسباب. يقدم الشرفي قراءة نقدية تفند مقولة عدم الفصل بين الدين والدولة في الإسلام، كما يصحّح الفهم الشائع حول الفصل بين الديني والسياسي في المسيحية. ويميّز بين التصوّر الديني التقليدي والنظرة العلمية التي حلّت محله. وهو من وراء ذلك يناقش مشكلة عامّة فكرية وثقافية تتعلق بالنزاع بين الدين والدولة. و يرى أنَّ مؤسسة الخلافة متّجهة نحو التعقيد والابتعاد شيئاً فشيئاً عن الارتجال الذي ميّز السنوات الأولى التي تلت وفاة الرسول⁽¹⁾. ويقدم قراءة لأصحاب الثقافة الدينية مفادها أنَّه لا يوجد نزاع جوهري بين العلم والدين وأنَّ الدين لا يتضرّر إن تنازل للعلم عن قضايا لا تمسّ روحه وجوهه. بل إنَّ استرجاع المؤسسة الدينية لمصداقيتها لا يتحقّق بالتشبّث بالحلول التقليدية التي سارت عليها، ولا بالفصل التعسفي بين البعد الديني الأخلاقي الروحي السامي والبعد الدنيوي المادّي المدنّس كما هو الشأن في الفكر السياسي

- عبد المجيد الشرفي، *لمبات*، دار الجنوب للنشر تونس ط1 1998. ص 701

الاجتماعي السائد منذ الثورة الفرنسية⁽¹⁾. و يرى الشرفي أنّ هذه المبررات أو القراءات تفتقد إلى العمق والجدة والثراء والتماسك، لأنّها تقوم على نوع من التعايش بين العلم والدين. دون التطرق إلى جذور الأزمة. وهنا يدعو الشرفي إلى ضرورة التمييز بين الدين والعلم، بين مستوى كلّ واحد منهما وضمان سبل التواصل بين المستويين في الآن نفسه.

يحاول الشرفي الإجابة عن سؤال جوهري يميّز مشروعه، وهو: ما موقف المثقف ثقافة علميّة من الدين؟ وما موقف المثقف ثقافة دينية من العلم؟ وهل المناهج التي اهتدى إليها السلف كفيلة بخوض المعارك الحاسمة التي يواجهها العرب اليوم؟ وهل هي قادرة على إعادة ترتيب العلاقة بين تاريخنا الثقافي والتاريخ الثقافي العالمي على أسس علمية موضوعية، وبروح نقدية، وبصورة منهجية؟ ولكن هل المقصود بالمنهج هو الطريقة التي تضمن للباحث أن يصل إلى الحق الذي ينشده، فلا يظلّ تائها في السعي إليه بين السبل المتشعبة، ولا يلتبس عليه الباطل بالحق فيركن إلى الأول ظاناً أنّه الحقّ الذي يبحث عنه ويسعى إليه؟ والسؤال هو: كيف نتخطى كلّ ذلك؟ ومن المسؤول عن هذه الأزمات؟ وما دور التراث في حلّ مشكلاتنا المعاصرة والانخراط في الحداثة؟ إذ يلزمنا أن نحدّد بوضوح ما الذي نريده من التراث. هل نحن بحاجة إلى قراءة علميّة له؟ أم إلى هدم هذا التراث؟

4-التصادم بين المعرفة العلمية والعقائد الدينية

في أواخر الستينات، وبعد النكسة العربيّة، بدأ المثقفون العرب يعيدون قراءة التراث، فانقسموا إلى تيارات ومناهج مختلفة: فمنهم من استمدّ قراءته من المنهج الإسلامي، ومنهم من اعتمد المناهج الحديثة في قراءة النصّ. وهو فكر يعترف بمنجزات الحضارة الغربيّة، وقد استدعى هذا الاعتراف إنتاج منهج تأويلي يدّعي الاعتماد على المناهج الحديثة في قراءة النصّ.

وهنا يطرح الشرفي إشكاليّة المصطلحات، فيعلّمنا أنّه ثمة فرق بين الإسلام والحداثة، وبين التحديث والحداثة ويؤكد " أنّه ينبغي التمييز بين التحديث والحداثة. فالحداثة نمط حضاري نشأ في الغرب منذ حوالي قرنين. وأنّ الذي يزعم أنّ النزاع بين العلم والدين نزاع ظاهري، وأنّه لا تعارض ولا تصادم بين المعرفة العلميّة والعقائد الدينيّة، يتبنّى موقفاً خاطئاً. وأنّ الخلاف بينهما يمسّان مشكلة المنهج الذي يجب اعتماده في الوصول إلى بعض القناعات والمعارف. فالسلفيّة مثلاً، ليست من مقتضيات الإسلام، بقدر ما هي وليدة الظروف التاريخيّة بالأساس⁽²⁾.

وهذا يعني أنّ الصراع في جوهره، هو صراع على فرض المعنى وما تلك المراجعات والاستنتاجات منذ القديم إلّا محاولات لمحاوره النصّ الديني من أجل قراءة تعبّر عن شواغل الانسان وقضايا المعاصرة في زمنه. وهذا يعني أنّ النصوص الثانوية العديدة التي أنتجتها القراءة التفسيرية التقليدية، ينبغي أن تُعاد قراءتها، وأن يتعدّد النظر في النصّ القرآنيّ بتأويلات متنوّعة، ومقاربات علميّة تستفيد من المناهج المعاصرة بعيداً عن النزاعات التمجيدية، وبروح نقدية تطرح الأسئلة قبل التماس الأجوبة. وفي هذا السياق، تبرز أهميّة دراسة الآليات اللغوية للتعرف على التصوّرات والمفاهيم والمعاني التي تنبني عليها مختلف المعتقدات. فما سرّ هذا التنوع داخل الوحدة؟ ذلك أنّ اللّغة المجازية تُحدث في النّفس افتراضات لا تنقطع عن التفسير والتأويل، فيتحوّل الفقيه مع النصّ، من الوحدة إلى التنوع، ومن المؤتلف

محمد أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، دار الساق، ط1، 1990. ص 60¹

محمد أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، دار الساق، ط1، 1990. ص 60²

إلى المختلف. ذلك أنّ العثور على المعنى هو الطّريق إلى طلب الحقّ، الحقّ الذي لا يمكن الإمساك به أو حصره أو احتواؤه⁽¹⁾. ولذلك، فإنّ النصّ القرآني، باعتباره خطاباً إلهياً، يفتح على إمكانيات متعدّدة.

فما الذي انتهى إليه الشّرقي في قراءته لهذه المناهج المختلفة؟ وما الأسلوب الأمثل، في نظره، للتعامل مع التراث الديني بما يتماشى مع تحولات القرن العشرين وتحدياته الحضاريّة؟

5- منهج الشّرقي: الدنيا للجميع والدّين للفرد:

ليس المهمّ، في نظر الشّرقي، اتّباع مناهج مختلفة، بعضها علمي، وبعضها الآخر دينيّ عقائديّ، بل الأهمّ هو توجيه نقد لاذع للتّقاليد المتراكمة التي كرّسها المفسّرون، الدّين – في رأيه- لم يفهموا من النصّ القرآني سوى حروفه دون النفاذ إلى معانيه العميقة ودلالاته المتجدّدة. فهو لا يرفض القطيعة بين الدين والعلم، ويؤمن بضرورة الالتقاء حول قضايا الإنسان والدنيا بدل التّمرّكز على نداء الدّين لأنّ الدّنيا للجميع، للمسلم، والمسيحي، والعربي، وغيرهم، أمّا الدّين فهو للفرد يرتبط بخيارات الفرد. وهذا يعني، في تحليله، وجود منهجين متباينين أحدهما تقدّمي ثوري يخصّ الدنيوي، والثّاني رجعي فردي غيبي يتعلّق بالمعتقدات الشخصية. وبناء على هذا التّمييز، يدعو الشّرقي إلى اعتماد منهج تأويلي تحليلي علمي في التّعامل مع قضايا الدّنيا والدّين على السواء، بما يسمح بقراءة حديثة تستجيب لتحولات العصر وتمنح فهماً عقلياً ومنفتحاً للنصّ وللواقع.

يقدم الشّرقي تصوّراً يعترف بوجود تناقض ظاهري بين العلم الحديث ومناهجه من ناحية، والدّين الإسلامي بمعتقداته وطرائقه من ناحية أخرى. لأنّ الانسجام بينهما كامل، والتوافق حاصل.

تبدو الإشكالية المطروحة في الفكر الإسلامي المعاصر قائمة بين التّحديث والدّين، بين الحداثة باعتبارها نمطاً حضاريّاً مخصوصاً يناقض نمط التقليد، وبين ثقل التّاريخ والتّراث، بما يحمله من خرافات وأساطير وتهويلات.

إنّ أهمّ ما يميّز الفكر الإسلامي المعاصر هو تأكيده على عدم تعارض الإسلام مع الفكر العقلانيّ الغربي، وسعيه إلى تقديم بعض التنازلات لفائدة العلم. ويرى الشّرقي أنّ هذه التنازلات تبين المبالغات والعقبات التي تحول دون انتشار المعرفة العلميّة. وتتمثّل هذه الانحرافات فيما يقع فيه الفكر الإسلامي المعاصر، خاصّة عندما يتحدّث أصحابه عن انسجام العلم والدّين مثلاً. ويبين الشّرقي أنّ هذا الخطاب يفتقر حتّى إلى أبسط أدوات التحليل الفكري البدائي، كما يفتقر إلى أبسط القواعد المنهجية في التّحقيق والتفكير.

تكمن الأزمة، حسب عبد المجيد الشّرقي، في أنّ الفكر الإسلامي المعاصر، الذي يقرّ بوجود انسجام بين العلم والدّين، يرفض أهمّ النتائج التي توصّل إليها هذا المنهج العلمي، لأنّها تتناقض مع العقائد الدينيّة. ويعود ذلك إلى هيمنة المتخيّل، الذي أصبح في نظرهم حقيقة تاريخية مطلقة شأنه في ذلك شأن ما هو عقلائي. وفي سياق هذا المنهج الذي يراه الشّرقي مؤرّقا، يعمل على ضبط بعض

2- علي عبد الرازق، الإسلام وأصول الحكم.. ص46.

التصورات التي انخرط فيها الفكر الإسلامي المعاصر، والتي تستدعي في نظره مراجعة تقوم أساساً على العقل، بأدوات غير تقليدية، وعلى ضرورة الانتقاء بين التصورات والانتقادات، قبولاً أو رفضاً استناداً إلى عملية تفكيكية للفكر الديني.

ويبرز الشرفي في هذا السياق، أنّ الفكر العربي المعاصر يحتضن عقولاً متعدّدة، شكّت تاريخ الثقافة العربية الإسلامية. وهي ثقافة يصوغها الواقع وتنتجها الظرفية التاريخية وآفاق المعرفة، وكلّها تؤثر في العقل. ويتمثّل مشروع الشرفي في تجاوز المنهجيات التقليدية، التي تركّز على المنهج التاريخي القائم على التسلسل التاريخي للفكر العربي، والسعي إلى إحلال بديل يتمثّل في الفكر التأويلي العلمي.

وإن كانت غاية الفكر الإسلامي المعاصر وليدة المشاكل التي يعيشها، ونتيجة لتحديات الحداثة، فإنّ ذلك يعني في نظر الشرفي، أسلمة الحداثة أي إضفاء طابع إسلامي على مفاهيم لم تنشأ في سياق إسلامي، وليست نتيجة تطوّر ذاتي للفكر والمجتمع الإسلاميين. ويسعى هذا الفكر إلى البحث في التراث والتاريخ عن إنجازات مماثلة لما أنتجته الحضارة الغربية، في محاولة لنفي الانفراد الغربي بالقيم والعلوم والمخترعات الحديثة. حتّى تنفي عن الحضارة الغربية القيم والعلوم والمخترعات، ثم العمل على التوفيق بينها وبين المبادئ الإسلامية. وغالباً ما يُقبل الجانب المادي من منجزات الحداثة دون الأسس الفلسفية التي قامت عليها تلك الحضارة. ويقدم الشرفي مثلاً على ذلك بمفهوم الحرية، فيقول: "وضع الحرية الذاتية في المجتمعات العربية هو المنزل بين المنزلتين، فلا هي الحرية الذاتية شبه المطلقة التي يعرفها الفرد الغربي، ولا هي الذوبان في المجموعة والخضوع التام للمعايير التي تفرضها كما كان الشأن في الماضي⁽¹⁾".

6- التبرير العلمي للدين إساءة إلى الدين من حيث نفعه:

ويهتمّ هذا النوع من الفكر الإسلامي المعاصر بتبرير انسجام الأوضاع الاجتماعية والسياسية الراهنة مع تعاليم الدين. ويقدم العودة إلى الينابيع الأولى كحلّ يمكن من بناء المستقبل، رغم أنّه في الواقع يعيدنا إلى الوراء يعني أنّنا سنتمكن من العيش في المستقبل ونحن نتقهقر. وي طرح هذا التوجّه إشكالية محورية: هل أنّ العودة إلى الدين ستمكننا من حلّ مشاكل عصرنا؟ ولكن هذا الرجوع إلى الدين الحنيف لا يمكن أن يتمّ دون ممارسة نقد جذري للعادات والتقاليد والروايات المتراكمة التي ساهم في إنتاجها مفسّرون، ارتبط اجتهادهم بظروفهم الخاصة، ولم يكن مطلبهم سوى تبرير الواقع، وإيجاد حلول آنية تلبي رغبات الحكّام، وتخدم السياقات السياسية السائدة في عصورهم. وهذا ما نلاحظه في المنزع التبريري، حيث يتراجع دور العقل لصالح غايات أيديولوجية معيّنة.

وهنا يطرح سؤال مهمّ، بماذا يتميز موقف المبرّر عن موقف المغيّر؟ هل يكون الفرق في مدى القدرة على توظيف المفاهيم الثقافية؟ أم في نوعيّة المضامين التي يضيفها على تلك المفاهيم؟ يرى الشرفي أنّه لا بدّ من التمييز بين موقف المبرّر الذي ينحو منحى تقليدياً غايته الإبقاء على الأمور كما هي، وموقف المغيّر الذي يتجاوز التبرير، ويرفض إخضاع النصوص الدينية لخدمة الواقع الراهن، بل يسعى إلى تغييره انطلاقاً من قراءة عقلانيّة وتأويليّة للنصّ توائم متطلبات العصر.

يعلن بعض ممثلي الفكر الإسلامي المعاصر انسجام الإسلام التام مع السياسات المتبعة وشعاراتها السياسية النابعة من روح الإسلام وشرعه، باعتبار أنّ الدين الإسلامي هو دين ثوري وتحريري. غير أنّ هذا الموقف أدّى في نظر الشرفي إلى تحويل التراث إلى منطقة محرّمة ترفض الخضوع لآليات التحليل العلمي والنقد العقلاني إنّّه موقف يتعارض مع منهج التفكير العلمي، إذ يتجاهل الأسئلة الحقيقية

- عبد المجيد الشرفي، *الإسلام والحداثة*، ص 32.

التي تطرحها التحولات التاريخية، وتفرضها اختلافات العصور، وتنوّع الحضارات. ويقوم هذا الطرح على إيمان تقليدي وتسليم مطلق بأنّ الإسلام يمتلك الحلول الكاملة والبدائل الجاهزة لكلّ ما ينتجه العقل البشري.

لا مراء إذا في أنّ طموح الحداثة في الفكر العربي المعاصر يتعرّض إلى نوع من الصراع بين ضغوطات البنى الاجتماعية والثقافية والتاريخية، وفي التفاوتات الأيدولوجية التي تمزّق العالم العربي. ويزداد هذا الصراع حدّة مع بروز المنازع التوفيقية التي تدّعي انتسابها إلى التفكير العقلي باعتباره الأكثر صحّة وفعالية. غير أنّ أصحاب هذا الاتجاه يظنّون أسرى الرؤيا التقليديّة التي سيطرت على الوعي العربي، دون أن يحدثوا قطيعة معرفية وتاريخية مع التراث. بل إنّ خطابهم ظلّ خاضعا لضغوط ايدولوجية، ولتبرير الأنظمة الحاكمة وإضفاء الشرعية الدينية عليها، وهو ما جعل منهجهم في الغالب وصفيّاً أكثر ممّا هو نقديّاً. في هذا السّياق، يقترح عبد المجيد الشرفي بديلاً منهجياً يتمثّل في تحليل تأويلي علمي، قادر على فكّ المفارقة القائمة بين الحداثة وهيمنة البنى التقليديّة، وعلى تأسيس خطاب عقلاني يراه البديل لحلّ هذه المفارقة.

ولكن، هل يكفي المنهج النقدي لإخراج العقل العربي من أزيمته الراهنة؟ وكيف لأمة ضعيفة الإيمان بمبادئها، أن تخوض المعارك الحاسمة؟ كيف يمكن لها أن تزيل الفوارق بين التحديث والدين، بين النهوض من جهة، ونقل التراث من جهة أخرى، وهو تراث يحتاج إلى الغرلة؟ وإذا تجاوزنا القارئ العادي الذي تحرّكه نوازع الإيمان الداخلي، إلى المثقف النّاقّد، فإنّنا نلاحظ أنّ الجانب الإيديولوجي حاضر في عملية قراءته للنصّ، والطريف في الأمر أنّ المسلم اليوم يمارس إيمانه عبر جميع أشكال المعرفة البشرية في جميع العصور فإذا سئم من المتكلمين، قصد الفقهاء، وإذا ضاقت به مذاهبهم، التجأ إلى التصوّف أو إلى تيارات سلفيّة أو عقلانيّة بحسب حالته النفسيّة أو موقفه الأيديولوجي. وحينما يتعب من هؤلاء يتوجّه إلى مصنفي علوم القرآن وكثيراً ما يلتجأ إلى تفسير بعينه. وهذا يعني أنّ الظاهرة الفقهيّة تتأثّر بأحوال المجتمعات فتنشأ الأحكام من مشغل ثقافيّ يكفل لها البقاء وعمل الاجتماع بها⁽¹⁾.

إنّ الذي يعيق التطوّر والروح العلمية ويساهم في مشكلات الحضارة وأزمة العقل العربي حسب عبد المجيد الشرفي، هو البقاء في ظلام التقليد وعدم محاربة الخرافات، بدل تقديس التقنية والتخلّص من التصرّوات التي يدافع عنها الفكر الإسلامي المعاصر عندما يعيد صياغة العلوم التجريبية صياغة دينية، وعندما يتصوّر أنّه لا يوجد تعارضاً بين ما يقتضيه الواقع العلمي وما يتطلبه الاهتمام بالتراث.

عندما يتصوّر أنّ الإسلام قادر على أن يكون مبدأ التغيّرات التاريخيّة الضرورية، عندما يعطون تعريفاً للعالم ويبحثون عن آيات وجود الله فيه. عندما يوقّفون بين الرأي الديني ومقتضيات العصر. لأنّه لا شيء في الدّين يمنع المسلمين أن يسابقوا أمما أخرى في علوم الاجتماع والسياسة، وأن يبنوا قواعد ملكهم ونظام حكومتهم على أحدث ما أنتجت العقول البشرية، وأن ينطلقوا من الإنسان باعتباره الفاعل صاحب الاختيار والتغيير، وهو الذي يعيد قراءة التراث قراءة نقدية تتماشى وتغيّر العصر "لأنّ المعنى ليس أبداً مبدأ أو أصلاً، إنّّه نتاج، وهو ليس للاكتشاف أو الترميم ولا هو للاستبدال، إنّّه يتطلّب أن ينتج من جديد بآليات جديدة." (2)

1- نائلة السليبي الراضوي، *تاريخية التفكير الإسلامي*، المركز الثقافي العربي، ط1، 1990، ص33

- فهمي، جدعان، *نظرية التراث*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1985، ص 71²

إنَّ المنهج الإِتباعي الَّذي أصبح يميّز الفكر الإسلامي المعاصر، يتنافى مع الطريقة العلميّة لأنّه يعمل على إيجاد نوع من الالتقاء بين التّراث والحداثة التي بانت تغزو حياتنا اليومية، وأحد أسباب فشل هذا المنهج في نظر الشّرفي يعود إلى عجزه عن إحداث وعي علمي حقيقي بالتّراث الدّيني، وعي قادر على نقل الثقافة من مستوى الوعي الديني الأسطوري، إلى مستوى الوعي العلمي القائم على التّساؤل والنّقْد. والبديل الَّذي يقدّمه الشّرفي هو نفي التّعارض المزعوم بين الدّين والعلم، وفي ضرورة طرح الأسئلة الحقيقيّة، لأنّ خطاب العلم هو الخطاب الَّذي ينزع قناع التّحريم، ويميّز بين عقل مسؤول يسائل ويغيّر وينقد، وبين عقل يقدّس التّكرار والتّبرير والثّبات باسم الدّين أو التّراث.

7-التفسير العلمي للقرآن إساءة إلى الدين:

يسعى الخطاب الدّيني المعاصر إلى استنباط العلوم الحديثة ونظرياتها ومناهجها من آيات القرآن، انطلاقاً من اعتقاد راسخ لدى البعض بأنّ الإسلام يعطي حلولاً لجميع مشكلات العصر، وأنّه ينهض على العقل ويزكي المنطق، وأنّ لجميع مشكلات الحياة اليوميّة حلولاً عمليّة في النصّ القرآني. غير أنّ هذا التوجّه يفضي إلى إقحام تعسّفي لكلّ صغيرة وكبيرة في العلم الحديث داخل آيات القرآن، وهو موقف توفّقي يؤدّي إلى إضفاء النسبية على النصّ المقدّس، نظراً إلى تسارع التطوّر في الاكتشافات العلميّة وتجديدها المستمر. وبذلك يحمل التفسير العلمي هناته في ذاته أولاً، ويسيء إلى الدّين من حيث يريد نفعه. فيُفرغ النصّ من عمقه الروحي والوجودي.

وهو توجّه يعبر عن سلوك تعويضي ناتج عن غياب المساهمة الفعلية في إنتاج العلوم الحديثة، فيوهم أصحابه بأنّ القرآن يحتوي جميع العلوم الحديثة. وهو في جوهره لا يكرّس العقلية العلميّة، بل يعمّق الجهل والوهم والتخلّف. فالقول إنّ القرآن يضمّ العلوم الطبيعيّة والفيزيائيّة هو ادّعاء وتزييف لحقيقة النصّ، لأنّ العقل العلمي لا يؤمن إلاّ بالبعد المحسوس الَّذي يكشف الواقع، ويخضع للاختبار والتجربة، في حين أنّ البعد الغيبي يظلّ متعالياً على الواقع. فنحن بحاجة إلى إعادة كتابة التاريخ الثقافي العربي بمنهج نقديّ وبتوجيه من طموحاتنا.

لقد كان النصّ القرآني يمثّل الفكر والواقع في الوقت نفسه. أمّا في وضعنا الرّاهن، فالنصّ ما يزال حيّاً يتطوّر بتطوّر الواقع، ولذلك نراه يفلت من قيود علم التفسير، وتظلّ علاقة القارئ بالنصّ، علاقة متناقضة ومتضاربة، تتراوح بين الرفض المطلق والقبول المطلق. وبقي البعض يلجّ عليهم السّؤال ويتجاوزهم الإيمان حيناً، والعقل وتطوّر الواقع أحياناً. فينشأ عن هذا التذبذب قضايا فوضوية، وعلوم تستند إلى تبريرات ضعيفة، تسعى إلى إثبات وجود العلم في النصّ الديني، رغم افتقار هذا الادّعاء إلى حجّة مستمدّة من النصّ القرآني ذاته.

فما الَّذي يدفعنا إلى هذا المسار؟ أمّي المعارف العلميّة والفلسفيّة؟ أم هو الفكر الإسلامي المعاصر باعتباره مجموعة من التصديقات الإيمانية والمعتقدات المتجدّرة في الوجدان الإنساني، إيمان يستغرق كلّ وجود الإنسان ويؤثّر فيه تأثيراً عميقاً وأبدياً. فهل الأمر متعلّق بصراعات سياسية أم بصراعات دينيّة؟ هل كان يتعلّق بسلسلة مطامح من هنا وهناك بغية الاستيلاء على الحكم، أم أنّه كان متعلّقاً بأهواء وانفعالات دينيّة خالصة؟⁽¹⁾

- هشام جعيط، الفتنّة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ط1، 1984.

وهو نقد لاذع للقراءة الإيمانية التي تسعى إلى الوفاء لروح النصّ القرآني، قراءة متأثرة بظروف القارئ التاريخية. وهذا يعني بوضوح أنّ الفكر الإسلامي المعاصر في حاجة إلى قراءة نقدية. ولا يمكن تحقيق هذا المطلب إلّا من خلال ثورة معرفيّة، ثورة تضيء الثقافة العربيّة بمناهج التحليل العلمي. لكنّ السؤال الذي نطرحه على الباحث عبد المجيد الشرفي هو: هل يمكن أن نحقق هذه الإضاءة لثقافتنا العربيّة من خلال مناهج غربيّة نطبّقها على تاريخنا وخصوصيتنا العربيّة بنوع من التعسّف، أو ننقلها نقلا حرفيا؟

يرى بعض النقاد أنّ "المطلوب أن تضيء النظرة الاجتماعية دهاليز العقل العربيّ كلّه وأن تنفذ إلى خلائاه وخفائاه. فلم يعد من المناسب تفسير التّاريخ وواقع الأمم بإغلاق النصّ ليتحوّل إلى مرجعية نهائية لا يمكن المساس بها، أو بالنوايا أو الخرافات، بل ثمة قوانين تاريخية لا بدّ من الاحتكام إليها. فالتحدّي الأكبر الذي تواجه به الحياة العصريّة الإسلام، هو تحدّي التقابل بين روحين وطابعين: روح الإسلام الإلهية وطابع حضارته الدّيني من جهة، وروح الحضارة الحديثة العقلانية وخصائصها العلميّة من جهة أخرى. "وهاتان الروحان في حالة صراع داخل نفس كلّ مسلم منذ إلغاء أتاتورك لمؤسّسة الخلافة، حيث نشأ سجال مركزيّ ذو علاقة بعلمنة السياسة والدولة، لا يزال يشقّ الوعي الإسلامي الحديث إلى شقين: أنصار علمانية الدولة وأتباع إسلاميّةها"⁽¹⁾.

من هنا بدأ المثقّف أعجز من أن يغيّر ما أراد تغييره في الواقع السياسي والاجتماعي وجهله بمهمّته من جهة، وبالواقع من جهة أخرى. لأنّ أكثر ما تجده الأمة الإسلامية من صعوبات للتأقلم مع المعطيات الجديدة لحضارتنا الكونية، لا يرتبط فقط بكونها نسقاً روحانياً، بل لأنّها تشكّل كياناً مادّيّاً له تاريخه ومتورطاً في شبكات السلطة التي تشكّل وعيه وتحدّد شروط وجوده. ومن ثمّ، فإنّ أيّ محاولة للفهم أو التّغيير تظلّ ناقصة ما لم تُقارب من منظور يحلّل تواطؤ الخطابات الدّينية والسياسية والثّقافية مع السلطة المنتجة للمعرفة.

8-الحلول: لا يتغيّر شيئا في الواقع ما لم يتغيّر الفكر

يرى الشرفي أنّ الفكر الإسلامي المعاصر يتّفق مع السلفيّة القديمة في خضوعه للسلطان، وإخضاعه الدّين للحكم، "فرجال الحكم بوّدّهم تحت كلّ سماء، أن يستجدوا بالدّين لتثبيت مشروعية حكمهم إلّا أنّ الضغوط السياسية والاجتماعية والاقتصادية منذ منتصف القرن الماضي ما انفكت تتفاقم وتتضافر على فرض واقع جديد تقلّص فيه المشروعية الدّينية التّقليدية. ويزيد فيه تهميش المؤسّسة الدّينية"⁽²⁾ فإذا كان الفكر الإسلامي المعاصر يتأرجح بين القديم والجديد، بين الماضي والحاضر، فإنّ التحليل العلمي للأشياء هو السبيل الوحيد الذي يعطي لهذا الفكر وحدته الضائعة وتجانسها المفقود. لأنّ ما يهمّ الفكر هو الاهتمام بالحضارة العربيّة لا باعتبارها موقفا حضاريا أو أسلوبا شخصيا، وإنّما الحضارة كموقف شعوري "لأنّ الغاية هي البحث عن أسباب الأزمة التي أصابت الفكر العربي والاعتراب الروحي والتّغيير الحضاري. لذلك فإنّ الحلّ هو العمل مع غيرنا بعزيمة، لأنّ المؤمن اليوم يجد نفسه أمام الخيار بين مجموعات سياسية عديدة داخل وخارج حدود القومية"⁽³⁾.

محمد سعيد رمضان، البوطي، *السلفية مرحلة زمنية مباركة لا مذهب إسلامي*، ط1، 1988، ص 95¹

2- عبد المجيد الشرفي، *لهبات*، دار الجنوب للنشر، تونس ط1، 1994، ص 53.

3- محمّد أركون، *القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني*، ترجمة وتعليق هاشم صالح، دار الطليعة، ط1، لبنان، 1993، ص 63.

أليس الحديث عن المنازع التوفيقية المختلفة والمتعددة تقودنا إلى ما سمّاه أركون بـ"تداخل الأزمنة الثقافية في فكر المثقف العربي، وذلك على المستويين المعرفي والإيديولوجي. فعلى الصعيد المعرفي ما زال المثقف العربي كما كان منذ العصر الأموي يستهلك معارف قديمة على أنّها جديدة سواء كان مصدرها عربياً خالصاً، أو كانت من الدّخيل الوافد. إنّ هذا الواقع أي واقع تداخل الأزمنة الثقافية في الفكر العربي المعاصر يفسّرها بعض الباحثين بالظاهرة المزعجة، ظاهرة المثقفين الرّحل، المثقفين الذين يرحلون عبر الزمن الثقافي العربي من المعقول إلى اللّامعقول بسهولة⁽¹⁾

فهذه المناهج التوفيقية على تنوّعها، هي إعادة انتاج للتصورات نفسها التي بحث فيها السّلف. ولكن في حدود الإمكانيات العلميّة والمنهجية التي كانت مهيمنة في تلك العصور. وبذلك، فنحن ما زلنا سجناء الرؤية القديمة التي لم تعد قادرة على الاستجابة لتحديات عصرنا. وقد عبّر محمد عابد الجابري عن هذا الإشكال حين قال: "نحن بحاجة إلى إعادة كتابة التاريخ الثقافي العربي بروح نقدية وبتوجيه من طموحاتنا"⁽²⁾

ولكن القضية التي يطرحها عبد المجيد الشّرفي، تتمثّل في التعدّد والاختلاف والانفصال بين المنازع والمناهج التوفيقية؟ ويرى أنّ الحلّ يتمثّل أساساً في نقد التصوّرات التي يحملها هذا الفكر، وفي نبذ التّكرار والتّريديد. فمناهج البحث التي يتقاسمها التوفيقيون لا تلتزم بالشروط العلمية التي نحتاج إليها لتأكيد الذات في مواجهة التحديات المعاصرة، بقدر ما تساهم في خلق الفرقة وتأسيس الأزمة، لأنّ التاريخ لا يكتب مرّة واحدة، بل تعاد كتابته وقراءته باستمرار، تبعاً لتغيّر الواقع وتطوّره. وكتابة التاريخ تخضع لموازين العقل والقراءة العلميّة، وبسط الأدلّة التي تُسهم في إيقاظ العقول.

وأمام هذا التراكم الكمي من ناحية، وبالنظر إلى الظروف التشريعية والفكرية والاجتماعية العامة التي ظهرت فيها تلك التفسيرات من ناحية ثانية، أصبح من الضروري أن نطرح التساؤلات التالية: ماذا تعني هذه العناية الجديدة بالتأليف في التفسير العلمي للقرآن في العصر الحديث، إن لم تكن تعبّر عن رؤية تحاول التناغم مع مقتضيات الحداثة؟ هل قدّم هذا التوجّه مشروعاً معرفياً متكاملًا؟ وهل ساهم فعلياً في الاكتشافات الحديثة في ميادين العلوم الطبيعية والطبية والفلكية.

خاتمة:

إنّ النتائج التي أفضى إليها التفسير العلمي للقرآن تكاد تكون معدومة على مستوى الإضافة الإبداعية، إذا ما استثنينا المجهود التبسيطي الذي قام به بعض المفسّرين، ويتمثّل ذلك في محاولة إعادة التّوازن والثّقة إلى نفوس المسلمين انطلاقاً من النصّ القرآني. وإذا ما استثنينا دوره في نشر بعض الأفكار الإصلاحية، لا بوصفه إنتاجاً معرفياً، بل باعتباره غذاءً روحياً.

لقد كانت قراءة الشّرفي قراءة تأويلية تحليلية، سعى من خلالها إلى تجاوز الأزمة الفكرية التي يعيشها الفكر الإسلامي المعاصر. كيف لا، وهو يحمل مفهوماً للعلمنة يتجاوز المفهوم التقليدي الذي يحصرها في مجرد الفصل بين الدّين والدّولة؟ فالشّرفي يقدّم تصوّراً

محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1984، ص 461

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خاصة للعلمنة، يرتكز على قراءة نقدية للتراث الإسلامي، وتفاعل بناء مع الفكر الحديث. فالعلمنة في تصوّره، ليست مشروعاً معادياً للدين، بل هي تحوّل في الوعي الجمعيّ يشمل تطوّراً في طرق التفكير والنظر إلى العالم. أمّا الحداثة، فليست في تصوّره رفضاً للتراث أو قطيعة مع الماضي، بقدر ما هي ارتقاء به نحو أفق حضاري أوسع، لفهم الذات والعالم من منظور عقلائي وإنساني.

أمّا على مستوى المنهج، فيضع الشرطي شرطاً لتحقيق الحداثة يتمثّل في اعتماد العقل والعقلانية والنقد، وضرورة تقديم قراءات جديدة للتراث والواقع تتعارض مع الرؤية المتحجّرة لدى المفكرين التقليديين، لأنهم يرضون بالماضي ويبحثون فيه عن حلول لجميع مشاكل المجتمع، عوض أن يفسّروا القرآن تفسيراً وصفه الشرطي بأنّه أشبه ما يكون بـ"مغارة علي بابا"، فيه كلّ شيء: فيه الإيمان بعالم الأرواح، وفيه شرح للقوانين الطبيعية وتمجيد للمخترعات العديدة.

ويرى الشرطي أنّ التمسك بحرفيّة النصّ هو الذي أدّى إلى الازدواجية بين النظرية والتطبيق، وإلى البحث عن الحيل الفقهيّة، ومحاولة شرح علوم واختراعات يسمعون عنها دون أن يفقهوا لها شيئاً. إنّ تجديد الفكر الديني لا يمكن أن يتمّ من داخل المناهج التوفيقيّة التي تُعيد إنتاج نفس الإشكالات القديمة في سياقات معاصرة مختلفة، بل إنّ هذا التجديد يقتضي ثورة معرفيّة شاملة تُخضع التراث لمساءلة علميّة نقدية. وتقطع مع منطق الاجترار لصالح رؤية عقلانية تُعيد صوغ العلاقة بين النصّ والواقع، وبين الإيمان والعقل، في ضوء التحوّلات الكبرى التي يشهدها عالم اليوم.

ومن هنا، فإنّ من متطلبات الحداثة، في نظرنا، تجاوز الفهم الإسلامي المعاصر للتراث نحو فهم حديث يتّسم برؤية عصريّة وشاملة لهذا التراث. فالحداثة، في نظرنا، لا تعني رفض التراث ولا القطيعة مع الماضي، بقدر ما تعني الارتقاء به إلى مستوى الحداثة في المنهج وحداثة في الغايات، والهدف الأساسيّ هو تحقيق الحرية الفكرية، وتحرير العقل من سطوة الأسطورة، وإعادة فهم الدين على أساس مركزية الإنسان في الحياة. لأنّ الحداثة نزوع دائم إلى تحديث الفكر والتصورات، لتحقيق نهضة حضارية تساهم في ترسيخ قيم التسامح والحرية والعدالة. ويضع الشرطي شرطاً لتحقيق هذه الحداثة وهو العقل والعقلانية، والتعامل النقدي مع جميع مظاهر الحياة، وذلك بالانتقال من تفسير الظواهر بعقليّة لاهوتيّة إلى عقلانيّة تاريخيّة إنسانية.

إذ لا وجود لتأويل نهائيّ للنصّ الديني، بل إنّ هذا النصّ يدفعنا باستمرار نحو البحث، والمساءلة والقراءة والفهم وإعادة التأمل. فالحاجس الأساسيّ هو البحث عن مجال جديد للفكر، وإمكان جديد لإعادة مساءلة النصّ. لأنّه لا شيء في الدين يمنع المسلمين من أن يسابقوا أمماً أخرى في علوم الاجتماع والسياسة وغيرها، ولأنّ الخطاب الإلهي لا يمكن فهمه في القرن العشرين بالطريقة نفسها التي فهم بها في العقود الأولى بعد الوحي، ولا يمكن الوصول إلى هذا الفهم إلّا بالتأويل العقلاني وانتقاء أفضل التعريفات وإعادة القراءة. فالنصّ يوفّر فهماً متعدّداً، والكلام الإلهي يجب أن يُفهم في اللحظة الزاهنة منسجماً ومشاعلاً اليوم وأسئلة الحاضر، لأنّ الله يتكلّم دائماً في الحاضر⁽¹⁾

1- محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، ت، 1984، ص46.

إنَّ مقارنة الشرفي محاولة لبناء علاقة بين النصّ والعقل في ضوء تحولات الفكر الإنساني الحديث، والتأكيد على أنَّ الدِّين لا يمكن أن ينفصل عن حركة التاريخ وتجدد الوعي البشري. غير أنَّ هذا المشروع التأويلي يظلّ في حاجة إلى تطوير مستمرّ، يربط بين الاجتهاد النقدي والواقع الاجتماعي المتغيّر، وبين الفكر الدِّيني والعلوم الإنسانيّة الحديثة. ولكن، إلى أيّ مدى يمكن أن تسهم القراءة التأويليّة العقلانيّة للتراث الدِّيني، كما قدّمها الشرفي، في صياغة مشروع حدّاثي عربيّ متكامل، لا يكتفي بنقد الماضي، بل يؤسّس لرؤية جديدة للعلاقة بين الدِّين والعقل والإنسان في ظلّ التحولات المعرفيّة الراهنة؟

المراجع

المراجع باللغة العربية

- (1) أركون، محمد: (1990)، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، دار الساقى، الطبعة الأولى.
- (2) أركون، محمد: (1993)، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، دار الطليعة، لبنان.
- (3) البوطي، محمد سعيد رمضان: (1988)، السلفية مرحلة زمنية مباركة لا مذهب إسلامي، الطبعة الأولى.
- (4) الجابري، محمد عابد: (1984)، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى.
- (5) جدعان فهي: (1985)، نظرية التراث، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1985، الطبعة الأولى.
- (6) جعيط، هشام: (1984)، الفتنة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى.
- (7) ذويب، حمادي: (2009) جدل الأصول والواقع، دار المدار الإسلامي، طرابلس، الطبعة الأولى.
- (8) الشرفي، عبد المجيد (1991) الإسلام والحداثة، الدار التونسية للنشر، تونس. الطبعة الثانية.
- (9) الشرفي، عبد المجيد: (1998)، لبنات، دار الجنوب للنشر، تونس، الطبعة الأولى.
- (10) عبد الرازق، علي: (1981)، الإسلام وأصول الحكم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت. الطبعة الأولى.
- (11) الراضوي، نايلة السليبي: (1990) تاريخية التفكير الإسلامي، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى.
- (12) حنفي، حسن: (1983)، قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر، دار التنوير، بيروت، الطبعة الأولى.

المراجع باللغة الأجنبية

- (1) Francis Jacques. **Interprétation et textualité**.in Comprendre et interpréter.ed.Beauches.Paris 1993,p 186.
- (2) Gilles Deleuze. **Logique du Sens**; Minuit; Paris ; 1969; PP 89-90

The Role of Cognitive Behavioral Therapy in Treating Chronic Pain: A Migraine Case Study

Dr. Zinab Stitou¹, Zouhayr Souirti², Najat Belarbi³

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449359>

To cite this article: Stitou, Z., Souirti, Z., & Belarbi, N. (2025). The Role of Cognitive Behavioral Therapy in Treating Chronic Pain: A Migraine Case Study. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Over recent decades, psychological treatments have evolved significantly through theoretical and empirical advances addressing psychological, psychosomatic, and physical disorders such as chronic pain and headaches. Within this framework, cognitive behavioral therapy (CBT) has emerged as one of the most effective psychotherapeutic approaches, demonstrating substantial efficacy in managing chronic conditions, including migraines. This study aims to examine the role of CBT in alleviating chronic pain by reviewing and analyzing findings from experimental and clinical research. A descriptive-analytical approach was adopted to synthesize results demonstrating that CBT helps modify dysfunctional thoughts and beliefs associated with pain perception, thereby enhancing emotional regulation, psychological resilience, and pain management. The findings highlight CBT's capacity to improve both psychological and physiological adaptation among patients suffering from chronic pain. The study underscores the importance of integrating psychological interventions, such as CBT, into multidisciplinary healthcare models in Morocco to ensure more comprehensive and effective treatment of psychosomatic disorders. Ultimately, this research advocates for a biopsychosocial understanding of pain that bridges psychological and physical dimensions within clinical practice.

Keywords: Cognitive behavioral therapy, chronic pain, migraine.

¹ PhD, Laboratory of Psychological and Intellectual Studies, Sidi Mohamed Ben Abdellah University – Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mehraz, Fez, Morocco. Email: zinabstitou1234@gmail.com

² Neurologist, Clinical Neuroscience Laboratory, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Medicine, Pharmacy and Dentistry, Fez, Morocco.

³ Najat Belarbi, Professor of Psychology, Laboratory of Psychological and Intellectual Studies, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Letters and Human Sciences - Dhar El Mehraz – Morocco.

دور العلاج المعرفي السلوكي في علاج الآلام المزمنة (حالة الصداع النصفي)

د.ة. زينب ستيتو، د.ة. زهير سويرتي، د.ة. نجاة بلعربي

ملخص

عرفت العلاجات النفسية تطوراً مضطرباً عبر عقود من الزمن، بفضل مساهمة العديد من الأبحاث والدراسات والنماذج النظرية والتطبيقية التي تناولت الاضطرابات النفسية المحضة أو النفس-جسدية أو الجسدية، بما في ذلك الصداع والآلام المزمنة، كشفاً وتشخيصاً، وعلاجاً، وتدخلات، ومواكبة. وفي هذا السياق، يبرز العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Therapy) كأحد أهم الأساليب العلاجية الحديثة التي أثبتت نجاعتها وفعاليتها في علاج مجموعة من الاضطرابات النفسية والأمراض المزمنة، مثل الصداع النصفي. بناءً على ما سبق، فإننا نهدف من خلال هذا المقال إلى تسليط الضوء على الدور الفعال والناجع للعلاج المعرفي السلوكي في علاج الآلام المزمنة مثل الصداع النصفي أو ما يعرف على نطاق واسع في سياق الثقافة المغربية بـ "الشقيقة"، وذلك من خلال عرض وتحليل نتائج وخلصات بعض الدراسات التجريبية. بما يساهم في توسيع اعتماد هذا العلاج في الممارسة الإكلينيكية بالمغرب، وتكريس مقاربة علاجية أكثر شمولية وفعالية للاضطرابات ذات الطابع النفس-جسدي. ولمقاربة إشكالية الدراسة المتمثلة في التساؤل حول مدى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في التخفيف من الآلام المزمنة، وخاصة الصداع النصفي، تم اعتماد منهج وصفي تحليلي يستند إلى مراجعة نتائج أبحاث ودراسات تجريبية أثبتت أن العلاج المعرفي السلوكي يساهم في تعديل الأفكار والاعتقادات المختلة المرتبطة بالألم بمختلف أنواعه، مما يعزز القدرة على التكيف النفسي والجسدي، ويحسن تدبير الألم. وهكذا، تكمن أهمية هذه الدراسة في دعمها لمقاربة علاجية تكاملية تربط بين الجانبين النفسي والجسدي في فهم الألم والصداع وعلاجهما، وفي تعزيز الوعي بأهمية إدماج التدخلات النفسية ضمن منظومة الرعاية الصحية الشاملة.

الكلمات المفتاحية

العلاج المعرفي السلوكي؛ الآلام المزمنة؛ الصداع النصفي.

تقديم

عرف العلاج النفسي منذ بداياته الأولى إلى اليوم تطورا مهما وملحوظا، ويعد العلاج المعرفي السلوكي نوعا من أنواع العلاجات التي تستخدم فيها أساليب وتقنيات نفسية للتدخل على مستوى الصعوبات والاضطرابات النفسية، وكذا النفسية الجسدية، والأمراض الجسدية المزمنة (Stefan et al., 2012). وعليه فالعلاج النفسي لم يعد يقتصر على الاضطرابات النفسية بشكل خاص، بل تعداها إلى ما هو نفسي جسدي وما هو جسدي مزمن. كما لا يمكن الحديث عن علاج نفسي واحد، بل هناك أنواع مختلفة من العلاجات، حيث تعددت واختلفت طرقها وأشكالها باختلاف نظرياتها ونماذجها ومقارباتها. وسينصب تركيزنا بالتحديد على العلاج المعرفي السلوكي لكون هذا النوع من العلاجات أثبت نجاعته وفعاليتها في علاج العديد من الاضطرابات الذهنية والأمراض المزمنة والألم المزمن مثل الصداع النصفي (Esther et al., 2009).

تعود جذور العلاج المعرفي السلوكي إلى الفلسفات القديمة، فالعلاج المعرفي السلوكي لم يكن وليد السنوات الأخيرة كما هو شائع، وإنما يرجع تاريخه إلى العصور القديمة، لكن تاريخه في مجال الممارسة العلاجية هو الذي يعد قصيرا إلى حد ما (علوي وزغبوش، 2009). لقد كانت فكرة سقراط تقوم على توليد الأفكار من خلال سلسلة من الأسئلة، فحوار سقراط قام على أن المعرفة موجودة في ذهن الإنسان بشكل فطري، ولاستخراجها يحتاج إلى تساؤلات (فضل، 2008). والحقيقة أن سقراط يعتبر أن النفس بطبيعتها لها القدرة على اكتشاف الحقائق وتعلم الأشياء، لكن ظروف الحياة العملية وإكراهاتها، وما ورثه الأشخاص من طقوس وعادات وأساطير جعلت النفس تفقد صفاءها وتكون عرضة للصدأ. لذا فالحوار السقراطي يسعى إلى توليد الحقائق القابعة في الداخل (علوي وزغبوش، 2009).

لقد كان منطلق نظرية المعرفة في الفكر اليوناني، خصوصا عند أفلاطون، قائما على فكرة أن المعرفة كامنة في ذهن الإنسان ويحتاج إلى تذكرها من خلال طرح الأسئلة. وفي هذا السياق، أشار إبراهيم عبد الستار (1994) في كتابه "العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه ومبادئ تطبيقه" إلى فكرة جوهرية تعود إلى أبيقور، مفادها أن هموم الشخص ومشاكله لا تتعلق بتلك المشاكل والهموم في حد ذاتها، ولكن بطريقة حكمه عليها، لأن المشكل يوجد في الخارج والحكم يوجد في الداخل. فالطريقة التي ندرك بها الأشياء أو الأحداث هي التي تحدد طريقة استجاباتنا السليمة أو غير السليمة، وليست الأشياء أو الأحداث في حد ذاتها. تشكل هذه الأرضية إذن الأساس الفلسفي العقلاني الذي يبنى عليه المنظور المعرفي للعلاج المعرفي السلوكي كما هو متعارف عليه حاليا.

انطلاقاً من هذا التقديم، يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

إلى أي حد يساهم العلاج المعرفي السلوكي، في علاج الاضطرابات والأمراض النفسية الجسدية، وخاصة الصداع النصفي؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، تم الاعتماد على منهج وصفي تحليلي يرتكز على مراجعة الأدبيات العلمية ونتائج أبحاث ودراسات ذات الصلة بالعلاج المعرفي السلوكي، مع التركيز على الدراسات التطبيقية والتجريبية التي تناولت فعاليته في علاج الاضطرابات والأمراض المزمنة بمختلف أنواعها، خاصة الصداع النصفي.

1. تعريف العلاج المعرفي السلوكي

يعتبر مفهوم العلاج المعرفي السلوكي أحد المفاهيم الأساسية في الجهاز المفاهيمي للعلاجات النفسية والأكثر انتشاراً؛ إنه مقارنة منظمة، ومحدودة زمنياً. يركز على الحاضر ويستخدم لمساعدة الأشخاص على التغلب على العديد من الاضطرابات والصعوبات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، وكذا الأمراض المزمنة (Aslan, 2020). ويستند العلاج المعرفي السلوكي إلى فكرة أساسية، مفادها أن السلوك غير التكيفي ينتج عن أنماط تفكير غير مناسبة أو غير عقلانية؛ أي أن الطريقة التي يفكر بها الشخص تؤثر على الطريقة التي يشعر بها. لذلك يمكن القول إن تعلم التفكير بطريقة مختلفة يفتح المجال لأن نحس ونتصرف بطريقة مختلفة (Kuehlwein & Rosen, 1993). وهذا يعني أن الفرد قد يعاني من مشاكل نفسية عندما يكون المعنى الذي يعطيه للأحداث ذا طابع سلبي (Butler & Hope, 1996).

وانطلاقاً مما سبق، يمكن القول إن العلاج المعرفي السلوكي يعد أسلوباً علاجياً يركز على السيرورات المعرفية والمهارات السلوكية، ويقوم على وجود علاقة متبادلة بين السيرورات المعرفية للفرد (أي ما يعتقده الفرد ويفكر فيه) والانفعال (التجربة الانفعالية) والأعراض الفسيولوجية والسلوك. وبذلك يقوم هذا العلاج على مجموعة من الافتراضات، أهمها أن الأعراض والسلوكات المختلة غالباً ما تتوسطها السيرورات المعرفية. وبناءً على هذه الفكرة، فإن تعديل التفكير والاعتقادات المختلة وظيفياً يُمكن من تعديل الأعراض والسلوكات المختلة (Dobson & Dozois, 2001). هكذا إذن، يعتمد هذا النوع من العلاجات على تقنيات معرفية تهدف إلى إحداث تغييرات في التفكير وبالتالي تغييرات في السلوك أو الانفعال (Harrington, 2000). وهذا يعني أن الأفكار والانفعال والسلوك والأعراض الفسيولوجية هي مكونات لنظام موحد. والتغيير الذي قد يقع في أي مكون منها، يكون مرافقاً بتغيير في المكونات الأخرى. وتعتبر الأفكار بمثابة موجه لهذه المكونات الثلاثة، حيث أنها لا تنشأ عن الموقف بشكل أساسي، وإنما ناتجة عن الطريقة التي يتم بها إدراك هذا الموقف (كورين وآخرون، 2008).

ويرتكز العلاج المعرفي السلوكي على مجموعة من الأسس والمبادئ؛ ولعل أولى هذه المبادئ تتمثل في التأكيد على أن الأنشطة المعرفية تؤثر في السلوكات والانفعالات، بمعنى أن النشاط المعرفي يؤثر على السلوك، وهو عبارة عن إعادة الصياغة لنموذج الوسيط الأساسي. والذي يعتبر أن السيرورات المعرفية تتوسط الأحداث واستجاباتنا السلوكية سواء الانفعالية أو الأعراض الفسيولوجية أو السلوكية (Mahoney, 1974). أما المبدأ الثاني، فهو يقوم على فكرة مفادها أن الأنشطة المعرفية للفرد من الممكن مراقبتها وتعديلها، مما يشير إلى إمكانية الوصول إلى النشاط المعرفي وإدراكه وتقييمه (Nisbett & Wilson, 1977). وأخيراً، يفترض المبدأ الثالث أن التغيير المرغوب للسلوك قد يتم من خلال التغيير والتعديل المعرفي، بحيث يؤكد هذا المبدأ على أن تغيير السلوك المرغوب قد يتأثر من خلال التغيير المعرفي. وأن هناك طرقاً بديلة لتغيير السلوك، أحدها على وجه الخصوص، إعادة البناء المعرفي (Dobson, 2010).

لقد تشكلت أساليب وتقنيات العلاج المعرفي السلوكي وتطورت في البداية لعلاج اضطرابات الاكتئاب والقلق (Beck, 2005). غير أنها تستخدم الآن بشكل أوسع لمقاربة العديد من الاضطرابات الذهنية، بما في ذلك اضطرابات الشخصية واضطرابات الأكل وتعاطي المخدرات (Beck & Weishaar, 2000). ويمكن القول إن العلاج المعرفي السلوكي قد تجاوز نطاق الاضطرابات النفسية البحتة ليشمل

أيضا الحالات الطبية المزمنة (White, 2001). ويركز هذا العلاج على تعليم المفحوصين كيفية الكشف عن أفكارهم المختلة وفحصها وتعديلها، الشيء الذي سينعكس بدوره على السلوكات المختلة وإحداث التغييرات المطلوبة في السلوك. وبتعبير آخر، كلما تم تعديل تلك الأفكار غير الوظيفية، كلما أدى ذلك الى استجابات تكيفية، ومحاولة دمج المهارات المستخدمة في العلاج السلوكي من أجل مواجهة الحياة اليومية، بحيث يصبح معالجا لنفسه بعد انتهاء العلاج (Beck, 1995).

يعكس العلاج المعرفي السلوكي تكاملاً حديثاً للنظريات والأساليب المعرفية التي طورها آرون بيك وألبرت إليس، والنظرية السلوكية القائمة على أعمال سكينر وإيفان بافلوف (Sadock et al., 2003). ويُمكن هذا النوع من العلاج المفحوصين من تطوير استراتيجيات لتعديل أنماط التفكير أو المعرفية المختلة وظيفيا، والتكيف الانفعالي والسلوكي من أجل مساعدتهم في حل المشكلات الآنية (Wenzel et al., 2011).

عموما، يشير مفهوم العلاج المعرفي السلوكي إلى العديد من العلاجات المختلفة التي تشترك في مجموعة من العناصر. فالملاحظة التي يمكن استنتاجها، هي أن هناك أنواعا أخرى من العلاج المعرفي السلوكي التي تشترك في الخصائص مع علاج بيك، رغم الاختلاف في تصوراتها للعلاج؛ وتشمل العلاج الانفعالي العقلاني السلوكي¹، العلاج السلوكي الجدلي²، علاج حل المشكلات³، العلاج بالتقبل والالتزام⁴، علاج التعرض exposure therapy، علاج السيرورات المعرفية⁵، العلاج النفسي لنظام التحليل السلوكي المعرفي⁶، النشاط السلوكي behavioral activation، وتعديل السلوك المعرفي⁷ وغيرها. إلا أنه غالباً ما يشتمل العلاج المعرفي السلوكي لأرون بيك، على تقنيات من كل هذه العلاجات وأنواع العلاجات النفسية الأخرى ضمن إطار معرفي (Beck & Beck, 2011).

¹ - العلاج الانفعالي العقلاني السلوكي rational emotional behavior therapy

² - العلاج السلوكي الجدلي dialectical behavior therapy

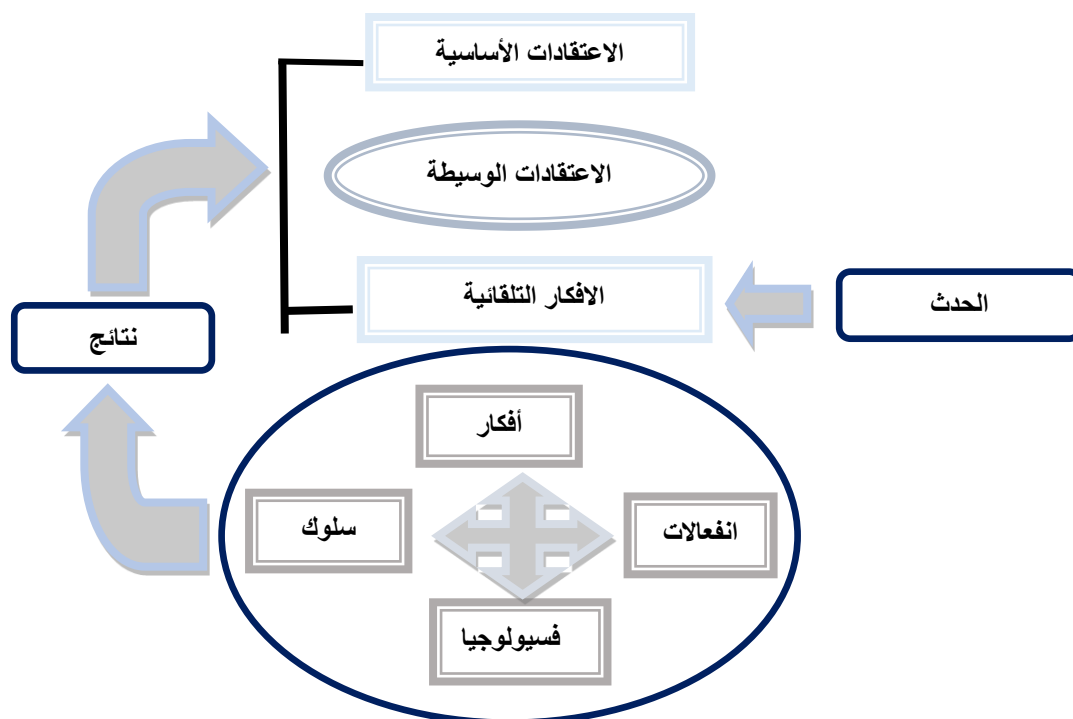
³ - علاج حل المشكلات problem-solving therapy

⁴ - العلاج بالتقبل والالتزام acceptance and commitment therapy

⁵ - علاج السيرورات المعرفية cognitive processing therapy

⁶ - العلاج النفسي لنظام التحليل السلوكي المعرفي cognitive behavioral analysis system of psychotherapy

⁷ - وتعديل السلوك المعرفي cognitive behavior modification



الشكل 1: النموذج العام للعلاج المعرفي السلوكي. تم نقل هذه الخطاطة الى اللغة العربية من طرف عز الدين هدير، 2014 (Allis & Jem et al., 2004)

2. العلاج المعرفي السلوكي للصداع النصفي

تناولت العديد من الدراسات السيكولوجية الآلام المزمنة مثل الصداع النصفي أو ما يعرف على نطاق واسع في المغرب بـ "الشقيقة". وسنعرض تلك الدراسات من خلال التركيز على نتائجها وخصائصها، خصوصا فيما يتعلق بفعالية العلاج المعرفي السلوكي ودوره في علاج هذا النوع من المشاكل الصحية. لقد تم اختبار العلاج المعرفي السلوكي على نطاق واسع منذ نشر نتائج أول دراسة سنة 1977 (Rush et al., 1977). ففي هذه المرحلة، عرضت أكثر من 500 دراسة نتائجها حول فعالية العلاج المعرفي السلوكي لمجموعة كبيرة من الاضطرابات والمشاكل النفسية الطبية والأمراض المزمنة والألم مثل اضطراب الاكتئاب الحاد، اضطراب القلق (Beck & Beck, 2011)، اضطرابات الأكل، اضطراب ثنائي القطب مع الدواء، اضطراب الفصام مع الدواء، المشاكل الزوجية، الإدمان السلوكي (القمار المرضي)، ارتفاع ضغط الدم (Nakao, et al. 2021)، آلام الظهر المزمنة (Presseau, et al. 2018)، متلازمة القولون العصبي، آلام السرطان (Chuanghao, et al. 2022)، داء المفاصل (Keefe & Somers, 2010)، والآلام والصداع بمختلف أنواعه (Bae, et al. 2022). وهكذا، يتضح أن العلاج المعرفي السلوكي قد اتخذ منحى جديدا، فيما يتعلق بالتعامل مع المرض أو الاضطراب، حيث تجاوز التعامل مع الحالات النفسية المحضة واتجه نحو الاهتمام بالتدخل في الاضطرابات النفسية الجسدية، والأمراض العضوية والآلام المزمنة، وكذا الصداع عامة وخاصة الصداع النصفي.

وفي هذا السياق، نجد دراسة حسانين أحمد (2014) الموسومة بـ "العلاج المعرفي السلوكي للألم المزمن المتعلق بروماتويد المفاصل"، التي أجريت على عينة من المرضى الذين يعانون من روماتويد المفاصل عددهم 30، 13 مجموعة تجريبية و 17 عينة ضابطة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مهارات مواجهة الألم، والتغلب عليه وتقليل التأثير السلبي للألم على الحياة اليومية للمريض، وزيادة مهارات التعامل بشكل فعال من أجل تدبير ألم روماتويد المفاصل والتكيف معه. ولتقييم البرنامج، تم استخدام مقياس استراتيجيات التغلب على الألم، ومقياس القلق والاكتئاب، واستبيان التقييم الصحي، ومقياس قائمة الأبعاد المتعددة للألم وذلك لتقدير شدة الألم، والجوانب المتعلقة بالألم. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى التأكيد على فعالية العلاج المعرفي السلوكي عندما تتم إضافته إلى العلاج الطبي في تحسين أساليب التغلب على الألم وتقليله، وتخفيف الأعراض النفسية للمرضى. كما توصلت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى التأكيد على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج روماتويد المفاصل، وخاصة في ما يتعلق بتقليل الاضطرابات النفسية ومستوى الألم والعجز وتحسن وظائف المفاصل، بالإضافة إلى تحسن بعض المؤشرات البيولوجية للمرضى.

ومن بين الدراسات الحديثة حول العلاج المعرفي السلوكي للألم المزمن أيضاً، نستحضر دراسة ميندوري وآخرون Mindouri et al (2023)، في موضوع فعالية العلاج المعرفي السلوكي للألم المزمن أسفل الظهر. تم تضمين هذه الدراسة ما مجموعه 16 دراسة؛ أغلب الدراسات فحصت فوائد العلاج المعرفي السلوكي على المرضى الذين يعانون من آلام مزمنة أسفل الظهر. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تطبيق العلاج المعرفي السلوكي له آثار إيجابية على شدة الألم والعجز والخوف من الحركة والقدرة على الاسترخاء وتدبير الألم والنشاط والاستمتاع بالأشياء. ومن ناحية أخرى، توصلت دراسة جيه دبليو بيرنز وآخرون John W Burns et al (2021)، إلى أنه على الرغم من النتائج الإيجابية الملحوظة في المراحل الأولى من العلاج المعرفي السلوكي، فإن فعاليته قد تتراجع نسبياً مع مرور الوقت. وتشير أبحاث أخرى مثل بحث ليا شيمر وآخرون Lea Schemer et al (2019)، إلى أن العلاج المعرفي السلوكي له تأثير كبير على الأفراد الذين يعانون من خوف شديد من الحركة بسبب آلام مزمنة أسفل الظهر. فقد أظهرت النتائج على أن البرنامج المتخصص والمصمم خصيصاً يهدف إلى الراحة النفسية للمصاب ويؤدي إلى خفض الخوف لديه من الحركة وتحسين ملحوظ في قدرته على الاسترخاء وتدبير آلامه.

وفي سياق الحديث عن الصداع النصفي باعتباره أحد الآلام المزمنة، نستحضر دراسة بول وآخرون Paul et al (2015) حول العلاج المعرفي السلوكي للصداع النصفي و/أو صداع التوتر المصاحب باضطراب الاكتئاب الأساسي. لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على عينة من 66 مشاركاً (49 أنثى، 17 ذكراً) يعانون من الصداع النصفي و/أو صداع التوتر واضطراب الاكتئاب الشديد بشكل عشوائي. وتضمن برنامج العلاج 12 جلسة أسبوعية مدة كل منها 50 دقيقة يقوم بها أخصائون نفسيون إكلينيكيون. وقد لوحظ تحسن لدى أفراد العينة المنتهين إلى مجموعة العلاج مقارنة بالمشاركين في المجموعة الضابطة في مرحلة ما قبل العلاج إلى ما بعده على مستوى مقاييس الصداع والاكتئاب والقلق وجودة الحياة، كما تم الحفاظ على التحسن الذي تحقق مع العلاج في متابعة لمدة أربعة أشهر.

وتوصلت دراسة كين وآخرون Qin et al (2017) الميطة تحليلية حول فعالية تطبيق العلاج المعرفي السلوكي على الأطفال الذين يعانون من ألم الصداع النصفي، إلى نتائج هامة تدعم بشكل جيد الدور الإكلينيكي للعلاج المعرفي السلوكي في تدبير الصداع النصفي عند الأطفال. لقد كان التحسن ملحوظاً إكلينيكيًا بنسبة 50٪ أو أكثر، وذلك بتقليل شدة الصداع بعد العلاج وعند المتابعة. وهذا دليل على

أن العلاج المعرفي السلوكي مفيد للأطفال الذين يعانون من الصداع النصفي، وقد يزيد أيضًا من فعالية الأدوية القياسية مثل الأميتريبتيلين Amitriptyline (علاج مضاد للاكتئاب ولبعض آلام الأعصاب في بعض البلدان الأوروبية وفي كيبك، ويُصرح به أيضًا للمرضى الذين يعانون من الصداع النصفي المتكرر أو صداع التوتر) (Cipriani et al., 2018). وبشكل عام أكدت هذه الدراسة على أهمية تقديم العلاج المعرفي السلوكي بشكل روتيني كعلاج من الدرجة الأولى وليس فقط كعلاج إضافي في حال عدم فعالية الأدوية.

وفي نفس الإطار، أنجز نوتاش وآخرون Nutash et al (2020)، دراسة حول موضوع "فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج أعراض الصداع النصفي والقلق المرضي لدى الممرضات". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير العلاج المعرفي السلوكي على أعراض الصداع النصفي والقلق المرضي بين الممرضات. وتكونت عينة الدراسة من 30 مريضة تلقين تشخيصًا للمرض بناءً على معايير التصنيف الدولي لاضطرابات الصداع الطبعة الثالثة ICHD-3. لقد كان هذا البحث شبه تجريبي (اختبار قبلي - اختبار بعدي مع مجموعة ضابطة)، وتم تعيينهم عشوائيًا في مجموعات تجريبية وضابطة (15 فردًا في كل مجموعة). وأكملت المجموعات مسح أعراض الصداع النصفي لنجارين Najarrian Migraine Headache Symptoms (1997) واستبيان حالة القلق (Penn State Worry Meyer et al. 1990) كاختبار قبلي واختبار بعدي. كما تم تطبيق العلاج الجماعي المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية خلال ثمان جلسات مدة كل منها 60 دقيقة (حصتان أسبوعيًا لمدة أربعة أسابيع)، ولم تتلقى المجموعة الضابطة العلاج المعرفي السلوكي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العلاج المعرفي السلوكي له تأثير كبير على تقليل أعراض الصداع النصفي والقلق المرضي لدى الممرضات.

وفي عام 2022، أجرى باي Bae وآخرون دراسة منهجية ميطا تحليلية في موضوع "العلاج المعرفي السلوكي للصداع النصفي". ركزت الدراسة على تقييم مدى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج الصداع النصفي. وتم البحث في سبع قواعد بيانات إلكترونية، حيث تم تضمين دراسات عشوائية قامت باستخدام العلاج المعرفي السلوكي كدخل للصداع النصفي. ومن بين 373 دراسة تم اعتماد 11 تجربة عشوائية مضبوطة في هذه المراجعة المنهجية. خلصت نتائج هذه الدراسة إلى التأكيد على دور وأهمية العلاج السلوكي المعرفي للصداع النصفي، حيث قلل بشكل فعال من تكرار الصداع، كما كان له تأثيرًا كبيرًا على تخفيف العجز في الصداع النصفي. وعلى الرغم من النتائج الإيجابية المتوفرة، لا تزال هناك حاجة إلى إجراء تجارب ودراسات عشوائية مضبوطة تتخذ من العلاج المعرفي السلوكي للصداع النصفي موضوعًا لها، وذلك من أجل تحليل أكثر دقة لآليات فعاليته.

خلاصة عامة

بناءً على كل ما تقدم، يمكن التأكيد على أن العلاج المعرفي السلوكي يلعب دورًا هامًا وحاسمًا في علاج مجموعة من الاضطرابات والآلام المزمنة، وفي مقدمتها الصداع النصفي (الشقيقة). فقد خلصت مجموعة من الدراسات التجريبية إلى التأكيد على فعاليته ونجاعته كمقاربة علاجية علمية وعملية، تساهم في علاج مجموعة من المشاكل الصحية، وتساهم في تجويد حياة المرضى من خلال تخفيف الآلام الجسدية المزمنة، ووطأتها النفسية الحادة، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بالآلام المزمنة المتمثلة في الصداع النصفي، وفي روماتويد المفاصل وألم أسفل الظهر، ما يجعله أداة علاجية متعددة الأبعاد تتقاطع فيها الجوانب النفسية والجسدية بشكل تكاملي.

وختامًا، فإن النتائج المتراكمة حول فعالية العلاج المعرفي السلوكي تفتح المجال أمام تساؤلات جديدة، يمكن أن تشكل منطلقًا لأبحاث مستقبلية أعمق تستكشف العلاقة بين السيرورات المعرفية والاستجابات الجسدية في سياقات مختلفة من الألم المزمن. ومن بين أبرز هذه التساؤلات نجد ما يلي: إلى أي مدى يمكن توسيع نطاق تطبيق هذا العلاج ليشمل فئات مرضية أخرى ذات طابع نفسي جسدي أكثر تعقيدًا؟

المراجع

- أحمد، حسنين، أحمد. (2014). *العلاج المعرفي السلوكي للألم المزمن المتعلق بروماتويد المفاصل*. المجلة العلمية لكلية التربية. العدد الثاني. جامعة مصراته، ليبيا.
- شعبان، امحمد، فضل. (2008). *العلاج المعرفي السلوكي "الاستراتيجيات والتقنيات"*. الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة غريان، ليبيا.
- علوي، اسماعيل. (2005). *نمو الوعي اللساني وسيروية اكتساب اللغة عند الطفل*. الرباط: مجلة علوم التربية: 29.
- علوي، اسماعيل؛ زغبوش، بنعيسى. (2009). *العلاج النفسي المعرفي: مدخل الى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتخفيف من المعاناة النفسية*. عالم الكتب الحديث.
- كورين، رودل، بالمر، بيرني، بيتر، ستيفين. (2008). *العلاج المعرفي السلوكي المختصر*. ترجمة محمود عبداللطيف مصطفى. الطبعة الاولى. دار ايترك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- هدير، عز الدين، صالح الإسي. (2014). *العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق العام: دراسة اكلينيكية*. رسالة ماجستر. الجامعة الاسلامية، قطاع غزة. فلسطين.

references

- Anastasia-Sofia, Mindouri., Evgenia, Trevlaki2., Emmanouil, Trevlakis., Nikos, Mallios., Georgios, Domatas., & Alexandra, Xristara Papadopoulou. (2023). *The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in Chronic Low Back Pain*. Biomed J Sci & Tech Res 48(3).
- Bae, J.-y., Sung, H.-K., Kwon, N.-Y., Go, H.-Y., Kim, T.-j., Shin, S.-M., & Lee, S. (2022). *Cognitive Behavioral Therapy for Migraine Headache: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Medicina, 58, 44. <https://doi.org/10.3390/medicina58010044>.
- Bandura, A. (1986). *Fearful expectations and avoidant actions as co-effects of perceived self-efficacy*. American Psychologist, 41.
- Beck, A. T. (1964). *Thinking and depression: II. Theory and therapy*. Archives of General Psychiatry, 10, 561-571.
- Beck, A. T. (1970). *Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy*. Behavior Therapy, 1, 184-200.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. (1987). *Cognitive approaches to panic disorder: Theory and therapy*. In S. Rachman & J. Maser (Eds.), *Panic: Psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, A.T. (2005). *The current state of cognitive therapy: a 40-year retrospective*. Arch Gen Psychiatry, 62, 953-959.
- Beck, A.T., & Weishaar, M.E. (2000). *Cognitive therapy*. In R.J. Corsini, D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies*. Itasca: Peacock Press.
- Beck, J. S., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. 2nd ed. Published by The Guilford Press. New York.
- Beck, J.S. (1995). *Cognitive therapy: basics and beyond*. New York: Guilford Press.

- Bennett-Levy, J., Butler, G., Fennell, M., Hackman, A., Mueller, M., & Westbrook, D. (2004). *Oxford guide to behavioural experiments in cognitive therapy*. (Eds.). Oxford University Press.
- Burns, D.D. (1999). *Feeling good: The new mood therapy*. Avon Books, New York.
- Butler, G. & Hope, T. (1996). *Manage Your Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Chalout, Louis. (2008). *La thérapie cognitive-comportementale: théorie et pratique*. GAETAN MORIN. Québec.
- Chuanghao, Lin. Huiting, Tian. Lingzhi, Chen. Qiuping, Yang. Jinyao, Wu. Zeqi, Ji. Daitian, Zheng. Zhiyang, Li. & Yanna Xie.(2022). *The efficacy of cognitive behavioral therapy for cancer: A scientometric analysis*.Front Psychiatry.. 13: 1030630. doi: 10.3389/fpsyt.2022.1030630
- Cipriani, A., Furukawa, T. A., Salanti, G., Chaimani, A., Atkinson, L. Z., Ogawa, Y., Leucht, S., Ruhe, H. G., Turner, E. H., Higgins, J. P. T., Egger, M., Takeshima, N., Hayasaka, Y., Imai, H., Shinohara, K., Tajika, A., Ioannidis, J. P. A., & Geddes, J. R. (2018). *Comparative efficacy and acceptability of 21 antidepressant drugs for the acute treatment of adults with major depressive disorder: a systematic review and network meta-analysis*. doi:10.1016/S0140-6736(17)32802-7
- Collingwood, R.G. (1949). *The idea of nature*. London: Oxford University Press.
- Coyne, J. C. (1999). *Thinking interactionally about depression: A radical restatement*. In T. Joiner & J. C. Coyne (Eds.), *The interactional nature of depression* (pp. 365–392). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dobson, K.S. & Dozois, D.J.A. (2001). *Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies*. In K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive behavioral therapies*, (pp. 3-39). New York: Guilford Press.
- Elliott, S.A., & Brown, J.S. (2002). *What are we doing to waiting list controls?*. Behav Res Ther. Sep; 40(9): 1047–52.
- Esther, P.G., Evangeline, S.L., & Beng-Yeong N.g.(2009). *Efficacy of Cognitive Behavioural Therapy for Patients with Chronic Pain in Singapore*. Annals Academy of Medicine,38, 952-9.
- Etienne, V. Pressau.Sara, E. Berger. Taha, B. Abdullah. James, W. Griffith. Thomas, J. Schnitzer, A. Vania, Apkarian. (2018). *Identification of traits and functional connectivity-based neuropsychotypes of chronic pain*.Funded by the National Center for Complementary and Integrative Health AT007987. EVP was funded through Canadian Institutes of Health Research (CIHR) and Fonds de Recherche Santé Québec (FRQS).doi.org/10.1101/421438
- Francis, J. Keefe & Tamara, J. Somers.(2010).*Psychological approaches to understanding and treating arthritis pain. Pain Prevention and Treatment Research Program*, Duke University Medical Center, USA. 6, 210–216; doi:10.1038/nrrheum.. 2010.22
- Haniye, Kharazi. Nutash., Ali, Khademi., Jalil, Babapour., & Marzieh, Alivandi Vafa. (2020). *The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on Signs of Migraine Headaches and Pathological Worry in Female Nurses*. Journal of Nursing Education (JNE). February-March, Volume 8, Issue 6.
- Harrington, R. (2000). *Cognitive-behavioural therapies for children and adolescents*. In: Gelder, M. G., Lopez-Ibor J.J., and Andreasen, N. C. (Eds). *New Oxford Textbook of Psychiatry*. New York: Oxford University Press.
- Harris, B. (1979). *Whatever happened to Little Albert?*. American Psychologists, 34, 151-160.
- Hawton, K., Salkovskis, P.M., Kirk, J., & Clark, D.M. (1989). *Cognitive behavior therapy for psychiatric problems: A practical guide* (pp. 52–96). New York: Oxford University Press.

- International Association for the Study of Pain. (1994). Part III: Pain terms: A current list with definitions and notes on usage. (pp. pp209-214) Classification of Chronic Pain, Second Edition. IASP Task Force on Taxonomy Eds H. Merskey & N. Bogduk. IASP Press: Seattle.
- Ji-yong, Bae, Hyun, K.Sung, Na-Yoen, Kwon, Ho-Yeon, Go, Tae-jeong, Kim, Seon-Mi, Shin, & Sangkwan, Lee. (2022). *Cognitive Behavioral Therapy for Migraine Headache: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Medicina (Kaunas). 58(1): 44.
- John W Burns, James Gerhart, Benjamin P Van Dyke, Calia A Morais, Andrea K Newman, et al. (2021). *Examination of mechanism effects in cognitive behavioral therapy and pain education: analyses of weekly assessments*. Clinical Trial 162(9): 2446-2455.
- Keith, S. D. (2010). *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*. Third Edition. The Guilford Press.
- Kuehlwein, K.T., & Rosen, H.E. (1993). *Cognitive therapies in action: evolving innovative practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mahoney, M. I. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge. MA: Ballinger.
- Majella, B., & Kristina, F. (2013). *The key principles of cognitive behavioural therapy*. The Author(s). Reprints and permissions: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav.
- McCaffery, M. & Pasero, C. (1999). *Pain: Clinical Manual* (2nd edition). St. Louis, MO: C. V. Mosby
- McLeod, S. A. (2007). *B.F. Skinner / Operant Conditioning - Simply Psychology*. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>.
- Murphy, J. L., McKellar, J. D., Raffa, S. D., Clark, M. E., Kerns, R. D., & Karlin, B. 2. (2014). *Cognitive behavioral therapy for chronic pain among veterans: Therapist manual*. Washington, DC: US Department of Veterans Affairs.
- Mutsuhiro, Nakao, Kentaro, Shiotsuki, & Nagisa, Sugaya. (2021). *Cognitive-behavioral therapy for management of mental health and stress-related disorders: Recent advances in techniques and technologies*. BioPsychoSocial Medicine 15(1). 10.1186/s13030-021-00219-w
- Nehra, D. K., Sharma, N. R., Kumar, P., & Nehra, S. (2013). *Cognitive behaviour therapy: An overview*. Mental health risk and resources, 271-313.
- Nehra, D.K., Sharma, N.R., Kumar, P., & Nehra, S. (2012c). *Efficacy of Cognitive Behavior Therapy on Perceived Stress and Health Complaints in Coronary Heart Disease patients*. Indian journal of positive psychology, 3(1).
- Paul, R. M., Rachele, A., Kathryn, G., Graham, M., Jeannette, M., & John, R. (2015). *Cognitive behavior therapy for comorbid migraine and/or tension-type headache and major depressive disorder: An exploratory randomized controlled trial*. Elsevier Ltd. Behaviour Research and Therapy 73. 8 -18.
- Pavlov, I. P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes*. (Translated by W.H. Gantt). London: Allen and Unwin.
- Qin, X. N., Nandini, V., & Lakshmi, K. (2016). *A Systematic Review and Meta-Analysis of the Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy for the Management of Pediatric Migraine*. American Headache Society.
- Rosen, H. (1988). The constructivist development paradigm. In R. A. Dorfman (Ed.), *Paradigms of clinical social work*. New York: Brunner/ Mazel.
- Rush, A. J., Beck, A. T., Kovacs, M., & Hollon, S. D. (1977). *Comparative efficacy of cognitive therapy and pharmacotherapy in the treatment of depressed outpatients*. Cognitive Therapy and Research, 1(1), 17-37.
- Sadock, B.J., Sadock, V.A., & Kaplan, H.I. (2003). *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry*. 9th Edition. Philadelphia, Lippincott Williams & Wilkins.

- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- Stefan, G. H., Anu, A., Imke J. J., Alice T. S., & Angela, F. (2012). *The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses*. Springer Science, 6, 427–440.
- Watkins, E. (2003). *Combining cognitive therapy with medication in bipolar disorder*. *Advances in Psychiatric Treatment*, 9, 110–116.
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the Behaviorist Views it*. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Wenzel, A., Brown, G.K., & Karlin, B.E. (2011). *Cognitive Behavioral Therapy for Depression in Veterans and Military Service Members: Therapist Manual*. Washington, DC: U.S. Department of Veterans Affairs.
- White, C.A. (2001). *Cognitive Behaviour Therapy for chronic medical problems: A Guide to assessment and treatment in practice*. John & Sons, Inc., New York, USA.
- Yigit, A. (2020). *The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) on Generalized Anxiety Disorder (GAD)*. <https://www.researchgate.net/publication/338610510>

Artistic Media in Early Childhood Education: Current Practices and Future Prospects for Fostering Life Skills

Anis Ben Abdallah¹Mariam Khereddine Ghabri²

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450001>

To cite this article: Ben Abdallah, A. (2025). Artistic Media in Early Childhood Education: Current Practices and Future Prospects for Fostering Life Skills. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This study explores how artistic mediation can be used to support the development of life skills in early childhood. It began with an exploratory phase that examined current practices in the field through a descriptive-analytical approach, followed by an evaluation of an intervention program designed to enhance children's life skills through diverse forms of artistic mediation. A quasi-experimental design was employed, using a pre- and post-intervention five-point Likert scale to measure the program's impact. The results showed that existing curricula and practices tend to rely on a limited range of artistic activities, with an emphasis on developing social skills while giving less attention to cognitive and emotional dimensions. The intervention program demonstrated a clear positive impact, yielding statistically significant improvements among participants. Notably, gender differences emerged, as girls showed higher levels of progress following the program's implementation.

Keywords

Artistic mediation, life skills, early childhood

¹ Higher Institute for Early Childhood Educators, Carthage Dermech – University of Carthage, Tunisia
Email: anisbenabdallah10@gmail.com

واقع وتطلعات توظيف الوسائط الفنية بهدف دعم اكتساب المهارات الحياتية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة

د. أنيس بن عبد الله، د. مريم خير الدين الغابري

ملخص

اهتمت الدراسة بالكشف عن واقع و أثر توظيف الوسائط الفنية بهدف تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، انطلاقاً من دراسة قبلية للكشف عن واقع الممارسات الميدانية باعتماد المنهج الوصفي التحليلي، و صولاً إلى بيان أثر برنامج تدخل قائم على توظيف مجموعة من الوسائط الفنية بهدف تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال و قد اعتمد الباحث في ذلك على المنهج شبه تجريبي و على أداة مقياس ليكرت الخماسي القبلي والبعدي لبيان أثر برنامج التدخل المقترح. بينت النتائج تركيز المناهج و الممارسات الميدانية السائدة على توظيف وسائط دون سواها و التركيز على تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية على حساب المهارات المعرفية و العاطفية، كما أكدت النتائج الأثر الإيجابي لبرنامج التدخل المقترح على عينة البحث وفق نسب دالة إحصائية، مع تسجيل فروقات ذات دلالة بينهم حسب متغير النوع الاجتماعي في الاستجابة بعد تنفيذ البرنامج لصالح مجموعة الإناث.

الكلمات المفتاحية

الوسائط الفنية - المهارات الحياتية - الطفولة المبكرة.

المقدمة:

لقد تنامي الاهتمام في الفترة الأخيرة بمسألة تطوير برامج و مناهج تعلم الأطفال و ندرتهم، من خلال السعي الدؤوب لمواكبة مختلف المستجدات في مجالات علوم التربية و العلوم الاجتماعية و النفسية المعرفية، قصد أجرائها و تفعيل مخرجاتها على مستوى تعديل و تطوير توجهات و مبادئ و أسس عامة و لوضع استراتيجيات تدخل حديثة و ملائمة، تكون مواكبة لكل هذه التحولات الثورية، و التي تقطع مع نماذج التعلم الكلاسيكي القائم على اساليب التلقين و على إعادة انتاج المحتوى و التركيز على مجال الذكاء المعرفي دون مراعاة متطلبات المقاربات الشمولية للتربية و التعلم.

إن تعلم الأطفال في هذه المرحلة قائم بالأساس على خلق وضعيات التجربة و الممارسة و هي مرحلة تعلم قائمة بامتياز على تفعيل الحواس و مرحلة قائمة أيضا على اعتماد بيداغوجيات التعلم المرح و التعلم من خلال اللعب و التعلم النشط عموما، حيث أنه و منذ إرساء القواعد و الأسس الرئيسة للتعلم برياض الأطفال و بمرحلة الطفولة المبكرة تحديدا، لا تكاد تخلو الأنشطة و البرامج و المضامين التربوية من مختلف توظيفات الوسائط الفنية بغاية تحقيق الأهداف التربوية، حيث نسجل حضور مختلف أنواع الفنون، كالتعبير الدرامي و الأنشطة المسرحية و الرسم و التلوين و الفنون التشكيلية و الأنشطة التعبيرية بمختلف أصنافها. كلها توظف لتحقيق الأهداف التربوية و لدعم قدرات و مهارات الأطفال في مختلف المجالات، الحسية الحركية و الاجتماعية و النفسية العاطفية و المعرفية، و هي ما يطلق عليه في خضم السياقات التربوية بالأنشطة التربوية أو "الاستغلالات البيداغوجية"، حيث أنها تمثل شكلا من أشكال الوساطة التربوية و الفنية و البيداغوجية، الهادفة لتحقيق التعلّيمات و لدعم مكتسبات الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

و من هذا المنطلق و مع بروز مفهوم و مصطلح "المهارات الحياتية" و تنامي الدعوة ضمن المناهج لضرورة إكسابها للأطفال، فإن التساؤلات توجه نحو كيفية تحقيق ذلك، على اعتبار خصائصهم و تفرد طرق تعلمهم، حيث توجه التفكير نحو البحث في جدوى و امكانيات توظيف الوسائط الفنية بالروضة، لتمرير و إكساب الأطفال مختلف هذه المهارات الحياتية، فإن كانت الوسائط توظف للتعلم و لدعم النمو عموما فلمذا لا توظف لتمكين الأطفال من اكتساب و تنمية مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية، كمهارات الاستقلالية و التعلم الذاتي و حل المشكلات و تحمل المسؤوليات و دعم مهاراتهم التواصلية و الاجتماعية عموما.

من هذا المنطلق و إلى جانب ضرورة إدراج المهارات الحياتية ضمن التعلّيمات الأساسية للأطفال وفق ما يدعو إليه المنهج التربوي الرسمي لتنمية الطفولة و مع تنامي الإهتمام دوليا، على مستوى مضامين المناهج التربوية الحديثة و الدراسات العلمية المعاصرة، بخصوص أهمية اكتساب الأطفال لجملة من المهارات الحياتية، فقد ارتأينا الخوض و البحث في هذا المجال، لمزيد فهم أهمية تعلم المهارات الحياتية بالنسبة للأطفال و التعمق في بيان فلسفتها و أهميتها، خاصة بمرحلة الطفولة المبكرة و لاكتشاف مدى فاعلية و دور الوسائط الفنية بمختلف أنواعها و أصنافها في أن تكون وسيطا تربويا و بيداغوجيا و فنيا، فعلا لنقل التعلّيمات و المكتسبات للطفل قصد دعم نمائه و تعلّماته بصفة عامة.

من هنا برزت الفكرة و تبلورت، فكرة البحث في مدى فاعلية توظيف الوسائط الفنية لدعم اكتساب و تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، و سنعمل من خلال هذا البحث و عبر الخوض في إشكاليته المركزية، على فهم مدى فاعلية و أهمية توظيف الوسائط الفنية لدعم اكتساب الأطفال لجملة من المهارات الحياتية بمرحلة الطفولة المبكرة و تحديدا بمؤسسات رياض الأطفال، عبر كشف واقع الممارسات التربوية من وجهة نظر المشرفين و من خلال تحليل مضامين البرمجة الرسمية و من خلال اقتراح برنامج تدخل تربوي قائم على توظيف الوسائط الفنية لاستكشاف مدى اثرها على مستوى على تنميتها لمكتسبات و مهارات الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

إشكالية البحث:

تستهدف اشكالية بحثنا رصد واقع و آفاق توظيف الوسائط الفنية برياض الأطفال على خلفية ما تم طرحه على مستوى المرجعيات البيداغوجية الرسمية للقطاع، و الرامية إلى الدعوة لإكساب الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، جملة من المهارات الحياتية الأساسية و التي سيتم عرضها و تحديدها لاحقا وفق ما ورد بالمنهج التربوي الرسمي لتنمية الطفولة المبكرة، حيث سنرصد فعالية توظيف الفنون كوسائط بيداغوجية لتحقيق عمليات التعلم و اكتساب الاطفال أهم المهارات الحياتية الأساسية.

و على اعتبار خصوصية مرحلة الطفولة المبكرة و تلاؤم هذه الوسائط مع طبيعة الأطفال و استعدادتهم الفطرية للتعلم المرح و للتعلم من خلال السياقات اللعبية و عبر توظيف مختلف الوسائط، حيث تتميز هذه المرحلة النمائية أيضا بخاصية التعلم من خلال توظيف مختلف الحواس و من خلال معايشة الوضعيات و الأشياء الملموسة و المحسوسة و من خلال وضعيات التجربة و الفعل و الممارسة، وفق ما بينته أهم اسس ومبادئ التربية الحديثة و البيداغوجيات النشيطة، على عكس ما تدعو إليه مقاربات التعلم التقليدية الموجه للفئات الاكبر سنا، و التي تعتمد بالأساس و منذ الدخول في مرحلة التعليم المدرسي الابتدائي على الدعائم و المراجع الورقية و على المضامين النظرية، نحو التركيز على البعد الذهني و المعرفي في العملية التربوية و ربما الانخراط في عمليات التعلم الكلاسيكي القائمة على تقنيات الحفظ و إعادة انتاج المعرفة و جعل الطفل في وضعية المتلقي السلبي، باعتماد وسائل و أساليب تعلم تقليدية.

هذا و في إطار الجهود الرامية لأجراً مبدأ اكتساب المهارات الحياتية و تحقيق التعلم الشامل و المتوازن للأطفال و من أجل تركيز البحث على سبل التوظيف الأفضل للوسائط الفنية لتكون هادفة و داعمة لتحقيق التعلم و لدعم النمو الشامل و من أجل بيان نجاعة توظيفها تربويا و بيان مدى قدرتها على تمكين الأطفال من اكتساب و تنمية جملة من المهارات الحياتية لديهم، قمنا بصياغة و طرح الإشكالية البحثية التالية:

ما هو واقع وتطلعات توظيف الوسائط الفنية، بهدف دعم اكتساب المهارات الحياتية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة؟

كما نسعى إلى الإجابات عن جملة التساؤلات الفرعية التالية في علاقة بإشكاليتنا المركزية:

- ماهي المكانة التي تحتلها مسألة تعلم المهارات الحياتية في خضم مناهج و برامج التربية الموجهة لفئة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة؟
- إلى أي مدى يتم توظيف الوسائط الفنية لتحقيق التعلم بمؤسسات الطفولة المبكرة؟
- ماهي اهم المهارات الحياتية التي تسعى روضة الأطفال لتنميتها و اكسابها لدى الاطفال بمرحلة الطفولة المبكرة؟
- كيف يتم تمكين الاطفال من اكتساب جملة المهارات الحياتية المستهدفة بمرحلة الطفولة المبكرة؟
- الى أي مدى يتم توظيف الوسائط الفنية لتمكين الاطفال من اكتساب المهارات الحياتية؟
- كيف يتم توظيف الوسائط الفنية لدعم اكتساب الاطفال للمهارات الحياتية؟
- ماهي الوسائط الاكثر نجاعة في اكساب الأطفال جملة من المهارات الحياتية الأساسية؟
- ماهي اهم المهارات الحياتية الواجب اكسابها للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة؟
- إلى أي مدى يتم توظيف الوسائط الفنية لدعم اكتساب الاطفال للمهارات الحياتية لدى الأطفال من وجهة نظر المربيّات المشرفات؟
- ما مدى نجاعة توظيف برنامج قائم على توظيف الوسائط الفنية يهدف تحقيق تعلم و دعم اكتساب الاطفال لمختلف المهارات الحياتية الاساسية؟

منهجية البحث:

لبلوغ الاجابة عن إشكالية بحثنا، يهدف رصد واقع توظيف الوسائط الفنية لتنمية المهارات الحياتية و لبيان أثر توظيف هذه الوسائط و بيان نجاعتها لتنمية مختلف المهارات الحياتية المستهدفة، قمنا اتباع المنهج البحثي و الإجراءات التالية:

1. البحث الإستطلاعي:

تم إنجاز بحث استطلاعي للدراسة و قد اعتمدنا من خلاله منهجين و أداتي بحث:

أ- المنهج الوصفي باعتماد "استمارة البحث":

حيث تم توظيف استمارة بحث متضمنة على جملة من الاسئلة المفتوحة و المغلقة الموجهة لعدد (100) من منشطات رياض الاطفال قصد استكشاف جملة من المعطيات و البيانات الأساسية على غرار:

- معرفة مكتسباتهن القبلية في علاقة بمفهوم المهارات الحياتية.
- رصد مضامين انشطتهم و برامجهم المتعلقة بإكساب الأطفال جملة من المهارات الحياتية.

- مدى توظيفهم للوسائط الفنية لتنمية مهارات الأطفال الحياتية.
- معرفة ماهي اهم المهارات الحياتية التي تركز منشطة روضة الأطفال على تنميتها.
- رصد اهم الوسائط الفنية المعتمدة لتحقيق تنمية المهارات الحياتية.
- رصد الحاجات الميدانية لمنشطات رياض الأطفال في علاقة بمسألة توظيف الوسائط الفنية و تنمية المهارات الحياتية.
- رصد مستويات تملك المهارات الحياتية لدى الأطفال و دور الأسر في تنمية المهارات الحياتية.

و قد اتبعنا لتحقيق ذلك الخطوات التالية:

- تحديد الغايات و الأهداف الأساسية من استمارة البحث و من الدراسة القبلية.
- تصميم استمارة البحث (الاستبيان).
- جمع البيانات من العينة المختارة.
- تحليل البيانات و إجراء الاستنتاجات و صياغة النتائج المتحصل عليها.

كما تم اعتماد:

ب- المنهج التحليلي من خلال "تحليل مضمون المرجعيات التربوية الرسمية":

حيث تم العمل على تحليل مضامين وثيقة المنهج التربوي للطفولة المبكرة، و ذلك قصد:

- تقصي مدى حضور و أهمية محور تنمية المهارات الحياتية بالبرامج الرسمية.
- رصد اهم المهارات الحياتية التي يتم التركيز عليها و المدرجة ضمن البرامج الرسمية
- رصد اهم الوسائط الفنية الموظفة رسميا، لدعم تعلمات و مهارات الأطفال.
- رصد مدى وجود ملامح توظيف الوسائط الفنية الموظفة بهدف دعم و تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.
- ضبط قائمة اهم الوسائط الفنية الموظفة بأنشطة رياض الأطفال.
- ضبط قائمة اهم المهارات الحياتية المستهدفة بالمنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة.

و لتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات و الإجراءات التالية:

- تحديد الوثيقة الرسمية المراد تحليلها: " وثيقة المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة".
- تحديد الفئات أو المفاهيم الرئيسية: بناءً على أهداف البحث، (المهارات، المهارات الحياتية، الوسائط، الوساطة، الوسيط، الوساطة الفنية، الفنون، أصناف المهارات، أنواع الفنون، الأنشطة الفنية، الأهداف الفنية، الأهداف التربوية في علاقة بتنمية المهارات الحياتية ...)

- حيث تم تصنيف المحتوى: وفقاً للفئات المحددة.
 - ثم تم العمل على تحليل البيانات: استخراج الأنماط و العلاقات القائمة بين مختلف المفاهيم.
 - تحليل النتائج: قصد فهم واقع و مكانة المهارات الحياتية و الوسائط الفنية بالمنهج، و الكشف عن مدى توظيف الوسائط الفنية لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، مع إبراز مختلف هذه الوسائط و هذه المهارات.
2. منهج و أدوات الدراسة الميدانية: (فاعلية برنامج التدخل القائم على توظيف الوسائط الفنية بهدف تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة)

تم اعتماد المنهج الشبه تجريبي "Méthode quasi-expérimentale"، تحديداً "التصميم التجريبي ذو القياس القبلي و البعدي"، من خلال تجميع نتائج مقياس تم تصميمه خصيصاً بالبحث الحالي بهدف قياس مستويات تملك جملة للمهارات المستهدفة (نموذج مقياس "ليكرت" الخماسي).

حيث ستتم مقارنة فارق القياس القبلي و البعدي لمجموعة واحدة"، للكشف عن مدى فاعلية تطبيق برنامج تدخل قائم على توظيف الوسائط الفنية بهدف تنمية و دعم اكتساب المهارات الحياتية المستهدفة لدى مجموعة أطفال.

لنعمل بعد ذلك على مقارنة القيم المسجلة و الضابطة لدى تملك الأطفال لجملة من المهارات الحياتية المستهدفة قبل و بعد التدخل، و للكشف عن مدى نجاعة توظيف الوسائط الفنية لتنمية مستويات تملك المهارات الحياتية لدى الاطفال، حيث سيتم ضبط جملة المهارات الحياتية المستهدفة و جملة الوسائط الفنية الموظفة للغرض لاحقاً.

و قد اعتمدنا لتطبيق هذا المنهج الخطوات و الإجراءات التالية:

- ضبط العينة: حيث تم ضبط عينة عشوائية مكونة من مجموعة من الاطفال الذين سيخضعون لتطبيق برنامج التدخل المقترح.
- القياس القبلي: قياس مستوى تملك الأطفال للمهارات الحياتية المستهدفة قبل تطبيق برنامج التدخل، (حيث قمنا بتصميم أداة لقياس المهارات المستهدفة و توظيفها لتحقيق ذلك).
- تطبيق برنامج التدخل: تنفيذ برنامج التدخل القائم على توظيف الوسائط الفنية بهدف تنمية المهارات الحياتية المستهدفة بالبحث لدى أطفال العينة.
- القياس البعدي: قياس مستوى تملك الأطفال للمهارات الحياتية المستهدفة من بعد تطبيق برنامج التدخل على نفس العينة التي تم تطبيق القياس القبلي لمستوى تملكها للمهارات المستهدفة.
- تحليل البيانات: من خلال مقارنة مستويات تملك المهارات الحياتية المستهدفة لدى الأطفال عينة البحث قبل و بعد تنفيذ برنامج التدخل، و بيان مدى أثر و فاعلية البرنامج المقترح.

نتائج البحث:

1. نتائج الدراسة القبليّة: (و اقع توظيف الوسائط الفنية بهدف تنمية المهارات الحياتية):

بينت نتائج رصد واقع تنمية المهارات الحياتية للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة من خلال:

أ. نتائج تحليل مضامين المنهج التربوي ورصد توجهات منشطات رياض الأطفال بأن:

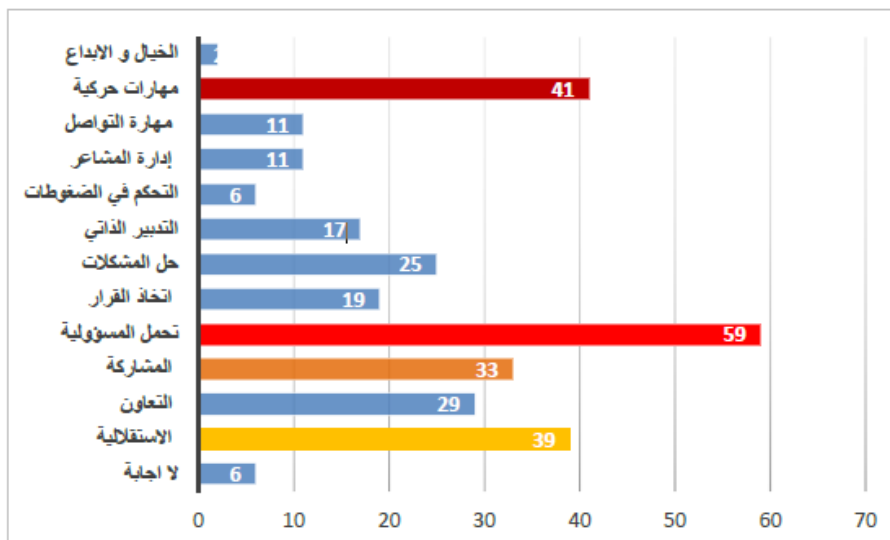
- وجود دلالة إحصائية قوية تبعا لنتائج اختبارات كاي تربيع، تؤكد تسجيل غياب التوازن في توزيع المحاور بمحتوى وثيقة المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة، حيث ان القيمة الاحتمالية (p-value) منخفضة جدا و أقل بكثير من (0.05)، أكثر من نسبة 50 % مخصصة لمحورين فقط من اصل 13 محورا مع غياب محور مخصص للمهارات الحياتية او لبيان أهمية الوسائط الفنية و سبل توظيفها، كما تبين لنا إحصائيا، بأن المتوسط الحسابي لتكرارات المصطلحات ذات العلاقة بمحور الوسائط الفنية، هو (7.75)، بينما كانت القيمة التي تتوسط التوزيع أي (الوسيط) مساوية لـ (06) أي بقيمة أقل من المتوسط، حيث يشير وجود متوسط أعلى من الوسيط مع انحراف معياري مرتفع (6.78)، إلى أن توزيع المصطلحات على المنهج كان غير متوازن، و بأن هناك تباين كبير بين قيم التكرارات المسجلة.
- يتم التركيز على وسائط فنية دون غيرها بالمنهج حيث بينت اختبارات كاي تربيع بان قيمة كاي: $12.81 < 11.07$ مما يدل احصائيا على أن التوزيع لم يكن متساويا حيث كانت الفنون التشكيلية الأكثر حضورا و تكرارا : 11 مرة و بنسبة 29.73 % بينما كانت أنشطة الرقص و الحلقات، الأقل حضورا بواقع 2 تكرارات فقط و بنسبة 5.41 %.
- تم تأكيد وجود دلالة إحصائية تؤكد تدعم فرضية عدم تساوي التوزيع بين مختلف الفئات و المصطلحات التي تنتهي لمحور المهارات الحياتية، حيث أن المنهج يولي اهتماما غير متوازن للمهارات كما لاحظنا تركيزا على المهارات الاجتماعية و الحسية الحركية على حساب المهارات المعرفية الذهنية.
- يشير التشتت العالي (الانحراف المعياري المرتفع) في كلا المحورين إلى أن توزيع تكرار المصطلحات غير متجانس، حيث سجلنا مصطلحات تكررت بشكل كبير و أخرى تكررت قليلاً.
- كما ان قيمة المتوسط التي كانت أعلى من الوسيط في كلا المحورين، يدل على أن التوزيع يميل إلى اليمين (وجود قيم مرتفعة ترفع المتوسط)، و هي سمة شائعة في البيانات التي تحتوي على قيم متطرفة.
- محور الوسائط الفنية كان أكثر ثراءً من حيث تكرار المصطلحات المنتمية له، لكنه أيضاً أكثر تشتتاً، ما قد يعكس تركيز المنهج على بعض المصطلحات بشكل كبير و إهمال المجالات أخرى.
- محور المهارات الحياتية أقل في التكرار و أقل تشتتاً نسبياً، لكنه أيضاً يعاني من عدم التوازن في توزيع المصطلحات ضمن محتويات و مضامين المنهج.

- بينت النتائج الإحصائية ضعف الترابط بين توظيف الوسائط الفنية و تنمية المهارات الحياتية ، 68.75 % من المهارات إما غير مرتبطة أو مرتبطة مرة واحدة ، فقط مصطلح واحد (المهارات) عكس ارتباط كبيرا بواقع 6 تكرارات و هو مصطلح عام لا يحدد مهارة في حد ذاتها كما تم اجراء الاختبارات الإحصائية الضرورية و تبين غياب دلالة إحصائية تعكس الارتباط الجيد $P > 0,05$ ، الارتباط الوحيد القوي لمصطلح (المهارات) و بدون هذه الفئة يصبح التوزيع مسطحا، القيمة المتطرفة الوحيدة لمصطلح المهارات 6 تكرارات فقط باقي البيانات (68.75 % بين ضعيفة و منعدمة) مما ينفي وجود نمط عام للارتباط بين المحورين.

ب. نتائج استمارة البحث الاستطلاعي الموجهة لمنشطات رياض الأطفال:

- يهتم المنشطون بتنمية مهارات حياتية دون غيرها حيث يركزون بالاساس على تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية، قيمة كاي تربيع المحسوبة (38.85) أعلى بكثير من القيمة الحرجة (19.68) عند درجات حرية 11 مما يدل على وجود دلالة إحصائية قوية (اصغر من 0.05) تعكس تركيز المنشطات على مهارات حياتية محددة مثل (مهارات تحمل المسؤولية و المشاركة و الاستقلالية ...) أكثر من غيرها (كمهارات الابداع و التحكم في الضغوطات).

المهارات الحياتية التي يهتم المستجوبون بتنميتها لدى الأطفال



- المهارات التي حظيت باهتمام المنشطات : تحمل المسؤولية / المشاركة / الاستقلالية/ (المهارات الحسية الحركية) اما المهارات الأقل اهتماما فهي مهارات الخيال و الابداع / التحكم في الضغوطات/ إدارة المشاعر.

- تبين النتائج، توجهها كبيرا بلغ نسبة 64% من المستجوبين نحو التركيز على تنمية المهارات الحياتية المنتمية للمجال الاجتماعي (كالاستقلالية و تحمل المسؤولية و المشاركة و التعاون)، قد يفسر ذلك باعتبارها مهارات أفقية أساسية، في حين سجلنا

اهتماما متوسطا الى ضعيف بالمهارات المعرفية و الحسية الحركية، في المقابل لا تحظى مهارات المجال الفني الإبداعي و النفسي العاطفي باهتمام المستجوبين.

- بينت النتائج بان الوسائط الفنية الاكثر توظيفاً لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال من وجهة نظر منشطي رياض الاطفال هي أنشطة الفنون التشكيلية حيث احتلت المرتبة الأولى بنسبة 39.4 % ، و تضم أنشطة الفنون التشكيلية عديد التقنيات المعتمدة على غرار (أنشطة الرسم و التلوين و القص و التلصيق و التركيب و تقنيات الخزف و التزيين و النحت و القولية).
- أكدت نتيجة اختبار كاي- تربيع لبيان مدى تركيز المنشطات على وسائط فنية دون غيرها حيث كانت قيمة قيمة كاي (152.02) أكبر بكثير من القيمة الحرجة (11.07) مما يعكس فروقا ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة $p > 0.001$ ، يعني ذلك وجود تفضيل واضح للمنشطات لاستخدام و توظيف وسائط فنية محددة أكثر من غيرها و بعدم توظيف كل الوسائط الفنية بنفس الدرجة حيث لاحظنا تركيزا على وسيط الفنون التشكيلية بنسبة (39.75 %) – باعتبار حذف نسبة الإجابات الصفرية - و وسيط المسرح بنسبة بلغت (30.13 %) و كانا الوسيطين الأكثر توظيفاً، في حين ان الوسائط الأقل توظيفاً كانت القصة و المسرح بنسبة (5.02 %) و وسيط الأنشطة الايقاعية و الرقص بنسبة (7.95 %).
- بين اختبار التحقق من فرضية عدم وجود فروقات في الاستجابات وفق متغير مستوى الخبرة عدم وجود دلالة إحصائية تؤكد ذلك حيث كانت استجابات المنشطات متوافقة في عدد 17 سؤالاً من اصل 19 سؤالاً من أسئلة الاستمارة و وفق ما بينته نتائج اختبارات كاي تربيع الخاصة بكل سؤال و نتائج عرض الجدول العام لاختبار فرضية غياب فروقات في استجابات المنشطات وفق متغير مستوى الخبرة.

اختبار فرضية غياب فروقات في استجابات المنشطات وفق متغير مستوى الخبرة			
رقم السؤال	p-value	مدى وجود فرق	
1	$0.05 < 0.117$	لا	☐
2	$0.05 > 0.021$	نعم	☒
3	$0.05 < 0.304$	لا	☐
4	$0.05 < 0.945$	لا	☐
5	$0.05 < 0.344$	لا	☐
6	$0.05 < 0.085$	لا	☐
7	$0.05 < 0.81$	لا	☐
8	$0.05 > 0.001$	نعم	☒
9	$0.05 < 0.79$	لا	☐
10	$0.05 < 0.47$	لا	☐
11	$0.05 < 0.61$	لا	☐
12	$0.05 < 0.59$	لا	☐
13	$0.05 < 0.215$	لا	☐
14	$0.05 < 0.077$	لا	☐
15	$0.05 < 0.175$	لا	☐
16	$0.05 < 1$	لا	☐
17	$0.05 < 0.263$	لا	☐
18	$0.05 < 0.206$	لا	☐
19	$0.05 < 0.56$	لا	☐

2. نتائج البحث الميداني التجريبي: بيان اثر برنامج تدخل قائم على توظيف الوسائط الفنية بهدف تنمية المهارات الحياتية:

- بينت النتائج الأولية تطورا عاما في مجموع النقاط التقييمية المتحصل عليها باعتماد مقياس ليكرت الخماسي حيث شهدت مهارة الاستقلالية و تحمل المسؤولية التطور الأعلى بزيادة جمالية ناهزت 773 نقطة، أي بمعدل يقارب ضعف مستوى التملك قبل تنفيذ برنامج التدخل تلمها مهارة التعاون و المشاركة بزيادة بلغت 585 نقطة و في المرتبة الثالثة نجد مهارة إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات بزيادة مستوى التملك ب 377 نقطة، كذلك تطور مجموع النقاط بالنسبة لمهارة إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات ب 281 نقطة كما بينت نتائج مقارنة المتوسطات الحسابية القبلية و البعدية تحسناً ملحوظاً في المهارات الحياتية بنسب متفاوتة، حيث سجلت مهارة "الاستقلالية و تحمل المسؤولية" أعلى تحسن (1.52+)

نقطة)، تليها مهارة "التعاون و المشاركة" (1.57+ نقطة)، بينما كانت "إدارة المشاعر" الأقل تحسناً (0.42+ نقطة) كما تظهر البيانات فروعاً بين الجنسين، إذ حقق الذكور تحسناً أكبر في "حل المشكلات و اتخاذ القرار" (1.55+ نقطة) مقارنة بالإناث، اللاتي تفوقن على مستوى مهارة "المشاركة و التعاون" (1.57+ نقطة)

- تم تسجيل تطور على مستوى تملك مهارة الاستقلالية و تحمل المسؤولية (28.63) أكبر بكثير من قيمة t الجدولية (2.021)، و هذا يشير إلى أن الفرق بين المتوسطات ذو دلالة إحصائية، حيث أن قيمة الدلالة (p) أقل بكثير من 0.05، كذلك يعتبر حجم الأثر المسجل و المقدّر بـ 4.05 كبيراً على سلم مقياس (Cohen's d) حيث أن درجة 4.05 تتجاوز بكثير قيمة 0.8 و هي الدرجة المصنفة كمرجع معبر عن مستوى الأثر الكبير، و هو ما يؤكد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي أي أن برنامج التدخل المقترح أحدث تطوراً كبيراً على مستويات تملك مهارة الاستقلالية و تحمل المسؤولية.

- تطور مستوى تملك مهارة التعاون و المشاركة: بينت النتائج بأن قيمة t المحسوبة (18.791) أكبر بكثير من t الجدولية (2.021) مما يدحض الفرضية الصفرية و يؤكد بأن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)، كما أن حجم الأثر (2.66) يعتبر كبيراً جداً و يشير لتأثير قوي لبرنامج التدخل و فق معايير مقياس كوهين ≤ 0.8 ، حيث نؤكد وجود تحسن ذو دلالة إحصائية مهمة و كبيرة على مستوى تملك المهارة المستهدفة.

- تطور مستوى تملك مهارة حل المشكلات و اتخاذ القرارات: بينت نتائج اختبار حجم أثر برنامج التدخل على مستوى تطوير مستويات تملك عينة الأطفال وجود فرق ذو دلالة إحصائية عالية 2.021 $> | -14.022 |$ و $p < 0.05$ ، كما أن القيمة المتحصل عليها لحجم الأثر 1.98 تعتبر كبيرة جداً حسب معايير كوهين، تشير هذه النتائج إلى تسجيل تحسن ذو دلالة إحصائية عالية في تملك مهارة حل المشكلات و اتخاذ القرار بعد تنفيذ برنامج التدخل المقترح حيث أن قيمة $d = 1.98$ تعكس تحسناً عملياً كبيراً و فعالية واضحة للبرنامج المقترح.

- تطور مستوى تملك مهارة إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات: بينت نتائج اختبار t-test بأن القيمة المحسوبة (8.878) أكبر من القيمة المطلقة من القيمة الجدولية (1.256) مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين المقارنين قبل و بعد التدخل وعلى مستوى الدلالة الإحصائية فالنتيجة ذات دلالة إحصائية بقيمة 1.256 أكبر بكثير من أعلى قيمة أثر باختبار كوهين حيث أن التدخل كان له أثر كبير على تطوير مهارة إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات لدى المجموعة.

- نتائج تطور مستويات تملك كل المهارات بعد تنفيذ برنامج التدخل: بينت الفروقات المسجلة بين المتوسطات الحسابية بأن برنامج التدخل قد أحدث تحسناً ملحوظاً في المستوى العام للمهارات لدى جميع المشاركين، حيث ارتفع المتوسط العام من 1.78 نقطة قبل التدخل إلى 2.79 نقطة بعده، مما يمثل تحسناً مطلقاً قدره +1.01 نقطة و نسبة تحسن عامة بلغت 56.7% و بالنظر إلى الفروق بين الجنسين، لوحظ أن الإناث حققن تحسناً أعلى بقليل (+1.01 نقطة) مقارنة بالذكور (+1.00 نقطة)، مع نسبة تحسن بلغت 54.9% للذكور و 58.2% للإناث.

- كما كشفت نتائج التحليل الإحصائي الشامل عن نجاح البرنامج التدخل في تحقيق تحسن نوعي في المهارات المستهدفة لدى أفراد العينة و البالغ عددهم 50 طفلاً، حيث أظهر اختبار t للعينات المرتبطة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عالية المستوى ($p < 0.05$ ، $t = -30.549$) بين القياسين القبلي و البعدي، مما يؤكد أن التحسن الملحوظ في الأداء لم يكن نتيجة للصدفة، كما سجل البرنامج حجم تأثير استثنائياً بلغ 4.32 حسب معيار Cohen's d، و هي قيمة تتجاوز بكثير التصنيفات المعتادة و تشير إلى قوة تأثير عالية جداً.

فارق مجموع النقاط المتحصل عليها في مختلف المهارات (قبل - بعد) التدخل						
المهارات الحياتية المستهدفة	المجموعة	العدد n	مجموع النقاط المتحصل عليها (قبل-بعد)	الفارق	المؤشر	
الاستقلالية و تحمل المسؤولية	ذكور	25	425	807	+ 382	▲
	إناث	25	507	898	+ 391	▲
	كامل العينة	50	932	1705	+ 773	▲
التعاون و المشاركة	ذكور	25	412	727	+ 315	▲
	إناث	25	482	752	+ 270	▲
	كامل العينة	50	894	1479	+ 585	▲
حل المشكلات و اتخاذ القرار	ذكور	25	406	583	+ 177	▲
	إناث	25	421	621	+ 200	▲
	كامل العينة	50	827	1204	+ 377	▲
إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات	ذكور	25	487	613	+ 125	▲
	إناث	25	433	588	+ 155	▲
	كامل العينة	50	920	1201	+ 281	▲
كل المهارات	ذكور	25	1730	2730	+1000	▲
	إناث	25	1843	2859	+1016	▲
	كامل العينة	50	3573	5589	+ 2016	▲

- هذه النتائج الإيجابية تعكس نجاح و نجاعة البرنامج في إحداث تحول إيجابي كبير في المهارات المستهدفة، حيث تجاوز التحسن جميع التوقعات المسبقة، كما أن ثبات قيم الانحراف المعياري (مع فروق لا تتجاوز ± 0.01) رغم هذا التحسن الكبير يؤكد أن التأثير كان شاملاً و متوازناً لجميع المشاركين، بغض النظر عن مستوياتهم الأولية، هذه الخصائص الإيجابية تجعل من هذا البرنامج نموذجاً ناجحاً لمزيد تصميم برامج تدخل و قياس للمهارات الحياتية حيث جمعت بين القوة في التأثير و العدالة في التوزيع.

نتائج قياس المتوسطات الحسابية للمجموعة (قبل_بعد التدخل)						
المهارة	النوع الاجتماعي	العدد n	المتوسط الحسابي			
			قبل	بعد	الفارق	المؤشر
كل المهارات	ذكور	25	1.73	2.73	+ 1	▲
	إناث	25	1.84	2.85	+ 1.01	▲
	كامل العينة	50	1.78	2.79	+ 1.01	▲

عرض نتائج اختبار t و بيان حجم أثر برنامج التدخل على كامل المجموعة

n	درجة الحرية (df)	t المحسوبة	t الجدولية	مستوى الدلالة (α)	حجم الأثر (d)	تقييم حجم الأثر
50	49	-30.549	2.021	< 0.05	4.32	كبير

- مقارنة نتائج القياس القبلي و البعدي لمستوى تملك المهارات حسب متغير النوع الاجتماعي:

كشفت نتائج التحليل القبلي عن وجود تفاوت ذي دلالة إحصائية في مستوى تملك المهارات بين الجنسين قبل التدخل (- t = 2.121، $p < 0.05$)، حيث أظهرت الإناث أداءً أعلى نسبياً (م = 1.85) مقارنة بالذكور (م = 1.73)، و يصنف حجم هذا الأثر (d = 0.6) على أنه متوسط حسب معايير كوهين، مما يشير إلى وجود فارق ملحوظ بين المجموعتين.

الفرق في مستويات تملك كل المهارات المستهدفة حسب متغير النوع الاجتماعي/ قبل التدخل						
النوع الاجتماعي	العدد n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	(t) الجدولية	مستوى الدلالة (α)
الذكور	25	1.73	0.2	-2,121	2.021	< 0.05
الإناث	25	1.85	0.2			

فارق مستويات تملك كل المهارات المستهدفة حسب متغير النوع الاجتماعي
(بعد التدخل)

النوع الاجتماعي	العدد n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	(t) الجدولية	مستوى الدلالة (α)
الذكور	25	2.73	0.2	-1,96	2.021	< 0.05
الإناث	25	2.86	0.26			

- هذه النتائج تبرز عدة نقاط مهمة:

- أولاً، أن الإناث بدأن البرنامج بميزة أولية طفيفة و لكنها ذات مغزى.
- ثانياً، تؤكد الحاجة إلى مراعاة هذه الفروق عند تصميم الأنشطة التدريبية لضمان عدالة التدخل.

- ثالثاً، يعكس حجم الأثر المتوسط أن الفرق بين المجموعتين واضح لكنه ليس جوهرياً، مما يترك مجالاً للبرنامج لتحقيق التوازن بينهما.
- كما أظهرت نتائج التحليل البعدي تفوقاً واضحاً لأداء الإناث (م=2.86، انحراف=0.26) مقارنة بالذكور (م=2.73، انحراف=0.20) في المهارات المستهدفة بعد التدخل، حيث أكد اختبار t قيمة الفرق الإحصائي ($p < 0.05$, $t = -1.96$) مع حجم تأثير متوسط ($d = 0.57$).
- يُلاحظ أن أداء الذكور تميز بتجانس أكبر (انحراف معياري منخفض) مما يشير إلى استجابة متسقة للبرنامج، بينما أظهرت الإناث تنوعاً أكبر في الأداء رغم تفوقهن في المتوسط.
- كما تشير النتائج المعروضة إلى نجاح برنامج التدخل المقترح و القائم على توظيف الوسائط الفنية في تحقيق أهدافه بشكل عام، مع الحاجة لمراعاة الفروق الفردية في التطبيقات العملية المستقبلية.
- كما تجدر الإشارة إلى أن التفوق النسبي للإناث بعد التدخل يتطلب مزيداً من الدراسة لفهم العوامل الكامنة وراءه، بينما يستدعي تجانس أداء الذكور تحليلاً أعمق لضمان استمرارية هذا التأثير الإيجابي.
- كشفت النتائج الإجمالية لبرنامج التدخل المقترح عن وجود تحسن ملحوظ على مستوى جميع المهارات المستهدفة، حيث ارتفع المتوسط الحسابي العام من 1.78 إلى 2.79 نقطة، مما يعكس تحسناً نسبياً بنسبة 56.7%، و قد تفاوتت درجة التحسن بين المهارات المختلفة، حيث سجلت مهارة "الاستقلالية و تحمل المسؤولية" أعلى تحسن بـ (1.55 + نقطة) أي بنسبة (83.3%)، بينما كانت مهارة "إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات" الأقل تحسناً بـ (0.56 + نقطة).
- أظهر تحليل اتجاهات المجموعة تحولاً إيجابياً في أنماط السلوك، حيث انتقلت الاستجابة من مستوى "نادراً" قبل التدخل إلى مستوى "أحياناً" بعد التدخل في المتوسط العام و تجدر الإشارة إلى أن مهارتي "الاستقلالية و تحمل المسؤولية و" المشاركة و التعاون" سجلتا أعلى مستويات التحسن العملي، حيث انتقلتا من ممارسة "نادراً" إلى "غالباً" و "أحياناً" على التوالي.

بيان درجات تطور كامل المجموعة على سلم مقياس "ليكرت" (قبل و بعد التدخل)

المهارة المستهدفة	المتوسط الحسابي		اتجاه المجموعة		المؤشر	درجات التطور
	قبل	بعد	قبل	بعد		
الاستقلالية و تحمل المسؤولية	1.86	3.41	نادراً	غالباً	▲	درجتين
المشاركة و التعاون	1.78	2.95	مطلقاً	أحياناً	▲	درجتين
حل المشكلات و اتخاذ القرار	1.65	2.40	مطلقاً	نادراً	▲	درجة
إدارة المشاعر و التحكم في الضغوطات	1.84	2.40	نادراً	نادراً	▲	أقل من درجة
كل المهارات	1.78	2.79	نادراً	أحياناً	▲	درجة

مفتاح تصنيف متوسط الدرجات الجمالية على سلم مقياس "ليكرت" الخماسي

مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
من 1.79 إلى 01	من 1.80 إلى 2.59	من 2.60 إلى 3.39	من 3.40 إلى 4.19	من 4.20 إلى 5

خاتمة:

إن تطوير المنظومات التربوية مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى تفعيل مخرجات البحوث و الدراسات العلمية، ومرتبط أيضا بأجراً مختلف المقاربات النظرية و البيداغوجيات الداعية الى تفعيل أسس و مبادئ البيداغوجيات النشيطة التي تراعي خصائص و قدرات الأطفال و تسعى إلى تنمية مختلف مجالات النمو و جعل عملية التعلم ذات نجاعة و أثر عميق على شخصيات أجيال المستقبل، نحن بحاجة ماسة اليوم الى تعديل مضامين التربية و التعليم و تطويرها للخروج من حلقة التعليم الكلاسيكس الذي يجعل من الطفل مجرد متلق سلبي أو مفعول به أو مطالبا بإعادة انتاج المحتوى الذي عادة ما يكون في قطيعة مع واقع الطفل المعاش و معتمدا على أساليب التلقين و الحفظ دون تحقيق الفهم او تطوير قدرات ومهارات الأطفال.

إن التوجه التربوي الحديث و الشمولي يدعو الى التركيز على مهارات الأطفال الحياتية و لاعطاء مختلف اصنافها ومجالاتها الأهمية المتوازية بالتركيز عليها بقدر المساواة حيث تستهدف تطوير المهارات الذهنية و الاجتماعية و العاطفية النفسية النفسية و الحسية الحركية لتنشئة أجيال فاعلة قادرة على الفعل و المشاركة و على الاندماج الجيد و التكيف مع مختلف الوضعيات، أجيال مفكرة و ناقدة و مبدعة بكفايات تؤهلها للتمكن من تحقيق فهم أفضل و اعمق للواقع و تدفعها لتحقيق التغيير الأفضل في المستقبل، فنحن بحاجة إلى أجيال قادرة على التطوير و خلق التغيير.

إن النموذج التربوي الحالي ينتج أطفالا مرهقين ذهنيا و نفسيا و شخصيات سلبية متقبلة غير فاعلة و هو ما يتطلب التدخل العاجل لمزيد تطوير التوجهات التربوية و لاصلاح مختلف المنظومات التربوية بمختلف مراحل نمو الأطفال بدعم مجالات تنمية المهارات الحياتية و تفعيل أسس و مقاربات التعلم و التنشيط التربوي من خلال اجراء القيم و الأسس و اعتماد بيداغوجيا المرح و اللعب و بيداغوجيا الوسائط الفنية التي تتلائم مع حاجات و قدرات و خصائص الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

نحن اليوم بحاجة لدعم الانتاجات البيداغوجية من اجل توفير ادلة إجرائية تربط بين البعد النظري و الممارسة الميدانية و تسهل على المربي مهمته ليتمكن من توظيف كل الإمكانيات المتاحة و استثمار إيجابيات توظيف الوسائط الفنية من اجل دعم مسارات النمو و التعلم هذه الوسائط التي تقوم على توظيف الحواس و على مراعاة مختلف أنماط التعلم و مختلف الذكاءات المتعددة و التي تسمح بعيش وضعيات التجربة و الممارسة و التعلم المرح من خلال توظيف الحواس.

نحن بحاجة اليوم لمزيد تنسيق الجهود بين المؤسسات البحثية و سلط الاشراف على المنظومات التربوية من اجل تفعيل التطور المنشود وتحسين واقع و مضامين التربية و التعليم من خلال تطوير الوسائل و البرامج و تعديل الزمن المدرسي و مزيد دعم حضور الأنشطة اللعبية و الفنية من أجل ضمان بيئة تعلم اكثر تحفيزا و ملائمة و نجاعة لضمان تنشئة افضل لاجيال المستقبل.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. الابراشي، م.ع، روح التربية و التعليم، دار الفكر العربي للطباعة و النشر، ص 06، 1993.
2. ابن منظور، م ، لسان العرب، المجلد 1، دار صادر، بيروت، ط1، 1995.
3. أبو حجر، ف، دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية، شركة طيف للخدمات التعليمية، 2011.
4. أبو حطب، ف، النمو النفسي و الاجتماعي للإنسان: من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2016.
5. أبو حطب، ف، علم النفس النمو: من الطفولة إلى الشيخوخة (ط. 7)، مكتبة الأنجلو المصرية، (الفصل الرابع: "النمو المعرفي عند بياجييه، 2018
6. أبو سعد، م ، الذكاء العاطفي عند الأطفال: كيف نعلم أطفالنا إدارة المشاعر و حل المشكلات، مطبعة دار السلام، 2018
7. أحمد، م، تعليم التعاون للأطفال: دليل عملي، دار الفكر العربي. ص 29، 2019.
8. أسعد، ع، رأسمالية المدرسة في عالم متغير، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، 2011.
9. البسيوني، م و آخرون: "طرق تدريس التربية الفنية للصف الرابع لدور المعلمين و المعلمات"، القاهرة، دار المعارف، وزارة التربية و التعليم، 1973.
10. البسيوني، م: "تحليل رسومات الأطفال"، القاهرة، دار المعارف، ص218، 1987.
11. بورديو، ب، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة: عبد السلام بنعبد العالي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2002.
12. بياجييه، ج ، 1896-1980، عالم نفس سويسري، رائد المدرسة البنائية في مجال علم النفس.
13. تغريد، ع ، المهارات الحياتية، ط1، مطبعة زهراء الشرق، القاهرة، 2004.
14. ثورندايك، د.إ ، علم النفس التربوي، مدرسة المعلمين، جامعة كولومبيا، نيويورك، 2013.
15. جاد، م.م.ع ، مناهج رياض الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.
16. جوليان.ب.روتر، علم النفس الاكليتي، ترجمة عطية محمود هنا، دار الشروق، القاهرة، 1976.
17. الحريري، ر، نشأة و إدارة رياض الاطفال، دار ابن النفيس للنشر و التوزيع، عمان، ص 20، 2017.
18. الحسن، إ.م، علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ص56، 2005.
19. حسونة، أ.م، المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الطبعة الاولى، الدار العالمية للنشر و التوزيع، مصر، 1970.
20. حسونة، أ، المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر و التوزيع، القاهرة، 2008.
21. حطبية، ن، منهج الأنشطة في رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009
22. خالدي، م، التربية و البيداغوجيا في فكر إميل دوركايم، مجلة جيل للعلوم الإنسانية، العدد 50، 2017.
23. خضر، س، التنمية العاطفية و الاجتماعية للطفل، دار الفكر العربي، الفصل الأول ، 2015.
24. الخطيب، ري، رياض الأطفال، مؤسسة دار الحنان، ط 2، عمان، 1986.
25. الخليفة، ح، سيكولوجية الدوافع و الحاجات الإنسانية: منظور معاصر. دار الرشاد، الجزائر، 2018.

26. خليل، م، أثر التعلم باللعب في تنمية الإبداع عند الأطفال، مجلة العلوم التربوية، 12(3)، 45-60، 2018.
27. الدريج، م، التنشيط التربوي: الأسس و التطبيقات، دار النشر المغربية، الرباط، 2010.
28. دوركايم، إ، التربية والمجتمع. ترجمة: محمد علي مقلد. بيروت، دار الطليعة للطباعة و النشر، 2005.
29. زكي، أ، "نظريات التربية الحديثة: من روسو إلى ديكرولي"، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 72، 2010.
30. الزهراء، ف، التربية الأخلاقية في المجتمع العربي المعاصر، الطبعة الأولى، دار العالم العربي للنشر، القاهرة، 2008.
31. الزهراء، ف، التنشيط التربوي في التعليم المدرسي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 2018.
32. زهران، ح، علم نفس النمو- الطفولة و المراهقة، (الطبعة الرابعة)، دار المعارف، جمهورية مصر العربية، 1977.
33. زيتون، ع، فلسفة التربية عند جون ديوي. دار الشروق، 2007.
34. زيتون، ع، التعلم النشط: استراتيجياته و تطبيقاته التربوية، عالم الكتب، 2005.
35. زينب، م.ع.م، مسرح و دراما الطفل، سلسلة عالم الكتب، القاهرة، مصر 2008.
36. سعد، ج، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985.
37. سعد، م.أ، " فروبل: مؤسس رياض الأطفال وفلسفته في التربية"، دار الفكر العربي، 1994، ص 53.
38. سعيد، س، السوسيولوجيا و علم التربية، دار القصة، الجزائر، 2008.
39. سلسطان، ف، " في خدمة المدرسة الحديثة"، مكتبة لبنان ترجمة الناشر، ص 43، 1975.
40. سهام، ب.م، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت، ص 32، 2020.
41. الشرقاوي، م، التنشئة و الصراع، تاريخية المنظومات التربوية وفق دوركايم، المجلة الفرنسية لعلم الاجتماع، ص 206، 1976.

المراجع الأجنبية:

1. Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1986). La dynamique des groupes restreints. Presses Universitaires de France.
2. Arnheim, R. (1969). Visual Thinking. University of California Press.
3. Auguste Rodin. (1911). L'Art. Fine Art Library.
4. Bruner, J. S. (1973). La pertinence de l'éducation. Norton.
5. Bruner, J. (1966). Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press.
6. Cardinet, A. (2000). Ecole et Médiation. eres.
7. Cardinet, Annie. (2013). Pratiquer la médiation des apprentissages. Dynamiser l'acte éducatif. Chronique Sociale.
8. Comenius, J. (2010). Le Grand Didascalie (Original work published in 1632). Peter Lang.
9. Djaziri, N. (2014). D'art et d'enfance. La Maghrébine pour l'impression et la publication du livre.
10. Dortier, J.F. (2004). Le Dictionnaire des sciences Humaines. PUF.

11. Erikson, E. H. (1950). *Enfance et société*. Delachaux et Niestlé.
12. Faure, R. (1985). *La psycho-organique en éducation: Approche corporelle du développement*. ESF.
13. Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Dunod.
14. Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Franz Deuticke.
15. Gesell, A. (1952). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. PUF.
16. Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffont.
17. Guillaume-Hofnung, Michèle. (2020). *La médiation*. Que sais-je.
18. Guy Rocher. *Introduction à la sociologie générale*. Éditions HMHL.
19. Herbert, F. (2012). *Chemins de l'éducatif*. Dunod.
20. Himpstedt, E. C. (1905). *Froebel: Sa vie et sa philosophie éducative*. Éditions pédagogiques allemandes.
21. Houde, O. (2004). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.
22. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
23. Marcelli, D., & Braconnier, A. (2013). *Psychologie du développement*. Masson.
24. Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Fayard.
25. Montandon, Frédérique, & Pérez-Roux, Thérèse. (2014). *Les Médiations Culturelles et artistiques*. L'Harmattan.
26. Montessori, M. (1912). *La méthode Montessori: Pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des enfants*. Desclée de Brouwer.
27. *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. (1964). Larousse.
28. Piaget, J. (1965). *Épistémologie et psychologie de la fonction*. PUF.
29. Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Denoël.
30. Piaget, J. (1972). *Comprendre, c'est inventer: La psychologie de l'enfant et l'enseignement*. Dunod.
31. Piaget, J. (1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
32. Rand, Y., & Feuerstein, R. (1980). *Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device*. University Park Press.

33. Rey, André & Rey-Debove. (1992). Le Petit Robert.
34. Robert Paul Liberman & Tracey Martin. (1998). Social Skills Training. UCLA Department of Psychiatry & Biobehavioral Sciences.
35. Stella Cottrell. (1999). The Study Skills Handbook. Bloomsbury.
36. Vayer, P. (1974). L'enfant et son corps. ESF.
37. Vygotsky, L.S. (1985). Pensée et langage. Éditions Sociales.
38. Vygotsky, L.S. (1987). Pensée et langage. Éditions Sociales.
39. Weston, P. (1998). Le jardin d'enfants de Froebel: Philosophie et histoire. Presses universitaires.
40. Williams, P. (2019). Enseigner les compétences de vie dans les classes de la petite enfance. Éditions pédagogiques.

**The Big Elephant in the Room:
Moroccan EFL Teachers' Opinions on Own Language Use in the Classroom**

Mohammed Khatib¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449092>

To cite this article: Khatib, M. The Big Elephant in the Room: Moroccan EFL Teachers' Opinions on Own Language Use in the Classroom. Science Step Journal 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Throughout the twentieth century, academic discussion in EFL teaching claimed that English is best taught and learned without reliance on the students' own language (L1); however, in recent years, this English-only rule has been increasingly questioned, and the role of the students' own language has been re-evaluated. Despite this shift, there remain considerable gaps in our understanding of teachers' opinions and attitudes towards own-language use (OLU) in EFL classrooms, particularly in the Moroccan context. In this regard, the present paper reports on the qualitative strand of a broader mixed-methods study that examined Moroccan EFL high school teachers' attitudes and classroom practices regarding OLU, focusing specifically on teachers' personal reflections gathered through an open-ended questionnaire item inviting them to write a short paragraph on their views about OLU in ELT. The responses were analyzed using thematic analysis as an analytical framework, and the results revealed that there is considerable OLU in Moroccan EFL classes and that teachers' views are more complex and nuanced than expected. Consequently, since OLU appears to be a significant part of classroom practice, future research and teacher training should explore optimal translation strategies and OLU activities that can effectively enhance EFL learning.

Keywords: EFL, English-only rule, L1, students' own language(s), teachers' attitudes

¹ PhD, Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Faculty of Letters and Humanities, Sais, Fes, Morocco.

Email: mohammed.khatib1@usmba.ac.ma

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4333-2382>

1. Introduction

Foreign language teaching in general and ELT in particular have been dominated by monolingual teaching, or the monolingual assumption (G. Cook, 2010; V. Cook, 2016; Butzkamm & Caldwell, 2009; Macaro, 2005; Widdowson, 2003). Although there have been calls for incorporating judicious own-language use (OLU) in ELT, the monolingual assumption has been deeply entrenched in ELT from the turn of the 19th century until the turn of the twenty-first century (G. Cook, 2010; Widdowson, 2003). It has been advocated that foreign languages are better taught and learned without reference to the learners' own languages. The basic claims have asserted that students' own languages cause errors and hinder the development of L2 fluency.

However, in recent years, the English-only rule has been questioned. Indeed, several Second Language Acquisition (SLA) researchers have affirmed that the learners' own language can be a useful resource that aids L2 learning as learners draw on their L1 when learning L2. Some of these scholars, especially G. Cook (2010, p. 155), Widdowson (2003, p. 153), and Ellis and Shintani (2014, p. 245), have asserted that a key principle in learning, in general, is that people learn by moving from the familiar to the unfamiliar and by building new knowledge onto existing knowledge. Thus, language learning is no exception to this rule. L2 learners, unlike children acquiring their L1, have a linguistic system that they rely on when learning other languages. Moreover, the L2 learner is by definition a person who can speak and use two languages or more (V. Cook, 2016). Additionally, advocates of translanguaging pedagogy as a recent movement in ELT argue that learners should be allowed to use their full linguistic repertoire, instead of being narrowly required to use a single language (García & Wei, 2020; Cenoz & Gorter, 2021). They argue that judicious use of the learners' own languages might facilitate foreign language learning rather than hinder it.

Yet, there are considerable gaps in our knowledge of teachers' opinions towards OLU, especially in the Moroccan context. Teachers' opinions on OLU are essential for ascertaining the amount, functions, advantages, and drawbacks of OLU, for teachers' opinions often affect their practices on the ground. In this regard, this study aims to make a contribution to the research on OLU in ELT by examining Moroccan teachers' views on OLU in the EFL classroom.

2. Review of the literature

Translation and own-language use (OLU) activities have been associated with language teaching since people have started to learn and teach languages (Cook, 2010). However, there has been a change of attitudes regarding OLU towards the end of the 19th century and throughout the twentieth century (G. Cook, 2010; Howatt & Widdowson, 2004; Richards & Rodgers, 2014). Indeed, towards the end of the 19th century, several ELT specialists and scholars have advocated exclusive L2 use in teaching, especially as a reaction to the dreaded Grammar Translation Method, which used translation in a sterile way. The outlawing of translation came with the Direct Method, which was primarily associated with Maximillian Berlitz's private schools, which were established at the

end of the 19th century and in the first decades of the twentieth century. The method Berlitz advocated in his schools was referred to as the *Natural Method* or *Direct Method* (Richards & Rodgers, 2014, p. 11).

Therefore, the question of who first outlawed translation in ELT finds its answer here. Guy Cook (2010) stated that “it is in the ideas put into practice in these schools, the so-called ‘Berlitz Method’, that we find the first true hard-line rejection of translation” (p. 06). Because the Direct Method was associated with these private schools, many scholars, like Butzkamm and Caldwell (2009), G. Cook (2010), and Widdowson (2003), argued that the rejection of translation in ELT was based on commercial and economic reasons rather than the writings of academics and research findings. In fact, Cook (2010) asserted that “the reasons behind the rejection of translation in the 20th century were more political and commercial than pedagogic or linguistic” (p. xvi). Widdowson (2003) and Phillipson (1992) also raised the same claims that translation has been in exile for reasons that are not pedagogic or scientific. Since the advent of the Direct Method, the basic principle in ELT has been based on the monolingual dogma, and translation has become “the big elephant in the room” as Glenn Levine (2011) asserted; that is to say, obviously present but rarely discussed.

In addition to that, the ideas associated with the behaviourist account of learning that became influential in the 1950s also discouraged OLU in ELT. Students’ L1 was seen as a source of errors. However, subsequent studies of learners’ errors and the development of error analysis (e.g., Corder, 1967) showed that the claim of contrastive analysis, which stated that all errors were attributable to L1 interference, was unfounded. Corder’s analysis of L2 learners’ errors showed that L1 was just one source of errors, and other errors were related to the process of learning and other cognitive factors. Corder’s analysis influenced his colleague Selinker, who developed the interlanguage hypothesis and postulated that the language of an L2 learner is a system in its own that evolves. Selinker (1972) viewed L1 as a major source that contributes to interlanguage. Besides, Ellis and Shintani (2014) clarified that there has been a shift from the view of L1 as a source of errors to the view that the L1 can be a useful source that aids learning. They stated, “SLA researchers, however, have been at pains to demonstrate that the L1 is not just an impediment to L2 learning but also a resource that learners can draw on to facilitate both the use and the learning of an L2” (p. 240).

For the above considerations, several studies have investigated the impact of OLU on learning and the attitudes of teachers and learners towards it (Hall & Cook, 2013; Laufer & Girsai, 2008; Tian & Macaro, 2012; Zhao & Macaro, 2014, among others). As this study is confined to the opinions of teachers towards OLU, only studies that have targeted teachers’ attitudes and views regarding OLU are reviewed. First, Macaro (2005) reported that the majority of bilingual teachers feel that codeswitching is regretful but necessary. He stated, “they conceptualise it not as *codeswitching* but as *recourse to L1*. Recourse to L1 is reported by teachers as occurring across all learning contexts in which there is a choice of language use” (p. 68, emphasis original). This means that teachers use

students' own languages and consider it necessary, but they do regret doing so. Second, a large survey into teachers' attitudes towards OLU was commissioned by the British Council and carried out by Hall and Cook (2013). They explored global practices and attitudes towards OLU in ELT. Their survey included 2.785 respondents from 111 countries, and the collection of the responses was facilitated by the British Council. In reporting their findings concerning teachers' attitudes, Hall and Cook (2013) stated:

The majority of teachers suggested that they try to exclude or to limit own language use (61.4 per cent of respondents strongly agree or agree with excluding own language, with 73.5 per cent reporting that they 'allow own language use only at certain points of the lesson'). (p. 17)

Moreover, Kerr (2019) aptly stated that "the picture that emerges from surveys into teachers' attitudes is mixed" (p. 4). He explained that, despite being 'mixed', teachers' attitudes are important because the extent to which OLU occurs in a classroom is contingent upon them. Within the Moroccan context, El Boubekri (2022) surveyed the perceptions of 272 Moroccan secondary school teachers of English in connection with their use of translation in EFL teaching and learning settings. In his study, he maintained, "as in previous research on L1 (first language) use, this study emphasizes the unavoidability of translation and the discrepancy between teachers' attitudes and their real teaching habits" (p. 1). El Boubekri drew a major conclusion that teachers are not cognizant of the communicative potentials of translation. He affirmed, "uncovering participants' lack of awareness of the communicative benefits of translation is the major contribution of this study" (p. 1).

Furthermore, El Boubekri reported that responses were indecisive and that strikingly, "when asked about the frequency of their recourse to translation, only 0.7 % opt for *never*, while a good number (47.8 %) select *sometimes*" (p. 4). This reveals that many teachers resort to translation for different purposes, but again, as Macaro (2005) noted, teachers do not talk of translation or codeswitching, but just 'resorting' to L1.

In addition, Khelalfa and Kellil (2023) investigated the use of L1 in the Algerian EFL classroom by focusing on the beliefs held by Algerian teachers. They distributed a questionnaire to 219 EFL teachers. They reported that "teachers often felt neutral toward the use of L1 or considered L1 as a vital element in certain L2 teaching/ learning practices". They also added that "these findings stand in stark contrast to the 'strictly-no-L1' policy set by the country's education system" (p. 1).

Thus, it seems that there is a disparity between mainstream ELT literature, which often neglects students' own languages, and the beliefs of teachers regarding OLU. This mismatch is, in fact, reported by many eminent ELT and SLA scholars (e.g., Cook, 2010; Ellis & Shintani, 2014; Hall & Cook, 2013; Widdowson, 2003). For instance, Ellis and Shintani (2014) aptly stated:

There is a definite discrepancy between the view of the L1 projected in teacher guides (it is largely ignored) and the value placed on it by many teachers, teacher educators, and learners.

Teacher guides, perhaps, aim at the 'ideal' – teaching the L2 through the medium of the L2. Teachers, too, seem to share this ideal to some extent but also recognize the inevitability of using the L1 on occasions. (p. 229)

From the above studies, it might be said that the monolingual assumption no longer holds water, for teachers seem to recognize the benefits of using students' own languages. Further research into teachers' opinions may expose their views, experiences, and concerns regarding OLU in ELT. This study aims to contribute in this regard.

3. Methodology

3.1 Research Objectives and Questions

This study aims to explore Moroccan teachers' personal opinions regarding using the students' own language in the EFL classroom. To achieve this objective, it aims to answer the following questions:

RQ1) What are the personal opinions of Moroccan EFL teachers towards OLU?

RQ2) How do Moroccan EFL teachers justify their opinions regarding OLU?

RQ3) What are the reported benefits of and concerns about OLU according to Moroccan EFL teachers?

3.2 Population and Sample of the Study

The population of the study consisted of Moroccan EFL high school practicing teachers, both in private and public schools. The sample of this research included 156 teachers. The sampling method adopted was a non-probability convenience sampling method, where an important criterion of sample selection was the convenience of the researcher.

3.3 Data Collection

Data for this article were drawn from a larger questionnaire¹ that the researcher designed and administered as part of his doctoral research. The questionnaire was distributed electronically via Google Forms and completed by 201 Moroccan high school teachers. While the questionnaire contained both closed- and open-ended items, the present article reports solely on the qualitative data generated by the final open-ended question, which asked teachers: *"What do you personally think of using students' own language in English language teaching? Explain your personal views in a paragraph."* This question was not mandatory, and a total of 156 participants responded.

¹ This questionnaire was developed by the researcher for his unpublished doctoral dissertation: Khatib, M. (2025). *Own language use in EFL classrooms and its impact on the learning process. Unpublished Doctoral Thesis*. Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Faculty of Letters and Human Sciences, Sais, Fès.

There are two reasons for including this open-ended item in the questionnaire. First, open-ended questions yield rich qualitative data. Many researchers recommend using these items in questionnaires to provide rich data (Braun & Clarke, 2013; Borg, 2015). Borg (2015) explained that an open-ended questionnaire item is “a written account” that allows respondents to express their views “in an extended manner” (p. 494). Besides, Braun and Clarke (2013) explained that, in addition to interviews and focus groups, collecting textual data through qualitative surveys is a useful method. They clarified that qualitative surveys “can generate great data, can be less daunting than doing interviews or FGs”, and that they enable the researcher to “access a wider range of views than is typical or practical” when using interviews and focus groups (pp. 136- 137). In addition to that, open-ended items provide participants with the opportunity to share their own understandings, feelings, and views in their own words, and that is essential to better understand teachers’ opinions on OLU in the current study.

3.4 Data Analysis Procedure

As to the analysis of the data, an inductive data-driven Thematic Analysis (TA) procedure was followed, as advocated by Braun and Clarke (2006/ 2022) and Creswell and Guetterman (2019). Thematic analysis is “a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data. It minimally organises and describes your data set in (rich) detail” (Braun & Clarke, 2006, p. 6). The rationale for adopting TA is that it is a flexible method that helps the researcher to inductively develop an analysis of teachers’ opinions and develop semantic and latent themes that reflect their stances (Braun & Clarke, 2022, p. 124).

The thematic analysis followed in this study helped the researcher make sense of the data by following these seven steps:

Step 1: Getting familiar with the data

Step 2: Coding the data (generating initial codes)

Step 3: Searching for themes

Step 4: Reviewing themes

Step 5: Defining and naming themes

Step 6: Reporting the findings through a narrative discussion

Step 7: Discussion of the findings

First, the researcher read the data many times and again, and noted down initial ideas that teachers expressed regarding their own language use (OLU) in ELT. Second, the researcher generated initial codes. The data were hand-analysed and codes (labels for key ideas and concepts) were used to capture relevant meanings in the data and establish broad themes. As Riazi (2016, p. 36) clarified,

the criterion for segmenting and dissecting the data is the idea unit; that is, “chunks of text that convey a key concept”, which is related to the research question. Thus, the researcher immersed himself in the data to segment and code idea units and then combine them into themes. Themes (also called categories of ideas) are “similar codes aggregated together to form a major idea in the database” (Creswell & Guetterman, 2019, p. 245). The hand-analysis of the data was preferred to using *Qualitative Coding Software* (QCS) because the researcher wanted to be close to the data and better understand teachers’ opinions on OLU without the intrusion of a machine.

Thirdly, the researcher then searched for key themes. After coding the data for related meanings and segments of text, related codes were merged to form an overarching theme. Redundant codes were collapsed into single codes and then into major themes. As recommended by Braun and Clarke (2006, p. 9) and Creswell and Guetterman (2019, p. 145), prevalence and frequency were guiding measures. This means that the researcher focused on frequently discussed codes that have much evidence to support them and that relate to the research question; that is, the personal opinions of teachers towards OLU in the EFL classroom. Fourth, the researcher reviewed themes. After establishing a set of about ten candidate themes, the researcher reviewed these themes. Some themes seemed to be related and thus were combined. This involved a process of refining, interconnecting themes, and generating a thematic map of the analysis. Fifth, the researcher then defined and named themes. At this stage, the researcher refined the specifics of each theme and generated clear definitions and names for each prevalent theme. The researcher developed a narrative discussion of the results. Sixth, the researcher produced a report of the analysis. The analysis sometimes used exact extracts from the data to show how teachers articulated their views on their own language use in the EFL classroom. The analysis also examined multiple perspectives and “contrary evidence” that do not support or contradict the final themes, as this is a necessary element of theme development (Creswell & Guetterman, 2019, p. 259). Findings were also displayed visually by using a table and a figure. Finally, the researcher discussed the findings. Discussion and interpretation of the findings involve making sense of the data or “the lessons learned” (Creswell & Guetterman, 2019, p. 259). In this section, the major results were interpreted, compared, and contrasted with previous studies of teachers’ opinions and beliefs on OLU in ELT.

4. Results and Discussion

Following the steps explained above, important topics that relate to the research questions are categorized by name and codes. Afterwards, the emerging themes are interpreted in categories of related ideas and views. The analysis of each theme goes as follows: the theme is explained and discussed with evidence and contrary evidence, if available, from the data, and extracts are cited according to the participant’s number (participants are numbered from 1 to 156).

Thematic analysis of the data revealed key interconnected themes that reflect teachers’ opinions regarding OLU in ELT in Morocco. Moroccan EFL teachers expressed different opinions regarding

this matter. They reported that OLU has several benefits, but at the same time, they expressed several downsides and concerns about its use. The findings are discussed under two main headings: *Benefits of own language use* and *concerns about own language use*.

Before delving into the analysis, some key notes are necessary for understanding the analysis and discussion. First, the table below categorises participants into those who advocated OLU (teachers for OLU) and those who discouraged OLU (teachers against OLU). This categorization was not easy to do, and the following notes are important to understand the analysis:

Note 1: Both teachers who totally agree with OLU in ELT, those who advocated judicious and strategic use, and those who agree with it *depending* on the type of lesson and the level of students, were described as “Teachers for OLU”. Participants are numbered from 1 to 156 so that reference to their exact opinions can be accessed easily in the dataset. It should also be noted that although some participants (Par. henceforth), such as Par. 29, 75, 107, 145, expressed their opinions in a straightforward way, most participants used hedges and expressed nuanced views. This posed a challenge for the researcher as it was hard to work out their general opinion. For example, some participants said that OLU *helps but makes students lazy* (e.g. Par. 70 and Par. 93), some stated that they *disagree but they sometimes use L1* (e.g. Par. 57 and Par. 156), and some stated that they disagree with OLU but they acknowledge that their students use their own language (e.g. Par. 56 and Par. 108). Therefore, categorizing these teachers as for or against OLU depended on the understanding of researcher of their general attitude.

Note 2: Teachers whose general attitude is to exclude OLU were included in the “Teachers against OLU” column, and so were teachers who argued that it must be the last resort when all other means fail, such as Par. 30 and Par. 40.

Thematic analysis of the data showed that more than half of the participants approve of the judicious use of students’ own language, as indicated in Table 4.1 below.

Table 4.1: Teachers’ Opinions Regarding OLU Obtained from Thematic Analysis

Teachers’ Opinion	Main	Number	Percentage	Participant numbers (PN) in the dataset (Appendix E)

Teachers for OLU	85 out of 156	54.49%	1/2/3/6/7/8/9/11/14/17/18/19/20/22/24/26/27/28/29/31/32/33/34/37/41/44/45/46/47/49/52/61/65/66/67/70/71/73/76/77/78/80/83/84/85/86/87/89/90/91/92/93/94/95/96/98/99/101/102/104/105/106/110/116/118/122/123/125/126/127/128/129/130/132/133/136/138/139/142/144/146/150/152/153/154
Teachers Against OLU	71 out of 156	45.51%	4/5/10/12/13/15/16/21/23/25/30/35/36/38/39/40/42/43/48/50/51/53/54/55/56/57/58/59/60/62/63/64/68/69/72/74/75/79/81/82/88/97/100/103/107/108/109/111/112/113/114/115/117/119/120/121/124/131/134/135/137/140/141/143/145/147/148/149/151/155/156

4.1. Benefits of Own Language Use

L1 is a Useful Teaching Technique

A recurring theme in the data is the idea that L1 is a useful teaching technique and a resource that learners draw on to learn L2. Many participants explained that L1 is effective in teaching abstract vocabulary, idioms, and structures. For example, Par. 6 stated that L1 is useful when “it is used to explain abstract concepts or provide equivalents of idiomatic expressions,” and Par. 9 pointed out that “it is very effective with beginners.” Moreover, many participants explained that L1 saves time and energy. For instance, Par. 14 maintained that “Sometimes using own language saves time and energy and enhances the performance of low-achievers to take part in the interaction.” Moreover, Par. 152 commented that they use L1 for “teaching some grammatical structures because [they] believe students should be aware of the differences between the rules of formulating sentences in both their mother tongue and the target language.” What is interesting about these extracts is that they reflect how L1 is used by teachers on the ground as a tool for teaching language components.

Additionally, the comments above seem to reveal that teachers use L1 in planned and purposeful ways. Indeed, using students’ own language to explain abstract vocabulary, idioms, and structures shows that it is a potent technique that facilitates teaching L2 when exclusive monolingual teaching fails. However, a few participants offered contrary evidence suggesting that L1 use negatively affects teachers and learners. For example, Par. 24 pointed out that “teachers should avoid excessive use of their own language as it may affect the learners’ speaking abilities negatively as well as the teachers’ skills. The use of own language hinders teachers’ creativity and makes them lazy.” Also, Par. 53 argued that students will lose confidence in the teacher if he keeps using L1, and Par. 124 argued that OLU is demanding for the teacher as they will have two jobs; that is, teaching and providing translations.

Scaffolding Learning and Building on Prior Knowledge

A recurring theme is the data is the idea that students' own language is a resource and a scaffolding tool. Scaffolding is "a concept in sociocultural theory that refers to the help that an expert language user provides to a novice" (Loewen & Reinders 2011, p. 152). However, the concept is nowadays often used interchangeably with helping and aiding learning.

Several participants stated that L1 helps students build on their prior linguistic knowledge. Par. 92 explained that, "Integrating students' own language strategically can help enhance comprehension, provide clarification, and bridge any gaps between the target language (English) and their existing knowledge and cultural background." Similarly, Par. 102 clarified that all learning is built on prior knowledge and added that, "learning is scaffolded..., in part, on the language(s) they already know." Likewise, Par. 130 maintained that "the use of L1 boosts the transfer of knowledge and helps bridge the gap between languages." This shows that many teachers see benefits in using students' own languages to aid the learning of English in Moroccan EFL classes.

Humanistic and Affective Benefits

A substantial number of participants asserted that OLU serves human-centred and affective functions. In fact, words such as *anxiety*, *belonging*, *motivation*, *confidence*, *self-esteem*, *rapport*, *identity*, and *cultural identity* abound in the data, even among participants whose general attitude is to discourage OLU. Talking about self-confidence, Par. 34 affirmed that OLU helps learners "gain self-confidence and participate more in class when they get the meaning of new vocabulary items". Many other participants provided humanistic and affective reasons for OLU in their classes. For instance, Par. 44 stated, "it eliminates anxiety and offers a more comfortable environment for learning", and Par. 51 argued that OLU can be used for "frustration curbing," while Par. 90 argued that OLU makes learners motivated and confident and enables the teacher to "have a good rapport with his students," and build mutual trust and respect.

Equally important are the frequent references to the learners' linguistic identities and culture in relation to OLU. This is emphasized by Par. 7 who argued that teachers should be free to use anything that "suits students' levels, culture, and social background." Besides, Par. 104 acknowledged that L1 "allows learners to manifest their own cultural identities," and Par. 116 asserted that using students' own language "can also help students value the culture they bring with them to the EFL classroom," while Par. 154 also explained that L1 use "acknowledges the learners' own language, identity, culture."

However, the data provided some contrary evidence to the above humanistic and affective considerations in that some participants argued the other way around. For instance, Par. 112 explained that using L1 is not helpful as "it may encourage carelessness and demotivation." Also, Par. 114 commented that using Arabic in Moroccan EFL classes "would create passive students with a big psychological problem, which is a lack of self-confidence." Further, Par. 149 said that

“using students’ own language in the classroom hinders students’ passion to learn and acquire a new language.”

Therefore, the analysis of the data revealed that there is disagreement among teachers as to whether using the students’ own language to cater to the humanistic sides of learners is a sound rationale for its use. Despite the few comments providing opposite views, the majority of participants valued acknowledging students’ backgrounds, culture, and language as a way to motivate them to learn the L2.

L1 as Aladdin’s Lamp

The most prevailing theme that emerges from the data, unexpectedly, is the conceptualization of L1 as “Aladdin’s Lamp”, as a “savior” in cases of emergencies and breakdowns. In fact, phrases that link L1 use to *saving time, helping low-achievers, using L1 in difficult circumstances*, and *using it as a last resort* abound in the data, even among some participants who discourage its use. Firstly, several participants asserted that L1 is useful for saving time and energy. For example, Par. 6 clarified that “translation is time saving, especially when it is used to explain abstract concepts or provide equivalents of idiomatic expressions,” and Par. 14 stated that “using own language saves time and energy.” These comments show that many teachers hold positive opinions about L1 as a tool for effective and quick explanations.

Secondly, numerous participants asserted that L1 is most effective and necessary with low achievers. They clarified that learners at beginner levels lack the competence to assimilate input and thus OLU aids them in their teaching. For instance, Par. 9 stated that “it is very effective with beginners.”, and Par. 14 explained that L1 “enhances the performance of low-achievers”. These excerpts show that L1 use is, among other things, partly contingent upon students’ level.

Thirdly, a large number of participants stressed that OLU is imposed by circumstances and work conditions as well. Some participants, such as Par. 17, explained that rural areas, overloaded curriculum, and exam-oriented teaching make OLU necessary. Besides, many others, such as Par. 23, identified a lack of technology and overcrowded classes as incentives for using students’ own language to facilitate teaching. Par. 23 stated:

I think that the question of whether to use students’ own language in language teaching or not depends on each practitioner’s circumstances. If a teacher has adequate teaching resources and materials, access to ICT, well-designed textbooks and workbooks which take into account students’ needs and level, and small groups of students, definitely he won’t need to use students’ own language in teaching.

Similar views are also expressed by participants 39, 57, 94, 110, 116, 119, and many others. This implies that OLU helps teachers face these challenges and improves learning and teaching. In fact,

the logic behind these comments alludes to the idea that students' own language is a potent and useful technique that helps teachers on the ground.

Lastly, a lot of participants reported that they use L1 as the last resort as a “savior” and a magical weapon when other means fail. Numerous participants highlighted this idea (e.g., participants 8, 30, 74). In the words of Par. 8, “Resort to it only if all pedagogical means at hand are exhausted.” Now, what does that mean? Why take L1 as the last resort and not another technique? Again, this might suggest that using L1 translations is the most direct and effective means of conveying meaning when other techniques fail, but it might also mean that teachers are concerned about maximizing exposure to L2, as will be discussed in the next section.

4.2. Concerns About *Own Language Use*

The analysis of the data revealed that teachers show concerns about OLU in the EFL classroom. Specifically, three themes emerged in this regard, namely *overreliance on L1*, *the need for maximum exposure to L2*, and *negative transfer*.

Over-Reliance on L1

A key over-arching theme that prevailed in the data shows that teachers are concerned about students' over-reliance on translation. Indeed, a considerable number of participants indicated that one drawback of using students' own language is that it habituates them to expect translation as the easy way out, reducing their effort to learn. Thus, OLU may stand as an impediment to learning. Many participants' opinions reflected these concerns and words such as *over-reliance*, *dependency*, *addiction*, *negative*, *laziness*, *hinder*, and *decrease* were heavily used, even by several participants who advocated judicious OLU. For example, Par. 4 noted that L1 use is “a barrier to fully understand English as a native”, and Par. 28, while advocating judicious OLU, explained:

However, if SOL [students' own language] is used to the extent that students become familiar with it, it may have negative outcomes as students will no longer make any cognitive effort but rather wait for the teacher to switch to their language.

In addition to that, many participants argued for reasonable and strategic OLU. For example, Par. 52 likened L1 use to salt in one's food by stating, “I think using students' own language in language teaching is like using salt in one's diet. A little is enough.” Some argued that over-reliance on L1 will stop learners from thinking in the target language, such as Par. 54, who explained:

I personally believe that using own language in the classroom may hinder the process of learning. Students become lazy and expect the teacher to translate every word for them without making any effort to understand words from the context. It also limits students' capacity to think in the foreign language, and the students start translating before speaking.

Accordingly, it may be stated that many participants are concerned that students get accustomed to OLU and come to expect the teacher to provide a translation. In fact, several of them advocate judicious OLU for fear that learners might become over-reliant on translation and thereby invest less effort in learning.

The Need for Maximum Exposure to L2

Exposure to L2 is crucial in language learning. Many participants showed that OLU diminishes exposure to L2, and this acts as a barrier or a hindrance to learning. Many participants used words such as *barrier*, *hurdle*, *negative*, *detrimental*, *hinder*, and *decrease* to show that the overuse of students' own language in instruction can be a serious hindrance. As Par. 42 explicated, "students require ample exposure to the target language to effectively enhance their communication proficiency in that language." Therefore, OLU in L2 teaching logically diminishes exposure to L2. However, some participants argued that exposure alone does not lead to learning. For example, Par. 125 recommended judicious OLU to make input more intelligible and explained, "Krashen's theory suggests that language is best learnt in an environment with low anxiety, motivating content, and comprehensible input. This means that -even if you were to talk to students non-stop in English, they won't pick it up with intelligibility missing." Thus, while excessive reliance on students' own language may limit exposure to L2, its strategic use can facilitate comprehension and create the low-anxiety conditions essential for effective language learning.

Negative Transfer

Some teachers expressed their concern that OLU in L2 teaching results in errors and bad habits. For instance, Par. 109 explained:

Personally speaking, using students' own language in language teaching pushes students to lose confidence in their ability to communicate in English. That's to say, they may feel that the only way they would understand anything the teacher says is when it has been translated. Or they use their mother tongue even when they are perfectly capable of expressing the same idea in English.

This participant means that using L1 in L2 classrooms may undermine students' confidence and encourage them to rely on translation instead of expressing themselves in English. In addition, Par. 68 commented on L1 use in L2 teaching by saying that "it results in negative transfer. When students use their own language, they transfer elements and structures from L1 to L2, which are different across the languages, and this makes students make many errors". Moreover, Par. 64 explained:

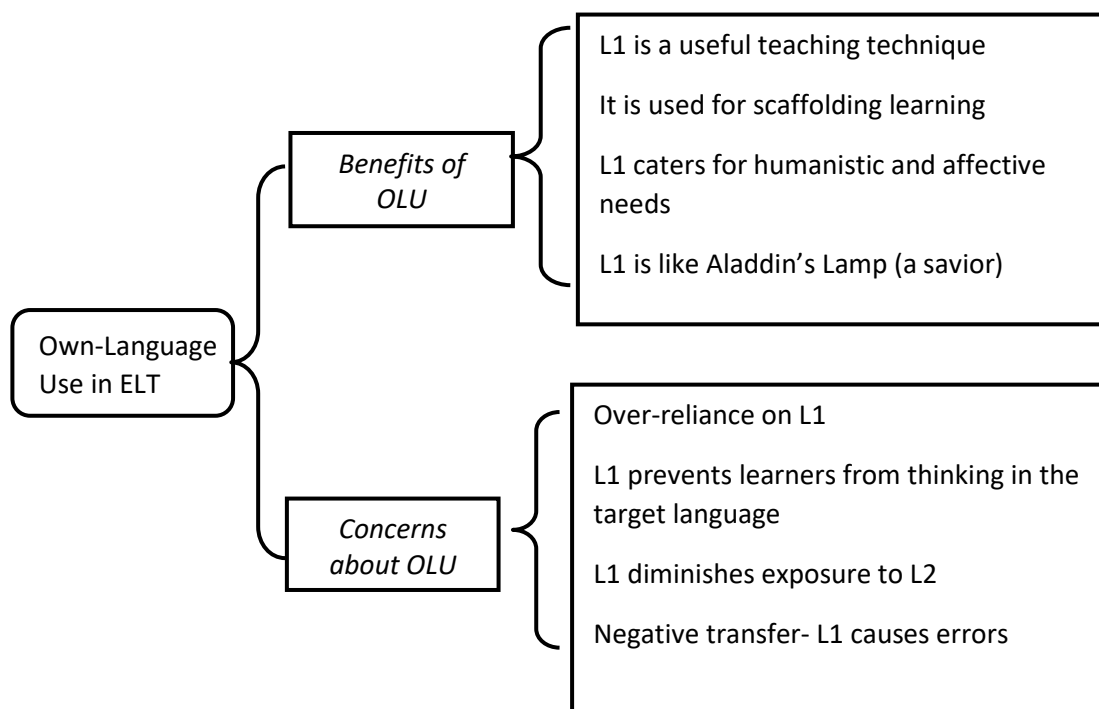
I believe in learning languages the natural way, by listening and mimicking the language until you get the hang of using your own words, just like babies. What L1 does, is the exact opposite

of this natural acquisition. Using L1 exposes the Ss [students] to their own language rather than the targeted language, thus no acquisition happens.

Thus, several teachers appear to hold the view that OLU in L2 teaching interferes with students' ability to use the target language and runs counter to natural language learning. These views on the role of L1 in L2 acquisition are interesting indeed. Many teachers around the globe hold the same views- that L1 causes errors and that L2 learners should acquire language as babies do.

Finally, building on the preceding discussion, Figure 4.1 below presents a summary of the major themes identified in the data analysis, which were broadly categorized into the benefits and concerns associated with OLU.

Figure 4.1: *Benefits of and Concerns about OLU that Emerged from the Thematic Analysis*



Note. Figure created by the researcher

4.3. Discussion of the Results

The main results of the thematic analysis can be summarized as follows:

- Many participants intentionally use students' own language to facilitate teaching challenging aspects of vocabulary and structure and build on students' prior linguistic knowledge.

- A considerable number of participants acknowledge the importance of students' own language in catering for the affective needs of students and acknowledge their linguistic and cultural identities.
- Teachers' personal views revealed that while most participants emphasized maximum exposure to L2, they also emphasized that L1 is akin to "Aladdin's Lamp", a "savior" in cases of breakdowns. In fact, phrases that link L1 use to "saving time", "helping low-achievers", "using it in difficult circumstances", and "using L1 as a last resort" abound in the data, even among teachers who discourage its use.
- Many participants emphasized that OLU can make learners become over-reliant on L1 and can bring about errors.

Attempting an interpretation of these findings requires an understanding of what underpins them. One of the main results of the thematic analysis was that teachers use L1 as a teaching technique to facilitate teaching and build on prior knowledge that learners have. This major result is consistent with the constructivist perspective of learning which emphasizes that knowledge and understanding are based on what learners already know. In learning, people move from the known to the unknown and it seems that teachers make use of the known to facilitate teaching new meanings.

In addition to that, many other scholars strongly advocated that knowledge and skills that learners have acquired in their L1 is a major source that aids in L2 learning (Butzkamm & Caldwell, 2009; G. Cook, 2010; Cummins, 2007; Widdowson, 2003). For example, Widdowson (2003) criticized the monolingual orthodoxy, which tries to ban OLU, by stating:

The notion, well established in other areas of education, that new knowledge (for example, of L2) is only acquired, and recognized as new at all, by reference to what is familiar (for example, in L1) has no place, it seems, in this scheme of things. (p. 153)

Moreover, several empirical and survey-based studies reinforce this finding (e.g., Hall & Cook, 2013; Macaro, 2005). The analysis of teachers' opinions in this study revealed that they use students' own language due to its pedagogical value in facilitating learning and its alignment with the principle that new knowledge builds on prior knowledge. Thus, teachers seem to disagree with the monolingual assumption to L2 teaching.

Another key result was that OLU is sometimes necessary to cater to the humanistic and affective sides of the learners. The views of the teachers in this study highlighted the role of affective sides of learning. Indeed, research in SLA shows that students' feelings, attitudes, and motivation play a central role in L2 learning and are one of the key differences between L1 and L2 acquisition (Ellis, 1994, p. 107; Krashen, 1985, p. 3). In fact, anxiety, lack of self-confidence, and fear affect the learning of second languages. Sometimes, using L1 to clarify meanings and instructions can motivate learners to participate in class, create an anxiety-free atmosphere, and recognize learners' linguistic and cultural identities. In the same vein, Kerr (2019) clarified that L1 has social

functions such as creating rapport between the teacher and learners and boosting students' confidence. Harbord (1992) also affirmed that to allow students to use their mother tongue is "a humanistic approach" that enables them to say what they want, and Edstrom (2006) argued that using L1 is one of the ways of recognizing learners as individuals and showing respect to them.

Furthermore, Kerr (2014, pp. 26- 29) also highlighted the importance of "own language moments" in L2 teaching and discussed the "when and why" of using them. He exemplified several benefits of using students' own language to discuss learning, develop intercultural awareness, and teach language skills and components. Additionally, recognizing students' own language is important for recognizing the learners' cultural and linguistic identities. Several critical applied linguists stressed that emphasizing monolingual teaching results in promoting linguistic imperialism through ELT and that the view that English is better taught monolingually is a fallacy (e.g., Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992).

Another important finding in this study is that the majority of teachers advocated judicious OLU and emphasized maximum exposure to L2. This is further highlighted by many participants who emphasized that OLU can make learners become over-reliant on L1 and can bring about errors. In fact, several scholars clarified that these two arguments, maximum exposure and negative transfer, are two of the main arguments against OLU and translation in ELT (G. Cook, 2010; Hall & Cook, 2013; V. Cook, 2016).

Yet, exposure to L2 alone does not guarantee learning if the input is not comprehensible and not all errors are attributable to L1. Another explanation for what underpins teachers' concern about over-reliance on L1 is the widely held view of "compartmentalization". V. Cook (2016) explained that the latter means that "to develop a second language properly means learning to use it independently of the first language and eventually to 'think' in it" (pp. 192-193). Indeed, this is a frequently cited pedagogical justification for excluding L1 use from L2 teaching. This argument draws attention to the idea that "learners need to think in English, and the use of L1 discourages them from doing so" (Kerr, 2019, p. 6). Hence, keeping the languages apart is seen to be conducive to better L2 learning. However, there are issues with this argument and many scholars have refuted the idea of compartmentalization (V. Cook, 2016; Kerr, 2019).

5. Conclusion

The majority of participants in this study hold complex and nuanced views on own-language use (OLU) in EFL classrooms. Thematic analysis revealed that teachers recognize multiple benefits of judicious OLU, including scaffolding comprehension, addressing affective and humanistic needs, and facilitating social rapport. Some participants even likened L1 use to a "savior" that enables effective learning in challenging situations. At the same time, teachers expressed clear concerns regarding potential drawbacks. Excessive reliance on L1 may hinder learners' ability to think in the target language, reduce exposure to L2 input, and contribute to negative transfer or errors.

These findings suggest that while L1 can be a powerful pedagogical tool, its effectiveness depends on careful and strategic use. Teachers' awareness of both advantages and risks underscores the need for balanced approaches that maximize learning opportunities in L2 while using students' own languages to support comprehension and motivation when necessary.

Overall, the study highlights that OLU cannot be said to be neither harmful or beneficial; rather, its impact is contingent upon the informed, reflective, and context-sensitive practices of the teacher. The main contribution that can be drawn from the analysis and discussion of the teachers' views on OLU in this study is that it challenges the dominant view that monolingual teaching is prevalent in L2 classrooms. However, key questions arise from the analysis that need further research. First, no exact techniques and activities were mentioned by teachers. Although many participants reported that they use students' own language to teach challenging vocabulary and structures and prepare students for exams, no participant reported specific translation techniques and activities. Thus, further research is needed to investigate how teachers deploy OLU in specific and non-random ways. Second, further research is in fact needed not on whether teachers agree or disagree with OLU, but more importantly on the "how" and "why" questions. In other words, future research should focus on how teachers use students' own languages in terms of teacher talk and materials, and on how they exploit their students' codeswitching when it happens to aid L2 learning. The main implication to draw from this study is that since there is considerable OLU in EFL classes, future research and teacher training should examine what counts as optimal OLU and should incorporate OLU techniques and activities in planned ways. OLU takes place in EFL classrooms anyways, and teachers should take advantage of it.

References

- Borg, S. (2015). Researching teachers' beliefs. In B. Paltridge & A. Phakiti (eds.) *Research methods in applied linguistics: A practical resource*, (pp. 487-504). Bloomsbury Academic Publishing.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE.
- Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). London: Arnold.
- Creswell J. V., & Guetterman T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)* 10.2, 221–240.
- El Boubekri, A. (2022). Investigating teachers' perceptions of L1 use in English as a foreign language Moroccan secondary classroom: A post-communicative perspective. *Journal of Education*, 204(8), 402-411.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ellis R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (pp. 161- 169).
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275-292.
- García, O. & Wei, L. (2020). Translanguaging. In C. A. Chappelle (ed.) *The Encyclopaedia of applied linguistics*. John Wiley & Sons Inc.
- Hall, G. & Cook, G. (2013). *Own language use in ELT: Exploring global practices and attitudes in ELT*. London: British Council.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350-355.
- Howatt, A. & Widdowson, H. (2004). *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kerr, P. (2014). *Translation and own language activities*. Cambridge University Press.
- Khelalfa, N., & Kellil, M. B. (2023). Reconsidering the use of L1 in the Algerian EFL classroom. *Sage Open*, 13(3), 21582440231193521.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Laufer, B. & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics* 29.4, 694–716.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Multilingual Matters.

- Loewen, S., & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (ed.) *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63–84). New York: Springer
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopaedia of research methods in applied linguistics*. Routledge.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* X, 3, 209–331.
- Tian, L., & Macaro, E. (2012). Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A lexical focus-on-form study. *Language Teaching Research*, 16(3), 367-391.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhao, T. & Macaro, E. (2016). What Works Better for the Learning of Concrete and Abstract Words: Teachers' L 1 use or L 2-Only Explanations? *International Journal of Applied Linguistics* 26 (1): 75–98. doi:10.1111/ijal.12080.

The Development of Narrative Intertextuality in Tayfart Poetry

Dr. Lahcen Ousaid¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449482>

To cite this article: Ousaid, L. (2025). The Development of Narrative Intertextuality in Tayfart Poetry. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Intertextuality appears in multiple forms—religious, social, historical, and literary. Among these, narrative intertextuality distinguishes itself through its reliance on storytelling, which enables dialogue between different literary traditions. Because narrative inherently conveys cultural meaning, it serves as a bridge through which texts exchange themes, symbols, and voices. Within Amazigh literature, Tayfart poetry exemplifies this dynamic interplay between narrative and poetic expression. Deeply rooted in oral tradition, it reflects the transformation of collective memory into written art. The poet Ibrahim Amhazoun illustrates this process in his poem Tayfart, where he reinterprets the tale of the wolf who devours the sheep while riding on the donkey's back. By aligning himself with the cunning wolf, Amhazoun recontextualizes a familiar story to explore themes of deception and identity, demonstrating how narrative intertextuality revitalizes inherited motifs. This study examines the development and function of narrative intertextuality in Tayfart poetry, emphasizing its role in linking oral and written forms of Amazigh creativity. It argues that intertextuality extends beyond literary technique to become a mode of cultural continuity—preserving heritage while opening pathways for renewal. Through this perspective, Tayfart poetry emerges as a vital space where oral narrative and modern literary expression converge, allowing the past and present to engage in a sustained cultural conversation.

Keywords: Narrative intertextuality, poetry, Tayfart

¹ Researcher in Amazigh Literature, École Normale Supérieure, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco. Email: oussaid lahcen@gmail.com

تنامي ظاهرة التناس الحكاوي في شعر تيفارت

د. أسعيد لحن

ملخص

التناس تتعدد فيه الأنواع نجد التناس الديني، الاجتماعي، التاريخي والتناس الأدبي هو أيضا يتفرع إلى (التناس الشعري والنثري والاسطوري والحكاوي)، ويعد التناس الحكاوي نوع من التناس الأدبي فهو توظيف الحكاية وتفاعلها مع الاجناس الأدبية الأخرى، باعتبار الحكاية حمولة ثقافية. كما ان الشعر الأمازيغي وخصوص شعر "تيفارت" يعتبر وعاء لمختلف النصوص وأبرزها الحكاية. وظف الشاعر إبراهيم محزون حكاية الذئب الذي أكل الخرفان على ظهر الحمار، في القصيدة الشعرية "تيفارت". هذا بمثابة تداخل بين النصوص الأدبية فيما بينها، أو ما نسميه بالتناس الحكاوي باقتباسه جزء من هذه الحكاية التي وظفها في سياق حينما لعب دور المكر مشبها نفسه بالذئب الذي تحايل على الحمار وأكل الخرفان على ظهره. لهذا حاولنا في هذا البحث أن نبرز ظاهرة التناس التي تعتبر ظاهرة نقدية في المجال الأدبي، في الشعر الأمازيغي هذا الأخير يعتبر مرآة الأدب الأمازيغي الذي أصبح في وقتنا الحاضر يتنامى بشكل كبير ولم يبق كنف الشفوية كما كان من قبل، فقد أصبح أدبا مكتوبا يدرس ويدرس وبدأ يأخذ مسارا صحيحا في مجال النقد الأدبي.

الكلمات المفتاحية

التناس الحكاوي- الشعر – تيفارت

على وزن (تفاعل) من الفعل الثلاثي المزيد بحرفين، وهذه الصيغة تدل "على مشاركة اثنين فأكثر في أصل الفعل الثلاثي المزيد بحرفين، فيكون كل منهما فاعلا في اللفظ، مفعولا في المعنى".¹

ولم ترد كلمة تناص في اللغة العربية، وإنما هي كلمة مستحدثة، انبثقت من حقل الدراسات النقدية المعاصرة، إثر الاحتكاك والتأثر بالمناهج النقدية الغربية. ويمكن اعتبار الناقد المغربي محمد مفتاح في كتابه: تحليل الخطاب الشعري، إستراتيجية التناص أول من ابتكر هذه الكلمة في صياغتها العربية، وحملها مدلولاً يطابق مدلول كلمة intertextualité (اللاتينية) التي يرجع وضعها وتأصيلها، في النقد العربي، إلى الباحثة اللسانية جوليا كريستيفا (J.Kristiva).²

2- التناص الحكائي

إن التناص في مدلوله في مجال الدراسات نصوص الأدبية وخصوصاً على مستوى النقدي هو تداخل النصوص، وهذه النصوص ليست بالضرورة من جنس واحد، بل هي متنوعة، قد تكون أدبية: (شعر وقصة ورواية وحكاية...) وهي أيضاً تاريخية، أو دينية، أو اجتماعية... لهذا يتنوع التناص فنجد التناص التاريخي والاجتماعي ثم الأدبي وهذا الأخير يتفرع بدوره حسب الأجناس الأدبية في هذا البحث نتناول فيه التناص الحكائي في الشعر الأمازيغي – جنس تيفارت. والتناص الحكائي ضمن التناص الأدبي

إن الحكاية من بين النصوص الأدبية القديمة، وتعتبر من أبرز النصوص التراثية التي لها امتداد تاريخي، وتنقل عبر الأجيال، كما أن لها عدة وظائف. فالحكاية بمثابة الحاوية التي تجمع العديد من التعابير التراثية، فتختزن المثل والحكاية والمسكوك والألغاز ثم العبر. إضافة إلى أدوار أخرى كالتربية والقيم وتنقل الأحداث.

وتعتبر الحكاية من بين الأجناس الأدبية الشفوية القديمة، والتي تنقل عبر الأجيال شفويا، وتروي في محتواها العديد من الأحداث، التي تمتزج فيما بينها، وفق نسق سردي منظم من حيث الأحداث والشخصيات، من خوارق وخيال وعجائب يتمتع بها المتلقي. وتنتهي الحكاية الشفاهية، مثل غيرها من الأجناس التعبيرية التي توصف جزفاً بالشعبية، إلى إطار أشمل يطلق عليه اسم الأدب الشفاهي، والذي ينتج في الغالب عن ترابط وثيق بين تقاليد شفوية، محلية هوية.³

من جهة أخرى هناك من اعتبر أن الحكاية الشفاهية نشأت بالتدرج عبر موتيفات جزئية تفاعلت، تقابلاً وتكاملاً، فشكلت هذا المتن الشفاهي. ومن اعتبر أن الشروط التاريخية في تطور الشعوب كانت وراء هذا الشكل (بروب). غير أن تلك الشروط التاريخية ليست

¹ - محمد شفيق المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الثالث، أكاديمية المملكة، سلسلة «معاجم» 1993، ص: 235.

² - وهابي محمد، من النص إلى التناص، عالم الكتب للنشر والتوزيع الأردن الطبعة 1 2016 ص: 55.

³ - عبد الكريم خباش الأسطورة الأمازيغية في الأدب الأمازيغي الريفي المكتوب منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية – سلسلة دراسات وأبحاث رقم 18 منشورات عكاظ 2021، ص:

مجردة، بل يشير هذا الأخير نفسه إلى اعتبار الطقوس والأساطير، وأشكال التفكير البدائية كما مجموعة من مؤسسات المجتمع، منتوجات سابقة للحكاية وتستطيع تفسيرها.¹

إن نصوص الحكايات الشعبية قد حظيت منذ الروسي (فلاديمير بروب) بعد نشره لكتابه المعروف (مورفولوجية الحكاية الخرافية) بمقاربات منهجية أضحت عالمية. وكانت تطمح إلى خلق جسور علمية تتصل فضاءات سردية. كما يرى (أبروين) أن الناقد الأدبي الأمريكي (هارولد بلوم) و(مايكل ريفاتير) قد عاشا المأزق نفسه في الإيمان بكون النظرية غير مقنعة وغير مضمونة. هذا المدخل النقدي للقراءة والتحليل يتجاوز تلك الرؤى إلى ثلاث مستويات تناصية: التناص البنيوي الراسي، والتناص الحكائي، والتناص الداخلي العكسي.²

ويقوم التناص الحكائي على توظيف الحكاية أو جزء منها داخل النص. فالنصوص الحكائية دائما نجدها متداخلة مع النصوص الأخرى، وخاصة النصوص الأدبية، باعتبار المرونة التي تتميز بها الحكاية، والمكانة التي تحتلها ضمن الأدب الشفاهي. فالتناص الحكائي يمكن أن يكون ذاتيا، أي تداخل النصوص الحكائية فيما بينها، مثل توظيف حكاية قصيرة داخل حكاية طويلة أو جزء داخل حكاية أخرى. بالإضافة إلى توارث الحكايات الأجنبية وتداخلها مع الحكاية المحلية. وفي هذا السياق نشير إلى ما قام به الأستاذ محمد أقضاض، والذي أثار ظاهرة التناص في الحكاية الأمازيغية، حينما قال في كتابه شعرية السرد الأمازيغي: "نعثر على عدة وحدات حكاية صغرى، توجد في حكايات مختلف أنحاء العالم، ماثوثة في الحكاية الأمازيغية".³ هذا من جهة أما من جهة أخرى يكون تناصا غير ذاتيا، وهو توظيف القيم والأحكام أو الشعر داخل الحكاية.

كما يمكن توظيف نص الحكاية في النصوص الإبداعية الأدبية في مختلف الأجناس. في بعض الأحيان، يوظف النص بالشكل المباشر (التناص المباشر). أو بشكل غير مباشر (التناص غير مباشر) عن طريق التلميح، أو بالإشارة، والترميز.

وفي غالب الأحيان قد نسمي بعض النصوص الإبداعية بعنوان الحكاية مثل: رواية "نونجا تانشروفت" ن ازرفان لسعيد بلغري. أو تسمية أحد الشخصيات الرئيسية التي ترمز للحكايات الأكثر تداولاً مثل بومحمد أي القنفذ وتوظيفها في بعض النصوص والمقالات الفكرية، مثل ما قام به صاحب نص "ءسوينكيمن غ تاما ن واول" ⁴ أي (أفكار بجانب اللغة)، الذي جعل شخصية "بومحمد" الشخصية المحورية التي تتحدث في هذا النص الفكري باعتبار "بومحمد" في الحكايات الأمازيغية يتسم بالذكاء والحكمة والتبصر.

¹ - محمد أقضاض شعرية السرد الأمازيغي. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2007 مطبعة المعارف الجديدة - الرباط ص: 88.

² - د. محمد العدواني مدخل نظري إلى قراءة الحكاية الشعبية. جريدة الرياض فبراير 2013 – العدد 16320

³ - أقضاض محمد. (2008)، شعرية السرد الأمازيغي، مرجع سابق، ص: 101

⁴ - امود العدد 1، سنة 1990، كتبه كاتب باسم مستعار هو "ءامداكل ن بومحمد" استفسرت عنه الحسين ايت باحسين فافادني بان الأستاذ الحسين واعزي هو صاحب المقال (مرجع الإحالة الحسن زهور الادب الأمازيغي الحديث بالمغرب: النشأة (1967-2000)، منشورات تيرا رابطة، الكتاب بالأمازيغية بشراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المطبعة المركزية سوس، أيت ملول ط 1 2021 ص: 241

ونشير إلى تجربة أخرى في توظيف الحكايات سيعرفها الشعر الأمازيغي الحديث، وهي تجربة عمر الطاوس في قصيدته الشعرية "igidr d utbir" أي العقاب والحمام. وجاءت القصيدة على شكل حكاية على غرار أشعار "لا فانتين" في الشعر الفرنسي، وأحمد شوقي في الشعر العربي، مع أن توظيف الحكاية ليست بالشيء الجديد في الشعر الأمازيغي، إذ وظفها شعراء سابقون مثل "الروايس" ¹...

3 – الشعر الأمازيغي وتداخل النصوص

عندما نتحدث عن الشعر الأمازيغي، لا يمكن أن نتحدث عنه بصيغة المفرد، بل نتحدث عنه بصيغة الجمع. ويرى الباحث أحمد عصيد في حديثه عن الشعر الأمازيغي الشفوي بأنه لا توجد في اللغة الأمازيغية كلمة واحدة تدل على الشعر بجميع أنواعه وأصنافه، ولكنها تحتوي على الكثير من المصطلحات الدالة على الأنواع الشعرية المتداولة في المناطق المختلفة ². والشعر الأمازيغي يمكن أن نقسمه إلى قسمين: الشعر الشفوي وهو يمتاز بأجناس منها، تيفارت، نزي أفراد، تامديازت، تضامت، تماويت وإلى غير ذلك من التسميات والأصناف حسب المناطق.

وقوة الشعر الأمازيغي تتجلى في توظيفه وتداخله مع العديد من النصوص سواء من الأجناس الأدبية الأخرى كالحكاية والاسطورة ثم الامثال والمسكوك... إضافة إلى النصوص الأخرى التاريخ، الظواهر الاجتماعية الطقوس... ويعتبر شعر تيفارت من بين الأجناس الشعرية الأمازيغية والتي تمتاز بقوة نصوصها وهو شعر يستقبل مختلف النصوص ويوظفها، هذا الذي يجعل هذا الجنس الشعري خصائص جمالية وفنية عن باقي الأجناس الشعرية الأخرى.

تيفارت:-

تعريف تيفارت = $\text{+o} \times \text{H} \cdot \text{O} \text{+}$

الدلالة اللغوية: اشتقت كلمة "تيفارت" من الجذر الثلاثي TFR

بمعنى: تبع وتلا. فيها لأن أصلها هو "تمتفارت": أي المتابعة والمتتالية، وما يجعلنا نرجح صحة هذه التسمية هو أنها عبارة عن سلسلة من الأبيات المنضمة بشكل متسلسل مختلفة عن "أفرادي" أقرب الأصناف الشعرية الصغرى إليها ³.

¹ - الحسن زهور الادب الأمازيغي الحديث بالمغرب: النشأة. (1967-2000). منشورات تيرا رابطة، الكتاب بالأمازيغية بشراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المطبعة المركزية سوس، آيت ملول ط 1 2021 ص: 242.

² - احمد عصيد، دراسات في الأدب الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة - الرباط - 2015 ص: 8.

³ - فريد أوشتين قراءة في الشعر الأمازيغي بالأطلس المتوسط الأصناف الشعرية ونظرية التطور ضمن جريدة العالم الأمازيغي عدد 62 يوليوز 2005 الموافق لتقويم أمازيغي 2955، ص: 15.

إن تيفارت مشتقة من فعل افر XHHO هذا يدل على شيء خفي. وتيفارت تطلق على سلسلة من الحلقات الحديدية التي تربط بها الهائم. مما يطابق بنية تيفارت التي تتكون من أبيات مترابطة فيما بينها على شكل سلسلة.

الدلالة الاصطلاحية : تعد تيفارت من بين الأجناس الشعرية الأمازيغية الأكثر تداولاً، وخاصة في منطقة الأطلس المتوسط والكبير والجنوب الشرقي. وتعتبر تراثاً ثقافياً لها ارتباط وثيق بالإنسان الأمازيغي، حيث تتعايش معه بشكل يومي بحضورها في جميع الاحتفالات والمناسبات والطقوس، إذ تمتاز بنوع من الالتزام. وهي من بين الأجناس الشعرية الأكثر تلقي نظراً لتناولها مواضيع التي لها علاقة بالحياة اليومية من أحداث محلية، وطنية أو عالمية ... كما تتناول أيضاً مختلف المواضيع كالإرشاد والموعظة بالإضافة إلى مواضيع أخرى اجتماعية وسياسية ومواضيع الساعة، إضافة إلى المواضيع الدينية التي نجدها حاضرة وبقوة في هذا الجنس الشعري حيث أن تيفارت دائماً يكون اسم الله أو اسم الدين أو شيء مقدس الذي تستعمل به. ونظراً لارتباط هذا الجنس الشعري بالجمهور هو الذي أعطى له شعبية كبيرة وأكثر تلقي. وهي ميزة، وخاصة في الشعر الشفوي. وما يميز الصوت عن الكتابة، فالشاعر الشفوي، كما عندنا، يخضع لمطالبات حاضر جمهوره، غير أنه يتمتع بحرية التدخل في النص الشفاهي باستمرار، كما يظهر في ممارسة الإنشاد¹ ...؟ والإنشاد هو الخاصية التي يمتاز بها هذا الجنس الشعري الذي يتطلب شاعر ومرددين. حيث أن الشعراء اللذين يمارسون هذا النوع من الشعر يتطلب مجموعة بالرغم من القصيدة يتم تنظيمها من طرف شاعر واحد. كما أن المجال الجغرافي الذي ينتشر فيه هذا النوع من الشعر عرف العديد من الشعراء والمجموعة الشعرية والتي يكون انتماءها إلى أكبر القبائل منها أيت نظير، أيت سغروشن، أيت يوسي، أيت مكيلد... كما وقعت حرب شعرية بين هذه المجموعات خلال فترة الثمانينات في القرن الماضي والتي عرفت غزارة في الإنتاج الشعري ومواجهة قوية بالشعر بين هذه المجموعات.

4 – التناص الحكائي في شعر تيفارت

تعتبر الحكاية الأمازيغية من أبرز النصوص الشفوية الأكثر تداولاً وتواتراً عبر الأجيال. فهي من بين النصوص القديمة، في داخلها حمولة ثقافية مهمة. فهي غالباً تجسد ثقافة وتراث شعب معين بالرغم من تنوع هذه الحكايات فكل واحدة لها غايتها وسياقها.

والحكاية الأمازيغية، لها تأثير كبير على الحياة اليومية على الإنسان الأمازيغي، حيث أصبحت الحكاية، توظف في جميع مجالاته ومن بينها الشعر. فقد وظفت الحكاية في الشعر. إن الحكاية في بعض الأحيان وظيفتها عبرة أو حكمة أو حيلة إلى غير ذلك...

وتم توظيف الحكاية في مخلف الأجناس الشعرية الأمازيغية، باعتبارها تراثاً إنسانياً متفاعلاً داخل المجتمع. وتم التعبير عليها بواسطة الشعر، باعتباره ناتج عن أحساس الإنسان في مختلف جوانب حياته من أفراح وأحزان...

¹ - Le discours de la poésie orale. In Paul Zumtbor. En poétique P :392 N 52 /1982

ونقصد بالتناص الحكائي، هو توظيف الحكاية في جنس من الأجناس الأدبية، سواء كانت شفوية أو مكتوبة. وفي هذا الصدد، سنتحدث بتوظيف الحكاية في شعر "تيفارت". ومن بين الشعراء اللذين وظفوا الحكاية في هذا الجنس الشعري نجد الشاعر الكبير إبراهيم أمحزون في قصيدة وظف فيها حكاية الذئب والحمار.

- نبذة عن حياة الشاعر إبراهيم أمحزون

- الشاعر إبراهيم أمحزون من أكبر شعراء أيت نظير بمنطقة الحاجب من مواليد سنة 1968 بدا في تنظيم الشعر مند الصغر وبالضبط سنة 1984 مع الأصدقاء الدوار حيث يلتقون ليلا بجانب العين ويرددون شعر تيفارت. وسطع نجم في السماء حيث بدأت موهبته بقبيلته الصغيرة إكساسن التابعة لجماعة أيت بويرزوين إقليم الحاجب، لسمع صيته الذي جعله يلتقي بأكبر الشعراء ورافقهم في حياتهم أمثال البوكيلي العلاوي وحدو أقدار حمو والغريب من قبيلة أيت عياش. تظم مئات من القصائد الشعرية من جنس تيفارت.

- مضمون قصيدة الشاعر إبراهيم أمحزون

هذه القصيدة، عبارة عن حوار بين الشاعر ومردديه. ومضمونها العام، هو رصد الصعاب والتحديات التي تعترض الإنسان في الحياة. فكل مقطع في القصيدة يعطي لنفسه شخصية، والتي تعترضها العديد من الصعاب. ويكون أحد متدخلا وعاملا رئيسيا في هذه المعاناة. ويجب عليه مردديه ليس ذلك الطرف المتدخل هو المسبب لهذه المعاناة، بل هو نفسه المسبب الرئيسي لها.

يتحدث ويعطي الموعظة كالفقيه بأن التوبة والاستقامة والتقرب إلى الله هو الخلاص. أما الخروج عن طاعة الله، فليس فيه فلاح. ويتهمة مردوده على أن ما يتحدث عنه، والذي تقمص دور الفقيه، قد يكون مجرد حيلة وافتراء مثل الذئب الذي أكل الخرفان على ظهر الحمار.

كما وصف الشاعر نفسه بالبغل الذي بين أيادي الحداد، واصفا أيضا نفسه بالثعبان الذي يرقص أمام مزمار مروض الثعابين (أعيساوي). واصفا نفسه أيضا بالجمال الذي لا يصلح إلا لحمل الأثقال. ثم شبه نفسه بالأسد وراء قضبان الحديد، وغير القادر على أن يؤدي المارة بجانبه تاركا الغابة خالية في يد الحطاب يفعل بها ما يشاء. وفي الأخير وصف نفسه بالفأر بالرغم من خفته، لكن دهاء القط يجعله فريسة بين يديه.

- مضمون الحكاية الواردة في قصيدة الشاعر إبراهيم أمحزون

تحدث هذه الحكاية عن الذئب الذي أكل الخرفان على ظهر الحمار، إذ خدع هذا الأخير لما وجده في الطريق، تسيل الدماء من أحد القدمين الذين بترتا من قبل المصيدة. فقد توسل إليه ليحمله، ووعد أنه لن يأكل الخرفان. ولما أكل الذئب الخرفان على ظهر الحمار، قفز وهرب. وتركه تائها، متجها إلى المنزل خاوي الوفاض. فتعرض الحمار للضرب من ظرف الرعاة، وأمره أن يأتي بهذا الذئب أينما وجد.

وسار الحمار يبحث عن الذئب، حتى وجد سكناه، ونام كأنه ميت في الباب، حتى استيقظت زوجة الذئب، وعادت إليه تبشره بأن دابة توجد أمام الباب ميتة. ودعته لإدخالها إلى الداخل. فربط الذئب ذيله بذيل الحمار كي يدخل. فنهض الحمار وجر معه الذئب حتى أوصله إلى الرعاة. ولم يقتلوه، بل سلخواه حيا وتركوه إلى سبيله غير قادر على العيش لا في الداخل ولا الخارج حتى مات.

-قسم التناص في قصيدة الشاعر ابراهيم أمحزون

إن التناص في هذه القصيدة، هو تناص مباشر ويتجلى في توظيف الشاعر مقتطف من الحكاية الأمازيغية وهي حكاية الذئب والحمار.

ترجمتها	مقطع من القصيدة
-يا صاحب الحديث الذي بدا في التفسير -هل تعلمت عن الفقهاء هذا الحديث؟	-Θ%ΗΚ.ΛΣ+ΞΘΛ.ΙΗΗ.†ΗΘΘ.ΟΛ.Π. -ΞΛΞΘ+ΨΟΞΛΨΟ+ΗΘ.ο.ο.Χ+ΖΖΞΘΛ.Π.ο.?
-أم أنك تتحايل مثل الذئب -قد فعلها بالحمار إذ قال له:	-Π.Γ.ΛΞΘΛ.ο.†ΧΧ.ΛΗΚΣΗ†ΠΠ%Γ.Π.ο. -ο.ο.Ψο%Η.ο.ΞΓΞ††ΞΙ.ο.Κ.Π.ΙΞΞΙ.ο.ο.Θ.Π.ο.
إني واقف أعرج أرجوك احملني	-ο.ΗΗ.†ΘΚςΖ:ΙΧ ΘΛΛ.ο.Η.Η.Γ.Θ ς.ΙΧ.Π.ο. -%Ο.Γ.ΙΕΕ.ΠΕΞΓ Ζ.Π.ΧΧ.Χ+Γ.Γ.ΟΓ.Π.ο.
أعاهدك لن أكل الخرفان	-ο.ς.ΛΛ.ΛΞ:ΟΞΓΟς.Ζ.ΗΗΞΧ+ΞΘΘΞΟΘ.Π.ο. -Ξ .ο.Θ ΞΧ.ο.Γ††Χ%Η ΨΞ† ΨΞΗΧΓ.Π.ο.
الحمار لم يعي أن الذئب يأكل الخرفان حتى نزل	Γ.Γ.ΞΧ.ο.Γ††ΘΘ:ΗΛΞΓΙ.Ι.ΨΟ.ο.†ΞΧ.Γ.Π.ο. ¹⁻
وقال له الذئب تركتها في قلبك قد أكلتهم	
أكلتهم ونفخت أدنيك إلى الأهل	

¹ - مقطع من القصيدة الشعرية للشاعر إبراهيم أمحزون من ايت نظير إقليم الحجاب.

(النص أعلاه). وفي سياق الذي يلعب فيه الشاعر دور المكر والتحايل، استحضرت حكاية الذئب والحصان، لما تحايل الذئب على الحصان، فأكل على ظهره الخرفان.

ففي قصيدة تيفارت، كلما دعت الضرورة، يتم توظيف أحداث مستقاة من حكايات أخرى، في أحد مقاطعها، مما يجعل تيفارت فسيفساء تتفاعل بداخلها عدة مواضيع بينها تناسق. وتنوع الموضوعات من المميزات التي تعرف في الشعرية الأمازيغية، ولذلك تيفارت من بين النصوص الشفوية التي تتفاعل مع مختلف النصوص. مما يجعل التناسق بداخلها أكثر شيوعا وحضورا، لأنها تعد وعاء ومستقبلا لما يروج من نصوص، ويتحدث به الجميع.

خاتمة

إن النص الحكاية يعتبر من النصوص الأدبية التي تتفاعل وتتداخل مع مختلف النصوص، بحيث نجد الحكاية حاضرة داخل نص الرواية والقصيدة والشعر. لهذا نسمي هذا النوع من التناسق بالتناسق الحكائي، الذي يوظف فيها الكاتب أو الشاعر نص الحكاية. ويعد شعر تيفارت من الأجناس الشعرية الأمازيغية التي توظف الحكاية الأمازيغية والتي يصيغها الشاعر في قصيدته باقتباس جزء منها أو تحوير وامتصاص نصها في قالب شعري موزون. كما حال هذه القصيدة الشعرية التي اقتبس فيها الشاعر جزء من الحكاية وتوظيفها في أحد مقاطع القصيدة، هذا الذي ابرز لنا ظاهرة التناسق الحكائي في الشعر الأمازيغي.

لائحة المراجع

- زهور، الحسن.. (2021). *الأدب الأمازيغي الحديث بالمغرب: النشأة (1967–2000)* منشورات تيرا، رابطة الكتاب بالأمازيغية، بشراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المطبعة المركزية سوس، أيت ملول
- عصيد، أحمد. (2015). *دراسات في الأدب الأمازيغي*. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- *المعجم العام للغة الأمازيغية: أمازيغي – فرنسي – عربي*. (د.ت). منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز التهيئة اللغوية، سلسلة قواميس ومعاجم رقم (13)
- خباش، عبد الكريم. (2021). *الأسطورة الأمازيغية في الأدب الأمازيغي الريفي المكتوب*. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة دراسات وأبحاث رقم (18)، منشورات عكاظ.
- أوشتين، فريد. (يوليوز 2005). *قراءة في الشعر الأمازيغي بالأطلس المتوسط: الأصناف الشعرية ونظرية التطور*. جريدة العالم الأمازيغي، العدد (62)، السنة الأمازيغية 2955.
- اقضاض، محمد. (2007). *شعرية السرد الأمازيغي*. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- شفيق، محمد. (1993). *المعجم العربي الأمازيغي (الجزء الثالث)*. أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة "معاجم".
- وهابي، محمد. (2016). *من النص إلى التناسخ*. عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
- أمود. (1990). *أمود، العدد (1)*. كُتب باسم مستعار هو "أماداكل ن بومحمد". استُفسر عنه الحسين آيت باحسين فأفاد بأن الأستاذ الحسين

- *Le Robert: Dictionnaire de la langue française*. (2001). Paris, France: Le Robert.
- Zumthor, P. (1982). *Le discours de la poésie orale. En poétique*, (52), 392.

**Costume in the Work of Yinka Shonibare MBE:
A Visual Language in the Service of Memory and Identity**

Olfa Aissia¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450037>

To cite this article: Aissia, O. (2025). Costume in the Work of Yinka Shonibare MBE: A Visual Language in the Service of Memory and Identity. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

The objective of this study is to analyze the creative process of the Afro-British artist Yinka Shonibare MBE, who incorporates Wax fabric, a powerful symbol of African identity, into his creations in order to express his cultural belonging while questioning contemporary society and global political dynamics. The research aims to understand how, despite his disability, the artist develops a distinctive visual intelligence that affirms his identity presence through a hybrid and socially engaged aesthetic. The methodology adopted is based on the analysis of the visual dialogue established in his works, which manifests through the use of icons, symbols, texts, and carefully composed pictorial arrangements. The results reveal that the costumes designed by the artist become carriers of multiple meanings, combining historical references, social critique, and conceptual reflection. By synthesizing these findings, it appears that Yinka Shonibare's artistic practice intertwines aesthetic exploration and critical thought, making the costume a space of mediation between memory, identity, and power.

Keywords

Costume, visual, identity, icon, style.

¹ PhD in Arts, Design, and Artistic Mediation, University of Carthage, Tunisia.
Email: olfa.aissiya@gmail.com

**Le Costume Chez Yinka Shonibare MBE:
Un Langage Visuel au Service de la Mémoire et de l'Identité**

Olfa Aissia

Resumé

L'objectif de cette étude est d'analyser le processus créatif de l'artiste afro-britannique Yinka Shonibare MBE, qui intègre dans ses créations le tissu Wax, symbole fort de l'identité africaine, afin d'exprimer son appartenance culturelle tout en questionnant la société contemporaine et les dynamiques politiques mondiales. La recherche vise à comprendre comment, malgré son handicap, l'artiste parvient à développer une intelligence visuelle singulière affirmant sa présence identitaire à travers une esthétique hybride et engagée. La méthodologie adoptée repose sur l'analyse du dialogue visuel instauré dans ses œuvres, lequel se manifeste par l'usage d'icônes, de symboles, de textes et par une mise en scène picturale soigneusement élaborée. Les résultats révèlent que les costumes conçus par l'artiste deviennent des vecteurs de sens multiples, alliant référence historique, critique sociale et réflexion conceptuelle. En synthétisant ces résultats, il apparaît que la pratique artistique de Yinka Shonibare articule esthétique et pensée critique, faisant du costume un espace de médiation entre mémoire, identité et pouvoir.

Mots clés

Costume, visuel, identité, icône, style.

Introduction

Dans les pays d'Afrique de l'Ouest, les tissus sont ornés de motifs remarquables, spécifiques et porteurs d'une forte charge symbolique. Le statut des individus qui habitent ces régions est ainsi influencé par ces motifs et par les symboles qu'ils véhiculent, lesquels apparaissent comme un complément essentiel de l'identité personnelle. On peut dès lors parler d'un véritable processus d'identification vestimentaire, avec ses échelles et ses critères permettant de définir la « marque » africaine, tout en ouvrant la voie à de nouvelles interprétations de l'objet, toujours marquées par une spécificité technique.

La fabrication des étoffes a toujours reposé sur des ressources naturelles. La multiplicité des techniques et des formes de tissage incite à réfléchir non seulement au savoir-faire artisanal, mais aussi aux rapports symboliques liés à la création traditionnelle. Au grand marché de Bamako, la diversité des tissus colorés et décorés est remarquable ; les artisans du bogolan orientent désormais leurs motifs vers une gamme chromatique plus unifiée. Dans ce contexte, la nature joue un rôle primordial dans l'identification vestimentaire, en entretenant un rapport de réciprocité et d'authenticité.

Problématiser l'identité vestimentaire ne revient pas seulement à analyser ses dimensions anthropologiques; il s'agit également d'examiner les projections picturales et symboliques inscrites dans les tissus, profondément ancrées dans la mémoire collective. Le textile devient alors un espace de médiation entre tradition et contemporanéité, entre héritage culturel et réinterprétation esthétique. Face à l'essor des fibres industrielles et à la standardisation des modes vestimentaires, le tissage artisanal du coton, longtemps au cœur des pratiques culturelles africaines, apparaît non seulement comme un médium matériel, mais aussi comme un vecteur identitaire et critique.

Les œuvres de l'artiste nigérian Yinka Shonibare en offrent une illustration exemplaire. Par l'usage récurrent du tissu wax dans ses costumes, ses installations, ses sculptures et ses décors théâtraux, il met en place une stratégie visuelle et conceptuelle complexe. L'artiste interroge la construction des identités postcoloniales en croisant les référents esthétiques africains et européens dans une perspective critique et hybride. De cette démarche émerge une question centrale: « Comment Yinka Shonibare MBE mobilise-t-il le costume en textile wax comme médium esthétique et critique pour questionner les constructions identitaires postcoloniales dans le contexte afro-européen? »

À travers ces dispositifs, se déploie un langage vestimentaire codé, où les vêtements fonctionnent comme des signes porteurs de significations multiples: nouvelles iconographies, symboles polysémiques, codages visuels subtils. Ces éléments traduisent non seulement le rôle de la mémoire et le retour au rituel, mais participent également à l'élaboration d'une esthétique contemporaine à portée universelle, où la mode et l'art deviennent des lieux privilégiés de réflexion sur l'histoire, la culture et l'identité. Dans cette même perspective, Anne Grosfilley

affirme: « **À travers le textile, s'expriment des enjeux importants, tels que l'environnement, le statut des femmes, l'identité nationale et la culture urbaine.** » ¹Anthropologue spécialisée dans le textile et la mode en Afrique, elle analyse les enjeux de l'action culturelle par le prisme du tissu africain, révélant de nouveaux styles, modes et tendances en lien direct avec l'environnement et le statut féminin.

Le dynamisme de ce système textile nourrit des formes de civilisation et des interactions populaires qui s'articulent dans une logique subtile et créatrice. Chaque artiste, en ce sens, se réfère à son identité, à ses savoirs antérieurs et à sa mémoire personnelle pour donner naissance à ses créations. L'expérience vécue de l'artiste s'associe alors à une maîtrise technique sophistiquée du tissu wax, permettant de projeter une identité plus profonde et plus singulière à travers le textile.

1. Processus D'identification Vestimentaire: Le Bogolan Comme Une Projection Identitaire

La diversification des formes de tissus africains exprime l'émergence d'une dimension esthétique. On remarque ainsi un renouvellement des détails picturaux qui visent à codifier et à signaler la présence d'un peuple. L'exemple du wax et du bogolan revêt une importance iconographique pour les populations ouest-africaines. Ici, le fantasme pictural lié au textile soulève une problématique à la fois plus aiguë et plus contemporaine. Dans cette perspective, Anne Grosfilley affirme: « **Le bogolan est donc aujourd'hui devenu un véritable support de projection identitaire.** » ² Ce système d'interaction identitaire bouscule les notions d'authenticité et de pureté, en passant par une activation structuraliste liée à une technique singulière, fondée sur un imaginaire symbolique et fantastique. En effet, elle définit le mot 'bogolan' par l'association de deux termes issus du bambara: « bogo », qui signifie « terre », et le suffixe '-lan', qui exprime la notion de « fait avec ». Dans son sens étymologique, le bogolan désigne donc une étoffe décorée à partir de substances d'origine naturelle telles que l'argile, les plantes, les pigments minéraux et organiques. Il s'agit d'une véritable alchimie, où la réalisation de fragments de tissus permet d'obtenir des couleurs profondes et un traitement original de la matière, toujours en lien avec une base naturelle. Au Mali, ces techniques traditionnelles sont fortement valorisées et portent de nombreuses significations.

La problématique de ce rapport au textile traditionnel est liée, d'une part, aux formes archétypales du vêtement et, d'autre part, à la retranscription du tissu dans un statut artistique. Ainsi, les artistes intègrent toujours des touches qui reflètent l'héritage et la mémoire africaine, à travers une manipulation spécifique de l'objet et une pensée contemporaine. La réflexion et la vision profonde de Yinka Shonibare transforment le tissu africain en une œuvre porteuse de signes et de symboles. Pour accéder à la connaissance et à la diversité des savoirs, il faut dépasser la simple visibilité et l'enchaînement mécanique de la pensée.

¹ Anne Grosfilley, *Afrique des textiles*, Paris, Edition : édisud, 2004 , p173.

² Ibid., p 98.

Yinka Shonibare a longtemps vécu les effets et les conséquences de la colonisation. C'est un artiste nigérian marqué par le déracinement, ce qui exerce une influence considérable sur l'ensemble de son œuvre. Dans « Double Dutch » (1994), l'artiste met l'accent sur la diversité des textiles africains, mais aussi sur le déracinement et l'impact qu'il a eu sur sa vie: inquiétude, extermination, haine et souffrance de son peuple.

Dans cette œuvre, ce qui surprend chez Yinka Shonibare, c'est l'utilisation de couleurs vives et de tonalités terreuses, ainsi que sa manière simple de manipuler le textile. L'œuvre se présente comme un polyptyque composé de cinquante panneaux, un ensemble de petits tableaux réunis dans une composition soigneusement ordonnée. Cette œuvre en plusieurs parties forme un paysage textile reflétant une gamme chromatique très spécifique. Les formes géométriques dialoguent avec le contraste clair-obscur, comme le montre la composition. Tous les contrastes – complémentaires, chaud/froid, de qualité et de quantité – sont exploités par l'artiste afin de mettre en avant une diversité chromatique, en lien avec les compositions formelles des tissus accrochés au mur. Sur le plan pictural, la variation de température entre les couleurs constitue une méthode délibérée pour capter l'attention du spectateur.



Figure 1: Yinka Shonibare CBE, Double Dutch, 1994, 50 toiles avec des textiles wax hollandais et fond peint à l'acrylique, 332x588x4,5 cm1

¹LUNETTES ROUGES, *Le simplisme de Shonibare*, PUBLIÉ LE 11 FÉVRIER 2022 ,
<https://www.lemonde.fr/blog/lunettesrouges/2022/02/11/le-simplisme-de-shonibare/>

Le contraste oppose ici une couleur froide à une couleur chaude. Dans le cas des couleurs complémentaires, par exemple, l'association du bleu et de l'orange produit un contraste chaud/froid. Ces contrastes peuvent traduire le regard de l'artiste sur son environnement culturel et sur son identité africaine. Autrement dit, la manière d'associer les couleurs dans les fibres textiles répond à une logique visuelle où le peintre prend en considération les formes archétypiques.

Dans des œuvres comme **'Double Dutch'**, l'artiste crée un champ visuel qui affirme son identité africaine. Les nombreux petits châssis recouverts de tissu hollandais apparaissent comme des échantillons présentés au public pour démontrer la simplicité, l'authenticité et la résistance du peuple africain, qui a su développer un style à la fois spécifique et remarquable. Par ailleurs, l'intégration de nouvelles techniques de production textile a favorisé un développement culturel ayant contribué à la mondialisation. Ainsi, le textile transmet à la fois une impression de la vie de ce peuple et une reconnaissance de sa civilisation. Dès lors, comment percevoir l'omniprésence des indices iconographiques dans l'art textile de Yinka Shonibare?

2. Les Nouvelles Formes d'Exposition: L'harmonie Picturale du Tissu Wax

L'appellation « Wax » signifie « cire » en anglais. Il s'agit d'un type de tissu de coton très répandu en Afrique de l'Ouest, dont l'application des techniques de batik est particulièrement remarquable. Ce procédé de teinture consiste à tracer des motifs sur les deux côtés du tissu à l'aide d'un 'canting', un stylo muni d'un réservoir de cire liquide, permettant de confectionner de nombreux dessins et motifs bien structurés.

Parmi les propriétés de ce tissu, on peut citer son caractère hydrophobe, qui empêche la pénétration de l'eau jusqu'à la peau. Une société néerlandaise a encouragé la fabrication de ce tissu dans un but de commercialisation et de mondialisation.

De nombreux artistes ont par ailleurs utilisé le Wax dans leurs œuvres, s'inspirant de la culture et du patrimoine africains. Les cires employées sont colorées et donnent naissance à des motifs esthétiques aux variations infinies. Dans ce sens, Anne Grosfilley affirme: ***"Le wax est une étoffe typiquement africaine aux yeux des occidentaux: elle est également revendiquée par les africains comme un élément de leur culture."***¹

L'élaboration du Wax semble profondément s'inscrire dans une dimension culturelle, puisant son inspiration dans le patrimoine et présentant, de manière surprenante, des styles nouveaux et des dessins évoquant l'empreinte de la colonisation. C'est pourquoi, selon Anne Grosfilley, ces étoffes sont réalisées de façon spécifique, en étroite relation avec l'identité africaine.

¹Anne Grosfilley, Afrique des textiles, paris, Edions: édisud, 2004, P11

L'emblématique de l'identité et de la culture intégrée dans le Wax ne se limite pas aux aspects techniques de fabrication du tissu; elle dépasse également les normes esthétiques pour devenir un produit de commerce universel, fabriqué par la suite dans d'autres pays. On peut citer, par exemple, le commerce du madras entre l'Inde et l'Afrique de l'Ouest, ou encore la production industrielle de Wax en Suisse.

Selon Anne Grosfilley, le Wax reste une étoffe typiquement africaine aux yeux des Occidentaux. Les Africains, quant à eux, s'emploient à y marquer leur présence mondiale à travers des illustrations artistiques, des symboles iconographiques et une manipulation intelligente des signes patrimoniaux.

En outre, Anne Grosfilley affirme: « ***Les usines de wax s'attachent à reproduire des dessins anciens, mais aussi à élaborer des nouveautés. Il peut s'agir de pures créations, ou de variantes de dessins classiques.*** »¹

Les dessinateurs veillent ainsi à introduire de la nouveauté, tout en préservant le goût singulier d'un style unique, associant plusieurs motifs qui confèrent au tissu une picturalité harmonieuse, pleine de mouvement et de vivacité chromatique. L'utilisation de dessins classiques, de motifs mythologiques ou encore de signes patrimoniaux illustre la relation profonde entre la mémoire visuelle du dessinateur et sa volonté d'affirmer l'ancrage social du Wax comme un élément typiquement africain, non seulement aux yeux des Occidentaux mais aussi du monde entier.

À titre d'exemple, l'œuvre 'Victorian Philanthropist's Parlour' (1996–1997) de Yinka Shonibare intègre le tissu Wax dans l'espace d'une installation. On y retrouve des murs recouverts de Wax, ainsi que divers objets tels qu'un miroir, une cheminée et des tableaux accrochés. Les meubles et accessoires reconstituent une scène victorienne choisie par l'artiste. Sur les murs, Shonibare insère également l'image d'un joueur noir célèbre en pleine action, introduisant un dialogue critique entre héritage colonial, culture africaine et mémoire occidentale.

¹ Anne Grosfilley, Afrique des textiles, paris, Edions : édisud, 2004, P20



Yinka Shonibare CBE, Victorian philanthropist's parlor, 1996 – 1997
wax printed fabric Covered wood, cast iron, brass, marble, mirror,
bound printed books, porcelain, glass, framed works 261,6 x
487,7 x 530,9 cm. (103 x 192 x 209 in.)¹

On remarque que l'artiste cherche, d'une part, à capter l'attention du public, et, d'autre part, à créer une illusion optique. Dans ce contexte, Anne Grosfilley affirme: « **La mise en relation de l'objet avec une personne connue et populaire devient ainsi un moyen de projection et d'identification.** »² On constate que tous les éléments du décor possèdent une signification; leur présence vise à marquer une impression globale d'appartenance à une culture africaine. De plus, l'artiste choisit un personnage célèbre afin de renforcer l'impact visuel. La technique du Wax lui permet de présenter une décoration spécifique, constamment renouvelée.

L'ameublement de cette œuvre se caractérise par une innovation rythmique qui produit un effet optique, reposant sur la complémentarité des couleurs. Grâce à l'illusion visuelle, l'image du joueur de football intégrée à la composition apparaît comme un élément essentiel de l'installation. Les tissus qui recouvrent les meubles, ornés de larges motifs circulaires, se prêtent à de multiples manifestations picturales.

L'ambiance générale de l'installation révèle une nouvelle interprétation des tissus africains. L'artiste construit ainsi son identité personnelle avec intelligence et subtilité, en introduisant une liberté de pensée et une imagination spatiale qui confèrent à l'œuvre un caractère presque onirique. La répétition des personnages apporte un nouvel élan à la composition, devenant à la fois un moyen de projection psychique de l'artiste et une forme d'identification personnelle.

¹ Artnet, « Yinka Shonibare CBE –Victorian Philanthropists' Parlor <http://www.artnet.fr/artistes/yinka-shonibare-cbe/victorian-philanthropists-parlor-19Mnox6dN5A78ZIFr65EXA2>

² Anne Grosfilley, Afrique des textiles, paris, édisud, 2004, P28

Dans ce cadre, Jean-Pierre Cometti écrit: **«l'idée d'un processus créateur qui serait essentiellement celui des sentiments ou des visions propres à l'artiste ... »**¹. Cela confirme que l'artiste exprime, à travers son œuvre, une vision intérieure, des émotions intimes et une affirmation de son être, donnant naissance à une qualité picturale singulière et unique. Une fois encore, Yinka Shonibare parvient à saisir l'essence d'un nouveau constructivisme vestimentaire et à ouvrir un horizon inédit de création esthétique. Les efforts entrepris en termes de création picturale contribuent ainsi à renouveler et à revaloriser l'identité des meubles.

Les tissus Wax comptent parmi les plus connus tout en conservant leur spécificité africaine. C'est pourquoi l'utilisation de ce type de tissu véhicule différents signes, icônes et motifs variés. On le retrouve aussi bien dans les installations artistiques que dans l'habillement des mannequins.

L'artiste nigérian met en scène, dans son décor soigneusement construit, des structures textiles marquées par la répétition des motifs, ce qui témoigne de l'importance de ce type de composition visuelle et produit un mouvement rythmique. Par exemple, l'image ci-contre montre une femme noire portant une robe aux couleurs vives, réalisée en Wax. Le tissu y est structuré de manière ingénieuse, notamment par la répétition du motif du téléphone portable.

Ce procédé renvoie à des techniques de production picturale, à une forme de création appliquée et à un stylisme inspiré du quotidien. On peut dire qu'il en résulte un style qui contribue à identifier la femme africaine. Dans ce sens, la description du vêtement, enrichie par des techniques multiples, produit une unité structurelle.

Dans cet espace d'innovation, l'artiste modifie le positionnement visuel afin de créer un style défini, où l'image et les inscriptions transforment l'ambiance générale du vêtement. D'une part, il y a une formalisation de l'objet et une logique de réalisation artistique; d'autre part, un retour à un art de la mémoire, des mœurs et de la vie quotidienne. Parfois, on retrouve des images de personnages célèbres ou bien des écritures variées, qui introduisent une diffusion de sens et une dimension critique, comme on peut le voir dans l'image ci-contre.

¹ jean-pierre cometti , Art, représentation ,expression,puf,p51.



Figure : Une malienne revêt
le portrait d'Alassane ¹

La figure représente une femme africaine vêtue d'habits porteurs d'une forte spécificité sociale. En effet, lorsqu'une image d'une personnalité célèbre ou d'un personnage politique comme Nelson Mandela est intégrée au tissu, la fonction du vêtement se transforme: il devient un logo, un marqueur social de révolution et de résistance, ou encore un moyen d'exprimer un sentiment qui nourrit la mémoire collective africaine.

Afin de mieux cerner le rapport entre ce qui relève du mémoriel et ce qui appartient au champ plastique de l'œuvre, il est pertinent de s'interroger sur la nature de la relation qui existe entre les éléments picturaux et la réalité de l'artiste. Quel type de lien peut-on identifier entre l'expérience vécue et l'élément représenté? Pour répondre à cette question, on peut citer Roland Barthes: ***“Le contenu de l'image produite résulte toujours de la forme choisi par l'artiste: les procédures formelles de fabrication (tel pigment, telle texture...) coïncident strictement avec l'image produite.”*** ²

À travers cette affirmation, Barthes souligne l'importance du rapport entre le processus de création et le résultat visuel, insistant sur la manière dont les choix formels déterminent le contenu de l'image.

¹ Anne Grosfilley, Afrique des textiles, paris, Edions: édisud, 2004, P22.

² STEPHANE DION, Pour une esthétique de renouveau, Paris, l'harmattan, 2005, p 31.

Ainsi, selon cette logique, le contenu de l'image résulte des structures et des formes choisies par l'artiste. Yinka Shonibare, qui connaît en profondeur les détails de la mémoire du peuple africain, cherche à intégrer des messages politiques par le biais de la mise en scène vestimentaire. On peut donc affirmer que les procédures formelles de fabrication, telles que les textures et les étoffes, sont réinventées par l'artiste afin de donner naissance à une œuvre porteuse de sens.

3. La structure des vêtements: entre les indices iconographiques et le dialogue visuel

La structure du vêtement constitue un ensemble à la fois distinct, coordonné et complémentaire. Elle est chargée de signes et de significations. En effet, il y a toujours un rappel à la mémoire de l'être, à son existence sociale et à son désir individuel. On ne peut pas qualifier les vêtements uniquement à travers l'origine de leur matière, mais également selon des critères esthétiques et sociologiques.

À ce propos, Roland Barthes écrit: *"d'autre part, le vêtement, comme ensemble de traits distribués sur une même personne (une tenue, un tailleur, etc.)..."*¹ Il s'agit donc de définir le vêtement comme un ensemble de traits distribués sur le corps. L'habillement de l'être est ainsi intrinsèquement lié à la personne elle-même, et l'on y retrouve les conceptions et manipulations artistiques appliquées aux étoffes.

Cela explique l'émergence d'un textile renouvelé, qui contribue à perfectionner l'art, à nourrir le discours politique et à développer les expressions de la culture africaine. L'acte créateur procède par étapes complémentaires et successives: il consiste d'abord à percevoir un rituel, puis à lui donner une image picturale complète et définie.

À ce niveau, il importe de souligner que l'intégration mémorielle est toujours associée à des fonctions esthétiques, elles-mêmes liées aux mouvements sociaux. L'œuvre de Yinka Shonibare CBE, 'Party Time: Re-Imagine America' (2009), illustre parfaitement cette dynamique par la diversité de ses gammes textiles. Constituée essentiellement de tissus Wax, elle renvoie à la mémoire à travers ses indices graphiques et sa puissance visuelle.

L'installation met en scène une multitude de personnages dont la posture semble qualifier la scène. Les fibres utilisées, principalement en coton, recouvrent la totalité de l'œuvre. L'artiste expose ainsi des formes textiles novatrices, porteuses de réinterprétations artistiques. On remarque une grande précision dans le choix des tissus: Shonibare établit des liens étroits entre sa mémoire et sa pratique plastique, ce qui confère à la distribution des mannequins dans l'espace, habillés de costumes en Wax, une identité textile affirmée.

¹ ROLAND BARTHES, Œuvre complètes: Livres, textes, entretiens, Paris, Seuil, 1994, p955



Yinka Shonibare CBE, Party Time: Re-imagine America 20091

Dans l'installation de l'artiste, les personnages vêtus de tissus Wax dominant l'espace. Les mannequins sont habillés à la manière de la mode victorienne, mais Shonibare introduit d'autres subtilités: le regard du spectateur est orienté vers la richesse textile du Wax et la variété des couleurs employées. La saisie des symboles et des inscriptions fait ainsi partie intégrante du processus créatif.

Il convient d'attirer l'attention sur l'aspect indissociable de l'impression psychique et du contexte social: les deux dimensions sont interdépendantes et amènent l'artiste à se référer à la mémoire africaine et à l'expérience culturelle collective. Cette impression psychique suscite chez Yinka Shonibare un désir créatif et une réflexion profonde, qui se traduisent par une nouvelle appropriation du corps, directement inscrite dans le patrimoine africain.

L'artiste revendique ainsi l'approfondissement du charme spécifique du Wax, tout en lui conférant une valeur spirituelle. L'œuvre acquiert une dimension imaginaire, car tous les personnages représentés sont sans tête; néanmoins, grâce à la distribution de l'espace et à l'usage de paysages textiles rigoureusement structurés, le spectateur est guidé vers une compréhension plus aisée du contenu figuratif.

La question fondamentale consiste donc à mettre en évidence l'appartenance sociale. La diversité des motifs permet de révéler les effets visuels et les contrastes chromatiques. Le textile d'origine africaine occupe la totalité de l'espace de l'installation, et la composition repose toujours sur un agencement harmonieux. Dans l'iconographie du Wax, on retrouve un style graphique très spécifique, à travers lequel l'artiste expose une diversité de formes picturales offrant une grande

¹ Lori Waxman, « Yinka Shonibare CBE », 4Columns, 2019 <https://4columns.org/waxman-lori/yinka-shonibare-cbe>

richesse visuelle. S'y ajoutent de petits signes floraux, des motifs ondulés et des formes en vagues, rehaussés par la présence de traits noirs épais.

En effet, c'est par l'intermédiaire d'une expression plastique que s'ouvre un espace de dessins, de couleurs et de formes, donnant naissance à un parcours visuel peuplé de personnages inconnus et sans tête, qui conduit finalement à l'affirmation de l'identité africaine de l'artiste. L'art de Yinka Shonibare touche à la fois à la peinture, à la photographie, à l'installation et à la sculpture, ce qui confère à son œuvre une dimension universelle et globale.

Ainsi, le choix des costumes recouvrant les mannequins n'est jamais arbitraire: il est chargé de significations et de valeurs propres, qui s'intègrent de manière spécifique dans la construction de l'œuvre. À ce propos, Roland Barthes affirme: ***"Le costume n'est rien de plus que le second terme d'un rapport qui doit à tout instant joindre le sens de l'œuvre à son extériorité."***¹ Le costume, loin d'être accessoire, constitue donc un agencement des composantes picturales, auquel s'ajoute une sensibilité émotionnelle nourrie par l'ensemble des techniques théâtrales et par leur manifestation critique et esthétique. C'est en ce sens que l'on peut parler de la constitution d'une véritable mode singulière.

La description des vêtements qui habillent les mannequins de Shonibare implique avant tout une grande liberté d'intégration des signes patrimoniaux. L'ambiance et l'harmonie de la scène confèrent à l'installation une unité structurelle. Visuellement, les personnages semblent entrer en communication, comme engagés dans un débat ouvert. Le détail des postures suggère qu'ils sont en mouvement, ce qui confère à l'ensemble une dimension imaginaire et poétique.



Yinka Shonibare CBE, Party Time: Re-imagine America (detail), 2009.2

¹ROLAND BARTHES, Œuvre complètes : Livres, textes, entretiens, Paris, Seuil, 1994, p p955

² arty Time: Re-Imagine Ameri, Newark Museum, Newark, New Jersey, USA, 15 July 2009 – 2010, <https://yinkashonibare.com/exhibitions/newark-museum-newark-new-jersey-usa/>

L'apparition d'objets tels que les chandeliers éclaire l'espace et le décore, de sorte que l'artiste propose implicitement une problématique d'authenticité et d'identité. Le serveur, debout, traduit la fidélité de l'homme au service de son maître; dans ses mains, il porte un paon sur un plateau. On peut ainsi remarquer la présence d'une table prestigieuse autour de laquelle les personnages interagissent, témoignant d'une finalité artistique.

À ce propos, Jean-Godefroy Bidima affirme: "***La traversée de l'art africain a obéi à plusieurs finalités réconciliatrices: l'indépendance nationale, l'émancipation des peuples, l'âme nègre, ...***"¹ Cette réflexion explique que l'art africain, encore en mutation, est lié à l'indépendance et à l'émancipation des peuples. Il reste ouvert à l'interprétation et à l'adaptation artistique, ce qui permet à Yinka Shonibare de développer pleinement sa conception de la création.



Détail



Détail

En observant l'œuvre 'Party Time: Re-Imagine America', il est impossible de passer sous silence la présence de personnages grandeur nature, assis et affichant une joie perceptible, évoquant une réunion ou un dîner de luxe. Tous ces personnages introduisent ainsi la représentation d'une classe sociale aisée. La réflexion de l'artiste sur la question de l'identité commence lorsqu'il présente des mannequins sans tête, suggérant implicitement la réalité coloniale sur laquelle s'est construite la bourgeoisie. Yinka Shonibare choisit d'inscrire le mot « indépendance » sur certains costumes, opérant un renouvellement vestimentaire symbolique. Le recours à l'écriture dans le travail plastique constitue une méthode picturale appliquée pour insister sur l'idée de la colonisation. La présence d'une puissance coloniale séduisant le public engage ainsi un véritable processus de création. L'artiste y déploie un style qui lui est propre, permettant à la fois l'innovation et

¹JEAN-GODEFROY BIDIMA, 'L'art Nègre-africain', Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p10.

l'actualisation de l'œuvre. La question se pose alors: comment cette actualisation se manifeste-t-elle à travers la présence de changements rythmiques dans l'installation?

Conclusion

En définitive, la création vestimentaire chez Yinka Shonibare s'inscrit dans une dynamique où mémoire, religion et progrès se conjuguent pour réaffirmer et reconfigurer l'identité africaine. L'artiste ne se contente pas de reproduire ou de magnifier le patrimoine textile africain: il le réinvente en l'inscrivant dans un dialogue critique avec l'histoire coloniale et postcoloniale. L'usage récurrent du tissu wax, souvent perçu comme un marqueur identitaire africain mais dont l'origine est traversée de circulations transnationales et coloniales, illustre parfaitement cette tension entre authenticité revendiquée et hybridité assumée.

En intégrant des références historiques et culturelles à une esthétique innovante, Shonibare met en place une pratique plastique singulière qui dépasse largement la simple dimension ornementale. Ses costumes, véritables vecteurs de sens, traduisent une réflexion profonde sur la construction des identités, en montrant comment les rapports de domination, d'échanges et de métissages culturels ont façonné les subjectivités contemporaines. À travers la théâtralité de ses mises en scène, l'artiste interroge non seulement les hiérarchies sociales héritées de la période victorienne, mais également les représentations actuelles de l'Afrique dans l'imaginaire globalisé.

Bibliographie

- Bidima, Jean-Godefroy (1997). L'art négro-africain. Paris: Presses Universitaires de France.
- Busca, Joëlle (2000). Perspectives sur l'art contemporain africain. Paris: L'Harmattan.
- Didi-Huberman, Georges (1992). Ce que nous voyons, ce qui nous regarde. Paris: Éditions de Minuit.
- Gros Filley, Anne (2004). Afrique des textiles. Paris: Éditions Edisud.
- Luc, Benoît (1975). Signes, symboles et mythes. Paris: Presses Universitaires de France.
- Molinié, Georges (1989). La stylistique. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, Alex (2002). L'identité. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schapiro, Meyer (1982). Style, artiste et société. Paris: Gallimard.

The Ottoman Empire: From Rise to Fall The Janissary Corps' Role in Shaping its Destiny

Mohamed EL Ghazouani¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449320>

To cite this article: EL Ghazouani, M. (2025). The Ottoman Empire: From Rise to Fall - The Janissary Corps' Role in Shaping its Destiny. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

The present research seeks to examine a pivotal historical issue: the decisive role of the Janissary corps in shaping the dynamics of power, strength, and decline within the Ottoman Empire from the fourteenth to the eighteenth century. In its formative stages, the Janissary army constituted the principal pillar of the Ottoman military system, serving as a fundamental instrument for the empire's territorial expansion, administrative consolidation, and the projection of its prestige both domestically and abroad. Over time, however, this elite military institution underwent a profound transformation, gradually evolving into a source of weakness, disorder, and political disintegration. This shift occurred as the Janissaries developed into an insular political and social entity, prioritizing their corporate privileges and material interests over the broader welfare of the state. Rather than adhering to their original martial and administrative functions, they increasingly intervened in the political arena, influencing the succession of sultans, obstructing reform initiatives, and resisting modernization across multiple spheres of governance. Consequently, this study investigates the historical process through which the Janissary corps transitioned from a constructive and empowering force into a destabilizing and obstructive one, thereby becoming a central factor in the empire's stagnation and eventual decline. To elucidate this complex historical paradox—encapsulated in the study's central thesis—the research adopts a rigorous historical methodology grounded in critical and comparative analysis. This approach enables the identification of the principal variables affecting the Janissary institution and its transformation over time, drawing upon an extensive corpus of primary and secondary sources focused on Ottoman history in general and the Janissary phenomenon in particular.

Keywords

Ottoman Empire, Janissary phenomenon, Janissary army, Devshirme system.

¹ Research Professor, Ministry of National Education, Kingdom of Morocco
Ph.D. in Modern History, Faculty of Arts and Humanities, Ibn Tofail University, kenitra, Morocco.

رحلة الإمبراطورية العثمانية من النهضة إلى السقوط ودور الجيش الإنكشاري في تشكيل المصير

محمد الغزواني

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية، إلى تسليط الضوء على إشكالية تاريخية غاية في الأهمية، تتمثل حول الدور المحوري الذي لعبه الجيش الإنكشاري في تشكيل مصير القوة والضعف ما بين القرنين الرابع عشر والثامن عشر. فإذا كانت الإنكشارية شكلت في البداية عماد الجيش العثماني وقوته، وأداة حاسمة في توسع الإمبراطورية وترسيخ هيبتها داخليا وخارجيا، فإنها مع مرور الوقت تحولت إلى أداة للضعف والتراجع، خاصة عندما أضحت كيانا سياسيا واجتماعيا مغلقا، يسعى لتعظيم مصالحه على حساب مصالح الدولة، فبدل أن تحافظ على الوظيفة التي وجدت من أجلها، أصبحت تتدخل في أمور السياسة من خلال تعيين وعزل السلاطين وعرقلة سياسة الإصلاح في كل المجالات. وتأتي أهمية هذه الدراسة، لتبين كيف تحولت النخبة العسكرية الإنكشارية، من عامل بناء وقوة إلى عامل هدم وضعف، وكيف تحولت كذلك من مصدر صعود الإمبراطورية إلى سبب انحدارها. وللكشف عن هذه المفارقة التاريخية العميقة التي يخلتها عنوان الدراسة، سنعتمد على منهجية علمية تستجيب إلى معايير البحث التاريخي من جهة، وتستحضر المنهج المقارن من جهة أخرى لتوضيح المتغيرات التي عرفها الجيش الإنكشاري، معتمدين في ذلك على قائمة من المصادر والمراجع التاريخية، التي اهتمت بالتاريخ العثماني عامة والظاهرة الإنكشارية خاصة.

الكلمات المفتاحية

الإمبراطورية العثمانية، الظاهرة الإنكشارية، الجيش الإنكشاري، نظام الدفشرمة.

مقدمة:

شكلت الإمبراطورية العثمانية منذ تأسيسها وإلى حدود تفتتها وسقوطها (1299م-1924م)، واحدة من أعظم القوى السياسية والاقتصادية والعسكرية في التاريخ الحديث، حيث جمعت بين إدارة مركزية قوية، ونظام اقتصادي مزدهر، مدعومًا بتوسع عسكري وتجاري شمل ثلاث قارات؛ آسيا، وأوروبا، وإفريقيا. لكن ما جعلها قوة لا تُقهر في عصرها، كان جيشها العسكري المنظم، وعلى رأسه الجيش الإنكشاري¹، الذي مثل عمودها الفقري وقوتها التي لا تقهر في عصرها.

أسست الإنكشارية على مبادئ متعددة؛ أبرزها الولاء المطلق للدولة في شخص السلطان، والانضباط في ممارسة مهامه وفق خطط مرسومة بدقة، ومدرسة بعناية تامة، لا تقبل الغفلة ولا يراد لها الفشل، ولا تحيد عن تحقيق الانتصارات العسكرية الكبرى. فعزز ذلك مكانة الإمبراطورية وفرض إرادتها السياسية والعسكرية على أوروبا المسيحية، وعلى جميع دول العالم. فأضحت الظاهرة الإنكشارية أحد أهم الظواهر العسكرية والاجتماعية في تاريخ الإمبراطورية العثمانية؛ حيث مثلت على مدى قرون تاريخية طويلة، أداة مركزية لتوسيع نفوذ الدولة، ووسيلة أساسية لترسيخ وجودها في مواجهة القوى الإقليمية والعالمية المعاصرة لها.

بدأت ملامح الظاهرة الإنكشارية تتكشف في القرن الرابع عشر²، كفرقة عسكرية نخبوية، تميزت بانضباطها الشديد وتنظيمها المحكم، وذلك كله كان يتم في إطار نظام تجنيد فريد يعرف بـ "الدفشمة"³، الذي يقوم على تدريب أطفال مسيحيين، وتحويلهم إلى جنود مخلصين للسلطان وحده⁴. لكن الإنكشارية التي كانت رمزًا للقوة، أصبحت مع مرور الوقت سببًا رئيسيًا في الضعف والتراجع⁵، كما أنها

¹ - الإنكشارية هي كلمة عربية وقد حرفت عن الكلمة التركية يكي جري، وهنا نرى أن الكاف في اللغة التركية تنطق نونا وتكتب "يكجري" ولكن تنطق "يني تشري". فبني تعني الجديد وتشري تعني النظام ن أي النظام الجديد. انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، الطبعة الأولى، القاهرة، ص 21. انظر كذلك: شمس الدين نجم زين العابدين، 1413هـ، الوظائف العسكرية والتشكيلات القتالية في العهد المملوكي والعثماني، العدد 39، مجلة كلية خالد العسكرية، السنة العاشرة، ص 29.

كما أطلقت الإنكشارية على نوع من الجنود الجديدة أي مجموعة من فرق المشاة النظاميين والتي كونها أورخان العثماني في القرن الرابع عشر الميلادي. انظر: سامي شمس الدين، 1317هـ، قاموس تركي، مطبعة سي، إستانبول، مادة "يكجري"، ص 1001. ثم الخراشي سليمان صالح، 1420هـ، كيف سقطت الدولة العثمانية، الطبعة الأولى، دار القاسم للنشر، الرياض، ص 14.

² - اختلف المؤرخون حول الحقبة الزمنية التي ظهرت فيها الإنكشارية كت تنظيم عسكري، فهناك من رجح أن الظاهرة الإنكشارية بدأت مع السلطان العثماني أورخان ابن عثمان. وهناك من رأى فيها أنها بدأت فعليًا مع السلطان مراد الأول. انظر: محمد الصلابي علي محمد، 2001، الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط، الطبعة الأولى، دار البيارق – مصر، ص 53. وانظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، الطبعة الأولى، تحقيق إحسان حقي، دار النفائس، بيروت، صص 122-123.

³ - كلمة تركية تكتب هكذا dos,orme، وفيما سبق كانت تكتب "دوفشمة" بزيادة الفاء. وهي كلمة لا علاقة لها بالإنكشارية حسب بعض المصادر، وكان الهدف من تداولها في الأوساط الاستشرافية تشويه النظام العسكري الجديد الذي أسسه أورخان. انظر: أبو غنيمة زيد، 1986، جوانب مضيئة في تاريخ العثمانيين الأتراك، دار الفرقان للنشر، عمان، ص 126.

⁴ - فحسب بعض المراجع العربية فإن معظم المؤرخين الأجانب زعموا أن الجيش الإنكشاري تكون من أطفال وصبية مسيحيين ونصارى بعدما انتزعهم العثمانيون من أهاليهم وأجبروهم على اعتناق الإسلام بموجب نظام الدفشمة، كما زعموا كذلك أن هذا النظام كان يستند إلى ضريبة إسلامية شرعية أطلقوا عليها ضريبة الغلمان التي تتيح للمسلمين العثمانيين أن ينتزعوا خمس الأطفال من كل مدينة أو قرية نصرانية. ومن أشهر هؤلاء المؤرخين الأجانب الذين روجوا لهذا الأمر وافترضوا على الحقيقة كارل بروكلمان وجيبونز. أما الحقيقة هي أن نظام الدفشمة ما هو إلا اهتماما من الدولة العثمانية بالمشردين من الأطفال النصارى الذين تركتهم الحروب المستمرة أيتاما أو مشردين. انظر: محمد الصلابي علي محمد، 2001، الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط، مرجع سبق ذكره، ص 53.

⁵ - يقول محمد فريد بك: "ثم ارتقى هذا الجيش في النظام وزاد عدد وصار لا يعول إلا عليه في الحروب (...). كما أنه خرج فيما بعد عن حدوده وتعدى سلطة الدولة العثمانية، واستبد بما جعله سببا في تأخر الدولة وتقهرها". وانظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 123.

نسجت مسار السقوط عندما تحولت من قوة عسكرية منضبطة، إلى طبقة سياسية واجتماعية متمردة¹، تسعى لتحقيق مصالحها الخاصة على حساب مصالح الدولة. وقد تفاقم الوضع أكثر، عندما أصبحت ظاهرة الإنكشارية، عائقاً أمام الإصلاحات، وتطور الدولة، وتحديث أجهزتها الإدارية والسياسية والعسكرية. وبهذا كان الجيش الإنكشاري، تجسيدا حيا ومثالياً، لتناقضات عصفت بمستقبل أمة، قبل أن تعصف بمستقبل دولة؛ وبذلك تحولت من مصدر للقوة والعظمة إلى مصدر للانحدار والسقوط.

سنحاول بداية، الانطلاق من إشكاليتين اثنتين؛ تعكسا عنوانه، وتحاول قدر الإمكان تفكيكه، مع التركيز على الظاهرة الإنكشارية، ودورها في تشكيل مصير النهضة من جهة، ومصير السقوط من جهة أخرى.

فالإشكالية الأولى؛ سنستحضر فيها المقومات التي ميزت الإنكشارية، وساهمت في تشكيل مصير القوة والهيمنة والتوسع، وفرض الذات العثمانية ليس فقط في محيطها الإقليمي بل حتى الدولي ما بين القرنين 14 وحتى متم القرن 16. أما الإشكالية الثانية؛ فسنباحل من خلالها، أن نبين كيف تحولت الإنكشارية إلى أداة لتشكيل مصير الضعف والتراجع، والاتجاه نحو الانحدار والسقوط، بدءاً من القرن السابع عشر الميلادي، وإلى لحظة تفكيك الإنكشارية سنة 1826م. كما أن كل إشكالية، ستستدعي منا طرح إشكاليات فرعية أخرى، يفرضها المنهج في كل دراسة تاريخية.

تأتي أهمية دراسة تاريخ الظاهرة الإنكشارية، لتقديم فهم أعمق للعلاقة بين المؤسسة العسكرية والدولة بمؤسساتها الأخرى، وكيف يمكن للمؤسسات؛ مثل المؤسسة العسكرية، أن تتحول من مصدر قوة ورافعة للتقدم والازدهار والتطور، إلى عامل ضعف ونكوص، وبخاصة إذا فقدت مرونتها وقدرتها على التكيف مع متغيرات الزمن، ومتطلبات العصر؟ كما تعد دراسة الظاهرة الإنكشارية كذلك، أمراً بالغ الأهمية لفهم التحولات الكبرى في التاريخ العثماني، فقد كانت هذه المؤسسة العسكرية الفريدة، أحد أبرز عوامل قوة الدولة العثمانية وتوسعها في مراحلها المبكرة، حيث شكّل الجيش الإنكشاري نواة الجيش النظامي الذي اعتمد عليه السلاطين في الفتوحات وفرض السيطرة، مما ساهم في بناء إمبراطورية مترامية الأطراف².

وقد تحولت هذه المؤسسة العسكرية مع مرور الوقت، إلى عامل ضعف رئيسي، حيث تزايد نفوذ الإنكشارية؛ سياسياً وعسكرياً، وأصبحوا يعارضون الإصلاحات التحديثية، مما أدى إلى جمود الجيش، وتعطيل التطور الإداري والاقتصادي والعسكري للدولة. كما أن تمرداتهم المتكررة ضد السلاطين، وفشلهم العسكري في مواجهة الجيوش الأوروبية الحديثة، كشف عن دورهم السلبي داخل الدولة، وبخاصة بعدما بدأوا يتجهون بها نحو الانحدار والسقوط. لذا، تقدم دراسة الإنكشارية نموذجاً تاريخياً لازدواجية الأدوار، كما تسلط هذه الدراسة الضوء، كذلك، على الإشكالية الألفية المتعلقة بتوازن القوة بين القيادة السياسية والعسكرية، مما يجعلها ذات صلة بالتحولات السياسية والعسكرية في مختلف الفترات التاريخية وحتى في السياقات الحديثة.

¹ - حدث أول ترد للجيش الإنكشاري في عهد السلطان مراد الثاني (1421-1451) عندما أقدم على التنازل عن العرش لابنه محمد الفاتح (1451-1481)، حيث سيطر الإنكشارية على أدرنة ونهبوها مما أدى إلى رجوع السلطان إلى العرش والقضاء على التمرد، والقيام بإصلاحات عسكرية عديدة أبرزها توسيع فرقة الإنكشارية من خلال إلحاق العديد من النصارى الذين أسلموا، وزاد هذا الأمر في خنق الإنكشارية. انظر: الرفيعي عبد الأمير، 2002، العراق بين سقوط الدولة العباسية وسقوط الدولة العثمانية، الطبعة 1، دار الفرات للنشر، بيروت، 261.

² - انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، ص 21، مرجع سبق ذكره، ص 75.

ولفهم هذا الموضوع أكثر، فقد استحضرننا فيه ثلاث محاور أساسية: الأول خصصناه لإنجاز قراءة في مفهوم الإنكشارية، والإلمام بخصائصها ومميزاتها كتنظيم عسكري، مستحضرين تنظيمها الداخلي ووظيفتها العسكرية داخليا وعسكريا. أما المحور الثاني، فركزنا فيه على الظاهرة الإنكشارية ودورها في تشكيل مصير القوة والتوسع، وفرض المشروع العثماني التوسعي إقليمي ودوليا ما بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر الميلاديين باعتبارها أهم فترة توسعية في تاريخ الإمبراطورية. أما المحور الثالث، فقد أبرزنا من خلاله الأسباب التي أسهت في تشكيل مصير الضعف والتراجع، والسير نحو السقوط، مركزين في المحورين معا على الظاهرة الإنكشارية. ومن أجل الإحاطة بالموضوع إحاطة تاريخية شاملة ومأنعة، فقد اعتمدنا على سلة تاريخية من المصادر والمراجع العربية والأجنبية، وعلى أبحاث ودراسات موثوقة.

المحور الأول: الظاهرة الإنكشارية: دلالات المفهوم، النشأة والتنظيم.

1- قراءة في المفهوم:

الإنكشارية¹ فرقة عسكرية خاصة، كانت تشكل نخبة النخبة في الجيش العثماني، وجدت من أجل حماية السلطان وتوسيع حدود الإمبراطورية، بالإضافة إلى حفظ النظام الداخلي. ومن هنا يمكن تعريف الإنكشارية بكونها: "نظام عسكري متميز اعتمد على تجنيد الشباب والصبية المسيحيين من مناطق البلقان الخاضعة للدولة العثمانية وتربيتهم على الإسلام وتدريبهم عسكريا ليصبحوا جنودا موالين للدولة وللسلطان شخصيا. تميزوا بانضباطهم، وتدريبهم العالي، بحيث لا يعرفون لهم أبا إلا السلطان ولا حرفة إلا الجهاد في سبيل الله، ولعدم وجود أقارب لهم بين الأهالي لا يخشى من تحزيمهم"².

وقد بدأت الإنكشارية كتنظيم عسكري فريد في الدولة العثمانية، خلال القرن الرابع عشر الميلادي وتحديدا في عهد السلطان أورخان (1324م-1362م)³، كحل استراتيجي لمشكلة الاعتماد على القوات القبلية غير الموثوقة. وقد تميز هذا التنظيم بكونه أول جيش نظامي دائم في أوروبا⁴ وفي التاريخ الإسلامي الوسيط، اعتمد على نظام "الدفشمة" الذي استلهمته الدولة العثمانية من الممارسات البيزنطية

¹ - تعرف الإنكشارية كذلك باسم البكتاشية، نسبة إلى الطريقة الصوفية البكتاشية التي كان مقرها بالأناضول. ويقال إن شيخ هذه الطريقة ويدعى حاجي بكتاش أنه كان يبارك المجندين من هذه الفرقة بوضع كفه على رؤوسهم، كما أنه أوحى لهم باختيار لباس رأسهم ذي الزائدة الأسطوانية الطويلة. انظر: فؤاد متولي أحمد، 2005، تاريخ الدولة العثمانية منذ نشأتها حتى نهاية العصر الذهبي، القاهرة، 59. وفي رواية أخرى عرضهم السلطان أورخان على شيخ الطريقة البكتاشية بأمرها وهي بلدة تقع في شمال شرق الأناضول ليدعوا لهم بالخير فدعا لهم بالنصر على الأعداء وقال فليكن إسمهم بني تشاري "الجيش الجديد". انظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 123.

² - انظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 122.

³ - بدأت فكرة الإنكشارية مع فترة حكم السلطان العثماني أورخان، إلا أنه بحسب مصادر متعددة لم يكن هو صاحب فكرة إنشاء هذا الجيش، بل كان ذلك من صنع أخيه علاء الدين. وكان الأساس الذي بني عليه إنفاذ بناء هذا الجيش أن جنوده سيتشكلون من أسرى الحروب حيث لا تربطهم ولاءات عرقية أو قبلية بالمجتمع العثماني، ولا خوف من تحزيمهم مع أحد. فعرض الأمر على السلطان أورخان فأعجب بها وأمر بإنفاذ أمر ذلك. انظر محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، صص 122-123. وهناك بعض المستشرقين ألصقوها بالعالم قره رستم، وهناك من أكد أنها فكرة قره خليل جندري. انظر:

- بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 113.

- لاري أفندي مصلح الدين، بشائر أهل الإيمان بفتوحات آل عثمان، ترجمه من التركية إلى العربية حسين خوجة الحنفي، مخطوط بالمكتبة الوطنية بتونس تحت رقم 1138، 227هـ.

⁴ - إينالجيل خليل، 2002، تاريخ الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار، ترجمة محمد م الانراؤوط، الطبعة الأولى، دار المدار الإسلامي، ص 22.

والسلجوقية السابقة. إلا أن تاريخ نشأة الإنكشارية غير معروف بالتحديد، ويعتقد بعض المؤرخين أن سبب إنشاء هذا الجيش يعود إلى اتساع رقعة الفتوحات العثمانية، التي استلزمت إعداد جيش منظم يبقى تحت السلاح باستمرار، ويتعاون مع القوات التركية المسلمة التي كانت النواة الأولى للجيش العثماني. هذا، وقد تكونت هذه القوات الإنكشارية؛ من أسرى الحرب أولاً، ثم من الشباب غير المسلم، ومن العناصر غير التركية.¹

وقد اعتمد هذا النظام على جمع صبيان مسيحيين من المناطق المفتوحة (خاصة من البلقان والأناضول)، تتراوح أعمارهم بين السابعة والعاشر عاماً، حيث كان يتم اختيار الأذكى والأقوياء جسدياً وفق معايير دقيقة مسجلة في "دفاتر الدوشيرمة"، فاعتمد عليهم كنواة للجيش العثماني. كما ضم إليهم أولاد النصارى المشردين، والأيتام الذين توفي آبائهم أو أمهاتهم في حروب الفتح، ثم صهر الجميع في بوثقة واحدة. واهتم بتربيتهم تربية إسلامية، تشمل الفكر والجسم، لترسيخ مبادئ الإسلام في قلوبهم، ثم يخضعون لتدريب عنيف خاص يهدف إلى تقوية أبدانهم، حتى إذا بلغوا السن اللائق للخدمة العسكرية تم إدخالهم ضمن فرق الإنكشارية التي شكلت قوة دائمة وجاهزة للسلطان الحاكم.²

2- خصائص الإنكشارية:

أ - من حيث النشأة والانتماء:

مر هؤلاء الصبيان بمراحل تأهيلية صارمة بدأت بأسلمتهم وتربيتهم لغوياً وثقافياً، ثم تدريبهم العسكري المكثف في مدارس خاصة تسمى "أوجاق"³، حيث قضوا سنوات في تعلم الفنون القتالية والانضباط العسكري. تميز التنظيم الإنكشاري بهيكلية هرمية دقيقة، حيث قُسم الجنود إلى وحدات تسمى "أوطه"⁴ يتراوح عدد أفرادها بين 100 و700 جندي، تحت قيادة ضباط متخصصين. اعتمدت الإنكشارية في بدايتها على الأسلحة التقليدية، لكنهم سرعان ما أصبحوا من أوائل من استخدم الأسلحة النارية وأتقنوها بمهارة⁵ وبشكل ممنهج في الجيوش الإسلامية، مما منحهم تفوقاً عسكرياً واضحاً في معارك مثل فتح القسطنطينية (1453) ومعركة موهاكس (1526).⁶

وقد نشأ هذا التنظيم، كرد فعل على الحاجة لإنشاء قوة عسكرية موالية للسلطان فقط، بعيدة عن الولاءات القبلية والعائلية التي كانت تشكل مصدر قلق دائم للحكام العثمانيين الأوائل. وقد نجح هذا النظام في تحقيق هدفه بشكل مذهل خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر؛ حيث شكل الإنكشارية العمود الفقري للجيش العثماني، وقوة الصدمة في معظم الفتوحات الكبرى. لكن هذا النجاح العسكري المبكر حمل في طياته بذور الأزمة اللاحقة، حيث تحولت الفرقة مع الوقت من أداة طيعة في يد السلاطين إلى قوة سياسية مستقلة تفرض شروطها على الحكم المركزي.

¹ - انظر: فؤاد متولي أحمد، 2005، تاريخ الدولة العثمانية منذ نشأتها حتى نهاية العصر الذهبي، مرجع سبق ذكره، ص 56.

² - انظر: سهيل طقوس محمد، 2012، تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة، الطبعة الثالثة، دار النفائس، بيروت، صص 34-35.

³ - بمثابة مدرسة عسكرية. انظر: سهيل طقوس محمد، 2012، تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة، مرجع سبق ذكره، ص 35.

⁴ - ثكنات خاصة كانت عناصر الإنكشارية تتلقى فيها التعليم والتدريب العسكري. نفسه، ص 35.

⁵ - انظر: محمد الصلابي علي محمد، 2001، الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط، مرجع سبق ذكره، ص 70.

⁶ - لقد كانت الإنكشارية كالأسود المدججة بالسلاح في ساحة المعركة، يندفعون في اتجاه العدو، وخاضوا المعارك الشهيرة مثل فتح القسطنطينية وغيرها من المعارك بمنتهى القوة والشجاعة، ولكن مع مرور الوقت بدأ الضعف والوهن يغزوا صفوفهم. انظر: حسون علي، 1994، تاريخ الدولة العثمانية، الطبعة الثالثة، المكتب الإسلامي، ص 106.

ب - من حيث التنظيم الداخلي:

قُسمت الإنكشارية إلى أفواج أو كتائب تُعرف باسم "الأورطة"، وكانت تخضع لنظام صارم وقوانين خاصة تُنظم شؤونها. كما تألف جيش الإنكشارية من ثلاث فرق مختلفة هي: السكمان، والجماعة والفرقة، وتنقسم هذه الفرق بدورها إلى عدد من الوحدات تتفاوت في عديدها، تدعى أورطة، وكل أورطة لها شارة توضع على أبواب ثكناتها وعلى أعلامها وخيامها التي تقام في ساحات القتال، وكانت هذه الشارات إما سمكة أو مفتاحاً أو خطافاً أو هراوة ذات طرف مدبب.¹

وكان قائد الإنكشارية يُعرف بلقب "آغا الإنكشارية"، وهو أحد المناصب العليا في الدولة العثمانية، حيث كان الآغا الإنكشارية على جانب كبير من الأهمية والخطر، لا لأنه يقود أعظم وأقوى أداة عسكرية ضاربة تحت تصرف السلطان فحسب، بل ولأنه يقوم أيضاً بأعمال رئيس الشرطة في العاصمة إستانبول (...) وبحكم التسلسل الهرمي لوظائف الدولة، فهو بدرجة وزير، ويتقدم كذلك على جميع القادة العسكريين.²

ج - من حيث الوظيفة:

الإنكشارية؛ وجدت من أجل تقديم خدمات عسكرية، وإنجاح الفتوحات الكبرى، ودعم القوة العسكرية العثمانية. وبناء على ما سبق، يمكن أن نسجل ملاحظتين أساسيتين:

- **الملاحظة الأولى:** يمكن أن نسجل فيها أن التنظيم والبنية التي تأسست عليها الظاهرة الإنكشارية، أكسبتها مكانة في التاريخ. حيث تُعد الإنكشارية؛ نموذجاً فريداً للجيش الدائمة، والمنظمة التي طُورت في العصور الوسطى. وقد تركت هذه المؤسسة أثراً بالغاً في الأنظمة العسكرية الحديثة، كما أنها تمثل رمزاً للقوة التي ساهمت في بناء الدولة العثمانية وإدارتها في أوج ازدهارها.

- **الملاحظة الثانية:** الظاهرة الإنكشارية عندما تشكلت، أريد بها وسيلة للحكم لا قوة لتحكم. ولقد كان الهدف منها أن تكون أداة لتعزيز مركزية الدولة العثمانية، وضمان استقرارها وتوسيعها³، وليس كأداة لتحكم أو أن تفرض هيمنتها على الدولة، لذلك كان الهدف الرئيسي من إنشاء هذا الجيش النخبوي، هو تقديم دعم دائم وموثوق للسلطان، ليتمكن من إدارة شؤون الدولة الداخلية والخارجية بكفاءة. وقد صُمم نظام الإنكشارية بطريقة تجعل ولاء الجنود للسلطان وحده، بعيداً عن أي انتماءات قبلية أو عائلية، مما ساعد على تحييد تأثير القوى المحلية أو الإقطاعية التي كانت سائدة في ذلك العصر.

¹ - انظر: سهيل طقوس محمد، 2012، تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة، مرجع سبق ذكره، ص 36.
أما صاحب كتاب " دور الجيش الإنكشاري في إضعاف الدولة العثماني "، فقد قسم الإنكشارية هو الآخر إلى ثلاث فرق إلا أنه اختلف مع صاحب كتاب " تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة " في تسمية تلك الفرق الثلاثة. وحول هذا الاختلاف يقول: كانت الإنكشارية على ثلاثة أنواع:
- النوع الأول: جنود الخدمة الفعلية أو الإشكندرجي.

- النوع الثاني: تشكل من الأفراد المسجلون للانخراط بهذا الجيش، يملأوا الفراغ فيه عند الضرورة أي زمن الحرب.
- النوع الثالث: هم العثمانيون، على اختلافهم وكان عددهم كبيراً وكان هؤلاء يفتخرون بأنهم ينتسبون إلى هذا الجيش العريق في دولتهم، فيحملون إسم الإنكشاري ويلبسون زيهِ، ويسمون المرشجون. انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 59.

² - انظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 123.

³ - انظر: أحمد ياغي إسماعيل، 1989، الدولة العثمانية في التاريخ الإسلامي الحديث، الطبعة الثانية، مكتبة العبيكان، الرياض، ص 23.

وكانت الإنكشارية جزءاً من رؤية شاملة لحكم الدولة، حيث أدت دوراً مزدوجاً شمل التوسع العسكري، وتعزيز الاستقرار الداخلي. وانطلاقاً من الملاحظة الثانية، سنحاول البحث في مصير القوة والضعف اللذين كان للإنكشارية دوراً فيه من الناحية التاريخية.

المحور الثاني: الجيش الإنكشاري ودوره في تشكيل مصير القوة والتوسع وفرض الذات العثمانية ما بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر الميلاديين.

أولاً: العوامل التنظيمية والاقتصادية التي جعلت الإنكشارية قوة قتالية فعالة.

1 - العوامل التنظيمية:

أ- التدريب والانضباط العسكري:

بدأت الإنكشارية كقوة عسكرية مهنية في القرن الرابع عشر، وكان لها دوراً أساسياً في تشكيل الجيش العثماني المبكر. فالنظام الذي نشأت عليه الإنكشارية يعتمد على التدريب العسكري المتقن وعلى تلقينهم قيم الولاء للسلطان وللدولة. فتلقت الإنكشارية تدريبات عسكرية متخصصة في حمل السلاح، الفروسية، والتكتيك العسكري، وغيرها من الفنون الحربية ما جعلهم قوة مقاتلة نادرة من نوعها في تلك الحقبة¹. وما جعلهم أقوى هو التسلسل الهرمي والتنظيم العسكري فالجيش الإنكشاري كان منظماً بدقة، ومقسماً إلى وحدات عسكرية متخصصة تعمل وفق تكتيك عسكري مضبوط وتتدخل حسب معطيات الميدان والجغرافيا وطبيعة الخصم، الأمر الذي جعل الإنكشارية سريعة التحرك وقادرة على التكيف مع الظروف الميدانية.

ب - استخدام الأسلحة العسكرية المتقدمة:

كانت الإنكشارية من أوائل الجيوش في العالم الإسلامي التي استخدمت الأسلحة النارية والمدفعية بشكل منظم وبحنكة دقيقة، فأتاح لهم هذا التفوق العسكري مواجهة جيوش أوروبا بكفاءة عالية خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر وحتى القرن السادس عشر. فكانت واحدة من أكثر الوحدات العسكرية تطوراً من الناحية العسكرية في عصرها، خاصة بين القرنين الرابع عشر والسابع عشر. فقد تميزت بتبنيها لأحدث الأسلحة والتقنيات الحربية، مما ساهم في تفوق الجيش العثماني في العديد من المعارك الحاسمة. ويمكن توضيح الأسلحة العسكرية التي استخدمها الإنكشارية على النحو التالي:

- الأسلحة النارية (البنادق والمدافع):

كانت الإنكشارية من أوائل القوات النظامية في العالم التي اعتمدت الأسلحة النارية بشكل مكثف، حيث استخدموا بنادق الطوبك (التي ظهرت في القرن الخامس عشر) ثم طوروا استخدام التفنك² في القرن السادس عشر. ففي معركة موهاكس (1526)، لعب الإنكشارية المسلحون بالبنادق دوراً حاسماً في هزيمة الجيش المجري³. أما بخصوص سلاح المدفعية فالبرغم من أن

¹ - انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أمانى، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص، 48.

² - البنادق الطويلة.

³ - ذكر المؤرخ كمال باشا زاده في كتابه "تاريخ آل عثمان" أن الإنكشارية كانوا مدربين على إطلاق النار بسرعة ودقة.

المدفعية لم تكن تحت قيادة الإنكشارية مباشرة، إلا أنهم عملوا جنباً إلى جنب مع فرق المدفعية العثمانية المتطورة، مثل تلك التي حطمت أسوار القسطنطينية عام 1453.¹

■ التجهيزات الدفاعية والمعدات: (الدروع الخفيفة والأسلحة البيضاء المتطورة):

على عكس الفرسان الأثقل في الجيوش الأوروبية، اعتمدت الإنكشارية على دروع خفيفة تسمح لهم بالحركة السريعة، مع استخدام خوذات مميزة (الزردخانة)، بالإضافة إلى البنادق، استخدمت الإنكشارية سيوفاً منحنية (الياطغان) وبلطات حربية، والتي كانت فعالة في القتال القريب.²

■ الاستخدام المبكر للبارود والألعاب النارية:

كانت الإنكشارية جد متقدمة في استخدام البارود بكميات كبيرة، سواء في الأسلحة الفردية أو في المتفجرات. ففي الحروب البحرية، استخدموا سفناً مجهزة بمدافع متطورة، مثل تلك التي وصفها المؤرخ سيدي علي ريس في معارك البحر المتوسط.³

■ الولاء المطلق للسلطان:

عندما أُسست فرقة الإنكشارية في عهد السلطان العثماني أورخان بن عثمان في منتصف القرن الرابع عشر الميلادي (حوالي 1362م)، تميزت بولائها الاستثنائي للسلطان العثمانيين، حيث كانت نخبة الجيش وقوة ضاربة لا تُهزم. اعتمد السلاطين على هذه الفرقة بشكل كامل بسبب نظام "الدومشمة"⁴، الذي كان يختار أطفال المسيحيين الأذكى والأقوياء من البلقان، فيتم تربيتهم تربية إسلامية صارمة، ويعيشون في ثكنات عسكرية معزولين عن العالم الخارجي، مما غرس فيهم روح الطاعة المطلقة والتفاني في خدمة الدولة والسلطان. كانوا يُعتبرون "أبناء السلطان" بالمعنى الحرفي، حيث حرموا من الزواج⁵ والتجارة ليبقى ولاؤهم منصباً فقط على العرش العثماني. في المعارك الأولى مثل فتح القسطنطينية عام 1453م، برزت بطولاتهم الدموية كرمز للتفاني، حتى أنهم لا يعرفون سوى

¹ - أشار الرحالة أوليا جلبي إلى أن الإنكشارية كانوا يتدربون على تنسيق هجمات المشاة مع نيران المدفعية

² - حول هذا الجانب يتحدث صاحب كتاب " دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية قائلا: " كما كانت هناك أسلحة عامة مثل الصولجان والسيات ومدقة الحرب والبلط والمنجل، والرمح الذي في رأسه بلطة، والرمح المتعدد الأسنان والسيوف المستقيمة ذات الحد أو الحدين والحسام، والخناجر والرمح (...)، كما كان للجند الإنكشارية خوذ نحاسية". انظر كتاب " " انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أمانى، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص، 77.

³ - للمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع أنظر كتابي للمؤرخ التركي سيدي علي ريس Seydi Ali Reis، الأول يحمل عنوان " المحيط في علم البحار " وهو عبارة عن مخطوطة، مكتبة السليمانية، إستانبول، دون طبعة. والكتاب الثاني يحمل عنوان " مرآة الممالك " رحلة القبطان سيدي علي ريس، تحقيق سعيد عبد الفتاح عاشور، دار الكتب الوطنية، أبو ظبي، 2016.

⁴ - يقول صاحب كتاب " في أصول التاريخ العثماني ": وعلى إثر ازدياد قوة العثمانيين وبدء فترة الحروب الكبرى، لجأوا إلى وسيلة جديدة تكفل لهم ازدياد أعدادهم وتوفير فئة خاصة شديدة الولاء للدولة. وهذه الفئة هي الدومشمة التي تنطلق من فكرة جمع عدد معين من أطفال دار الكفر وإعدادهم للمهام الإدارية والقتالية بعد تحويلهم إلى الإسلام (...). فسلطهم لم تستند إلى أي أساس شعبي أو تفوق عرقي، بل كانت نوعاً من الحكم المستبد الذي تباشره أسرة واحدة تستند إلى قوة مدنية عسكرية قوامها رجال الخدمة السلطانية الذين كانوا شديدي الإخلاص لشخص السلطان. انظر: عبد الرحيم مصطفى أحمد، 1993، في أصول التاريخ العثماني، دار الشروق للنشر، ص 41.

⁵ - لم يكن يسمح للإنكشارية بالزواج، فقد كان الفرد منهم يعيش دون الأمل في أن تكون له زوجة، أو أبناء، ولكن كان حب الجهاد في سبيل الله يملأ قلبه وحياته، والقرآن هو منهجه ودستوره، والسلطان العثماني والده والثكنة العسكرية مأوا. انظر: الشناوي عبد العزيز، 1980، الدولة العثمانية دولة إسلامية مفتري عليها، د، ط، ج 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص، 479. إلا أن حرمانهم من الزواج لم يدم طويلاً، إذ تشير بعض المصادر إلى أن الإنكشارية سمح لهم بالزواج خلال فترة القرن السادس عشر. عبد الرحيم مصطفى أحمد، 1993، في أصول التاريخ العثماني، مرجع سبق ذكره، ص 94.

السيف والسلطان الذي لطالما اعتبروه أبا روحيا لهم¹. هذا الولاء الأعلى جعلهم لقرون حماة العرش وأداة السلاطين في بسط النفوذ، قبل أن يتحولوا لاحقاً إلى مصدر تهديد بعد انحراف نظامهم.

3- العوامل الاقتصادية:

أ- الدعم المالي المستمر:

كانت الإمبراطورية العثمانية تقدم دعماً مالياً كبيراً للإنكشارية، باعتبارهم العمود الفقري للجيش والنخبة العسكرية للدولة. وكان هذا الدعم متنوعاً للغاية يشمل الرواتب المنتظمة أو ما كان يعرف بالمرتبات، على شكل رواتب شهرية ثابتة، إضافة إلى المكافآت والإقطاعات. ومع توسع الدولة وتعدد مداخيلها المالية وخاصة الغنائم التي كانت تحصل عليها بفضل مجهو الإنكشارية، فإن السلاطين العثمانيين زادوا من رواتبهم، خاصة بعد فتح القسطنطينية (1453). ومن أجل استمالتهم أكثر كان السلاطين كذلك يقدمون لهم من حين لآخر امتيازات مالية عرفت في الدولة العثمانية بـ "الصرة"² في المناسبات وبخاصة المناسبات الدينية كعيد الفطر والأضحى أو عند تولي سلطان جديد (لضمان ولائهم).

ب- النظام الإقطاعي أو التملك العسكري:

تمتعت فرقة الإنكشارية بامتيازات إقطاعية خاصة ضمن النظام العسكري العثماني، حيث منحهم السلاطين حقوقاً استثنائية كجزء من مكافأتهم على ولائهم وخدمتهم في الحروب. ومن أبرز هذه الامتيازات: منح التيمارات³، حيث حصل بعض كبار ضباط الإنكشارية على تيمارات (إقطاعات صغيرة) تُدرّ عليهم إيرادات سنوية من الأراضي الزراعية، مقابل خدمتهم العسكرية. كانت هذه الإقطاعات تُمنح عادةً في المناطق الحدودية أو في الأراضي المفتوحة حديثاً، كما حدث بعد فتوحات البلقان ومنطقة الأناضول⁴. وإلى جانب التيمارات، حصل بعض الإنكشارية على "زعامات" (إدارة قرى أو مناطق)، حيث كانوا يجمعون الضرائب ويحتفظون بنسبة منها لصالحهم. وقد أشارت الكثير من المراجع التاريخية إلى أن بعض الإنكشارية أصبحوا أثرياء بفضل هذه الامتيازات. كما استفاد الانكشاريون كذلك من إعفاءات ضريبية وامتيازات تجارية، حيث تمتع الإنكشارية بإعفاءات من بعض الرسوم الجمركية، وسُمح لهم بالانخراط في ممارسة التجارة وامتلاك الحرف، مما أدى إلى تحول بعضهم إلى طبقة اقتصادية مؤثرة⁵.

أحدث التوازن بين التنظيم العسكري المحكم والدعم الاقتصادي الكبير جعل الإنكشارية قوة قتالية فعالة واستثنائية. هذا الجمع بين الولاء المطلق للسلطان والتدريب العالي والتفوق في استخدام الأسلحة والدعم المالي المستدام، منحهم القدرة على تحقيق الانتصارات الكبرى من جهة والحفاظ على الاستقرار الداخلي من جهة ثانية.

ثانياً: دور الإنكشارية العسكري وفي تعزيز الاستقرار السياسي للدولة العثمانية.

1- أهمية الإنكشارية في المعارك الكبرى وتعزيز الهيمنة الإقليمية:

¹ -WEISSMAN.nahoum,les.,1964,les janissaires (Etude sur L'organsation des Ottmans) th,de Doctorat, F,des lettres de paris,1938,librairie Edition,Paris,PP.20-21.

² - هبات نقدية أو عينية.

³ - الإقطاعات العسكرية.

⁴ - ورد ذكر هذا النظام في سجلات الدفتر خانة العثمانية (أرشيف رئاسة الوزراء)، وكذلك في كتاب "قانون نامه السلطان سليمان القانوني" الذي نظم توزيع الأراضي.

⁵ - ذكر المؤرخ نعيماء مصطفى أفندي في "تاريخ نعيماء" كيف استغل بعض الإنكشارية هذه الامتيازات للسيطرة على الأسواق.

كان للإنكشارية دورا محوريا في تحقيق انتصارات عسكرية هائلة، ساعدت في توسيع رقعة الدولة العثمانية وفرض هيمنتها الإقليمية. ومن أبرز تلك المعارك التي ساهموا فيها تشمل:

- **فتح القسطنطينية (1453):** كان الانتصار في هذه المعركة نقطة تحول حاسمة في تاريخ الدولة العثمانية، حيث لعب الإنكشارية دوراً رئيسياً في حصار القسطنطينية وفتحها، خاصة في العمليات الهجومية على أسوار المدينة التي كانت محصنة بشكل كبير. فكفاءتهم القتالية وتنظيمهم الفائق كانا مفتاح النجاح، حيث استخدموا تقنيات متقدمة مثل المدافع الكبيرة التي اخترعها العثمانيون خصيصاً لهذا الغرض. وبعد هذا الانتصار، أسسوا للهيمنة العثمانية في البحر الأبيض المتوسط والشرق الأوسط، إلا أن الكتابات الأوروبية اعتبرت ذلك قرصنة، فيما اعتبر آخرون أن النجاحات التي حققها العثمانيون في البحر ترتبط برؤساء بحريين مسيحيين الأصل وليس بمسلمين.¹

- **معركة موهاج (1526):** كان دور الإنكشارية أيضاً حاسماً في معركة موهاج ضد المجر، حيث تمكن الجيش العثماني من تحقيق انتصارا ساحقا. فالانتصار في هذه المعركة مهد الطريق لسيطرة العثمانيين على معظم الأراضي المجرية، وبالتالي توسيع نفوذهم في وسط أوروبا. كان للإنكشارية دور كبير في تكتيك المعركة وتنفيذ الهجمات المدروسة التي أسفرت عن انهيار الجيش المجري.²

- **معركة ليبانتو (1571):** رغم الهزيمة التي تعرضت لها الدولة العثمانية في معركة ليبانتو أمام التحالف المسيحي، لعبت الإنكشارية دوراً في تجميع الجيش العثماني، وتنظيمه، وإعداد أساليب جديدة لمواصلة الحفاظ على الهيمنة الإقليمية في البحر الأبيض المتوسط.³

2- تعزيز الاستقرار السياسي الداخلي:

أما بخصوص تعزيز الاستقرار السياسي الداخلي، كان للإنكشارية دور كبير في تعزيز الاستقرار السياسي للدولة العثمانية وذلك من خلال حماية السلطان والنظام العثماني. فالإنكشارية شكلت الدرع الواقي للسلطان من الانقلابات ومن التهديدات السياسية. ففي فترات الأزمات السياسية أو الصراعات على العرش، كانت الإنكشارية هي القوة التي تدافع عن السلطان المنتخب وتعمل على تأكيد استقرار الحكم. ففي غياب هذا الدور الحاسم في حماية النظام، لكانت الدولة العثمانية عانت من تمردات وتصدعات داخلية قد تزعزع

¹ - سالم أحمد، 2011، السيطرة العثمانية على الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص 83. للمزيد حول موضوع السيطرة العثمانية في البحر الأبيض المتوسط انظر:

- علوان إبراهيم، 2017، المتوسط بحيرة عثمانية، دار الكتاب العربي للنشر.

- الطويل كمال خليل، 2015، الشرق الأوسط تحت الحكم العثماني، دار النهضة العربية.

² - كانت المعركة التي استمرت حوالي ساعتين، حاسمة نفقد هلك فيها الآلاف من المجريين، كما قتل فيها الملك لويس نفسه أثناء فراره من أرض المعركة. وبعد انتهاء المعركة زحف السلطان العثماني نحو العاصمة بودا واستولى عليها، واحتفل بانتصاره في القصر الملكي وعين جان زابوليا ملكا على المجر. انظر: سهيل طقوس محمد، 2012، تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة، مرجع سبق ذكره، ص 188.

³ - انظر: محمد الصلابي علي محمد، 2001، الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط، مرجع سبق ذكره، ص، 281.

استقرارها بشكل دائم. فالإنكشارية لم يكتفوا بالوظائف العسكرية بل تعدوا ذلك لممارسة وظائف إدارية وسياسية وحكومية، فاستطاعوا من خلال ذلك التوغل في دواليب الدولة وضمّنوا استقرارها، فشكل ذلك حماية للسلطان ودوام نظامه.¹

أما على مستوى التدخل في الحفاظ على السلطة، فقد كان الإنكشارية في العديد من الأحيان هم الذين يحددون مصير السلاطين العثمانيين، خاصة إذا كان السلطان ضعيفاً أو غير قادر على فرض سلطته، حيث كانوا يتدخلون بطريقة سهلة للإطاحة به وتعيين من يرونه مناسباً للحكم من جهة ويضمن مصالحهم من جهة أخرى. هذا التدخل جعلهم جزءاً مهماً في تحديد استقرار النظام السياسي العثماني، والحفاظ عليه لفترة طويلة.

فبعد أن كان الجيش الإنكشاري رمزاً للقوة والانضباط، ومساهمًا رئيسيًا في تحقيق الانتصارات العثمانية وتوسيع نفوذ الإمبراطورية، شهدت الظاهرة الإنكشارية تغيرات هيكلية وسلوكية أدت إلى تحول دورها من ركيزة داعمة لقوة الدولة إلى عامل مؤثر في ضعفها.

المحور الثالث: الأسباب التي ساهمت في تشكيل مصير الضعف والتراجع والسير نحو السقوط.

1- تحول الإنكشارية من مؤسسة عسكرية إلى طبقة اجتماعية:

مع بدايات تأسيس الإنكشارية، كانت تعتمد على مبدأ الولاء الفردي والانضباط الصارم من خلال النظام الذي يُعنى بتدريب الأفراد بشكل متقن. لكن مع مرور الزمن، بدأ هذا النظام يتغير ويتفكك انطلاقاً من القرنين السابع والثامن عشر. وقد بدأ هذا التحول جلياً عندما أخذت الإمبراطورية في التوسع وترسيخ نفوذها داخليا وفرضه خارجيا، فتحوّلت هذه المؤسسة الإنكشارية إلى قوة سياسية واجتماعية مؤثرة، بل طبقة مميزة داخل النسيج المجتمعي العثماني. فقد أدى تميز الإنكشارية بامتيازات مالية وقانونية، مثل الرواتب الثابتة والحقوق الإقطاعية، إلى تكوين هوية جماعية منفصلة، عززتها الروح التنظيمية والانتماء للثكنات العسكرية.

وبحلول القرن السابع عشر، أصبحت الإنكشارية تمارس أدواراً غير عسكرية، كالاشتغال بالتجارة والحرف²، بل وورثت المناصب داخل صفوفها، مما أفقدها الانضباط العسكري الأصيل الذي تميزت به لعقود طويلة. كما أن تدخلها المتكرر في شؤون الحكم، عبر خلع السلاطين أو فرض مطالب اقتصادية، جعلها قوة اجتماعية ضاغطة، تتحكم في التوازنات الداخلية للدولة. وهكذا، لم يعد دور الإنكشارية يقتصر على الحروب، بل تحول إلى كيان اجتماعي وسياسي معقد، ساهم في تراجع الكفاءة العسكرية وأصبح عبئاً على الدولة.

فإذا كانت الدولة قد استفادت من الإنكشارية في ساحات القتال خلال عصرها الذهبي (ق16)، فقد أزعجها وأضعفها نزوعهم إلى حركات العصيان والتمرد في العصور التالية، لتحقيق مطالب شخصية لهم أحيانا والتدخل في أمور السياسة العليا للدولة أحيانا أخرى، متجاوزين اختصاصاتهم كمحاربين محترفين. والملفت أنه عندما دب الضعف والوهن في صفوفهم وفقدوا الكثير من كفاءاتهم القتالية، ازدادوا شعوراً بقوتهم وأمعنوا في طغيانهم، بحيث غدوا قوة شكلت خطراً على الدولة.³

¹ -WEISSMAN.nahoum.,1964,les janissaires (Etude sur L'organsation des Ottmans) ,Ibid,P.23.

² - يقول صاحب كتاب "في أصل التاريخ العثماني": أدت زيادة الأسعار وتأخر رواتبهم (الإنكشارية) جعلهم يشتغلون في بعض الصناعات اليدوية أو الالتحاق بخدمة السفراء الأجانب، كما فعل بعض من ضباط الإنكشارية. انظر عبد الرحيم مصطفى أحمد، 1993، في أصول التاريخ العثماني، مرجع سبق ذكره، ص 95.

³ - انظر: كتاب تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة، مرجع سبق ذكره، ص 38.

2- ضعف الكفاءة العسكرية بسبب التوريث:

ساهم التوريث في إضعاف عنصر الانضباط والكفاءة العسكرية للإنكشارية، حيث أن أبناء وأقارب الإنكشارية الذين لم يتلقوا نفس التدريبات الصارمة أو لم يكونوا بنفس الكفاءة القتالية التي كان يتمتع بها أفراد الإنكشارية في بداياتها، بدأوا يشغلون المناصب العليا في الجيش¹. وأدى ذلك إلى تحول العديد من المناصب إلى "وظائف شرفية" أو وراثية بدلاً من أن تكون مرتبطة بالكفاءة العسكرية. ولم يكن من غير المألوف أن يتم تعيين أفراد في مواقع عسكرية عليا رغم افتقارهم إلى المهارات اللازمة. فهذا الأمر أضعف القدرة القتالية للإنكشارية، وأدى إلى انخفاض جودة التدريب العسكري مما أثر سلباً على كفاءة الجيش العثماني في معارك كبيرة ومتطلبات الحروب المعقدة.

فتحوّل الإنكشارية إلى طبقة مغلقة أصبحت تورث عضويتها لأبناء الإنكشاريين - خلافاً لنظام الدوشيرمة الأصلي - أدى إلى تدهور تدريجي في كفاءتها القتالية، كما تُظهر ذلك المصادر العثمانية والدراسات الحديثة². فبينما اعتمد التجنيد في البداية على انتقاء الصبيان الأقوياء وتربيتهم تربية عسكرية ودينية تحت إشراف الدولة، أصبحت العضوية والانتساب لهذه المؤسسة العسكرية في القرن السابع عشر حكراً على أبناء الإنكشاريين، حتى دون اختبار لياقتهم البدنية أو مهاراتهم القتالية. ويشير المؤرخ خليل إينالجيک إلى أن هذا التوريث أدى إلى تحويل الإنكشارية من جيش محترف إلى "نقابة عائلية"، حيث ضعفت الانضباطية العسكرية لانشغال الكثيرين بأعمال التجارة والحرف، بينما حافظوا على امتيازاتهم المالية دون أداء الخدمة الفعلية³.

ويذكر يلماز أوزتونا أن التوسع في منح "البطاقات الإنكشارية" (التي تُثبت العضوية) لأقارب الجنود مقابل رشاي، سمح بدخول عناصر غير مدربة، بل وغير مهتمة بالحياة العسكرية. كما أدى تراكم "الجنود الوراثيين" إلى تضخم عدد الإنكشارية بشكل غير متناسب مع فعاليتها، حيث وصل تعدادهم في القرن الثامن عشر إلى نحو 135 ألفاً، بينما لم يُعد معظمهم يشارك في الحملات. ويُبرز ستانفورد شوا⁴ في تحليله أن السلاطين حاولوا مراراً إصلاح جهاز الإنكشارية، لكن مقاومتهم - المدعومة بمصالحهم الطبقية - أحبطت هذه المحاولات، مما عمق أزمت الجيش، خاصة في مواجهة الجيوش الأوروبية الحديثة. وبهكذا الشكل، تحوّلت الإنكشارية من نخبة

¹ - حسب صاحب كتاب "تاريخ الدولة العثمانية وحضارته" فقد تحولت الإنكشارية إلى وظيفة وراثية، فقد صار الالتحاق بها بالوراثة دون العناية بالمقدرة على أداء الخدمة العسكرية، ثم ضعف أمر الإنكشارية بعد ذلك. انظر: السيد محمود، 1999، تاريخ الدولة العثمانية وحضارته، الطبعة الأولى، مؤسسة شباب الجامعة، ص 200. وقد ورد كذلك عند كارل بروكلمان، 1993، تاريخ الشعوب الإسلامية، ترجمة نبيه أمين فارس - منير البعلبكي، الطبعة 12، دار العلم للملايين، لبنان، ص، 476.

² - انظر على سبيل المثال كتابي:

- محمود زباني محمد أنوار، 2018، الجيش الإنكشاري ودوره في الدولة العثمانية حتى إلغائه عام 1826، دار النهضة العربية. القاهرة،

- زيادة خالد، 2020، تراجع الجيش الإنكشاري وأثره على الإهيار العسكري العثماني، مكتبة الجامعة، القاهرة،

-Gábor Ágoston., 2005, Guns for the Sultan: Military Power and the Weapons Industry in the Ottoman Empire, Cambridge University Press.

³ - للمزيد من المعلومات حول هذا الأمر يرجى قراءة كتاب: "تاريخ الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار"، لخليل إينالجيک، ترجمة محمد م الانزاوط، دار المدار الإسلامي، الطبعة الأولى، 2002.

⁴ - للمزيد من المعطيات حول هذا الموضوع يرجى مطالعة:

-Stanford J. Shaw., 1971, Between Old and New: The Ottoman Empire under Sultan Selim III, 1789–1807, Harvard University Press.

عسكرية قوية وصارمة إلى جماعة بيروقراطية تسعى للحفاظ على امتيازاتها، مما جعلها عائقاً أمام التحديث العسكري فساهم ذلك في هزائم الدولة العثمانية المتتالية، حتى أصبح إلغاؤها ضرورة حتمية في عهد محمود الثاني¹.

3- تراكم الفساد في صفوف الإنكشارية:

شهدت مؤسسة الإنكشارية، التي كانت تمثل النخبة العسكرية للدولة العثمانية خلال قرونها الأولى، تحولاً جوهرياً في بنيتها الوظيفية والاجتماعية، وذلك من خلال انتشار مظاهر الفساد المالي والإداري والعسكري في صفوفها، والذي تراكم تدريجياً بسبب عوامل هيكلية واجتماعية وسياسية، مما أضعف كفاءتها القتالية وأثر سلباً على استقرار الدولة. ويمكن تحليل ظاهرة فساد الإنكشارية من خلال نقاط متعددة نوردتها على النحو التالي:

أ- التوسع غير المنضبط في العضوية وانحراف نظام التجنيد:

كان نظام الدومشرمة، الذي اعتمدته الدولة العثمانية في تجنيد الإنكشارية، يقوم على انتقاء صبية مسيحيين من البلقان والأناضول، وإخضاعهم لتدريب عسكري وديني مكثف لضمان ولائهم المطلق للسلطان. غير أن هذا النظام بدأ في التآكل مع مرور الوقت، خاصة بعد القرن السادس عشر، حيث سمح الإنكشاريون القدامى بانضمام أبنائهم وأقاربهم إلى صفوفهم دون الخضوع للشروط الأصلية.

وبحلول القرن السابع عشر، أصبحت العضوية في الإنكشارية تُورث أو تُباع بالمال، مما أدى إلى دخول أفراد غير مدربين ولا يتمتعون بالكفاءة القتالية. كما انتشرت الرشاوى في منح "بطاقات الإنكشارية"، حيث كان كبار الضباط يبيعون شهادات العضوية لأعيان المدن والتجار مقابل مبالغ طائلة، مما أدى إلى تضخم عدد الإنكشارية بشكل غير فعال. ويشير المؤرخ خليل إينالجيك إلى أن هذه الممارسات حولت الإنكشارية من جيش نظامي إلى "نقابة مغلقة" تهدف إلى الحفاظ على الامتيازات المادية لأعضائها أكثر من أداء الواجب العسكري².

ب- الاستغلال الاقتصادي والانحراط في الأنشطة غير العسكرية:

تمتع الإنكشاريون بامتيازات مالية كبيرة، مثل الرواتب الثابتة (التي كانت تُدفع حتى في فترات السلم) والحصول على حصص من الغنائم والضرائب. غير أن هذه الامتيازات تحولت مع الوقت إلى أدوات للفساد، حيث أصبح العديد من الإنكشاريين يتهربون من الخدمة العسكرية الفعلية³ بينما يحتفظون بمرتباتهم. كما انخرطوا في أنشطة اقتصادية غير نظامية، مثل احتكار بعض الحرف والتجارة في المدن الكبرى (خاصة إسطنبول)، بل وفرضوا إتاوات على السكان. وقد أدى هذا إلى تحول جزء كبير منهم من جنود محترفين إلى

¹ - مع حلول القرن الثامن عشر الميلادي، أصيبت الدولة بهزائم متكررة، وفادحة أمام الأعداء، والتي كشفت بجلاء أن الدولة بكيانها العسكري القديم لن تستطيع حماية وجودها أمام الدول الأوروبية، خاصة مع تنامي قوة أوروبا الاقتصادية إلى جانب تطور الأسلحة والمرونة السياسية التي تميز بها حكامها. فأصبح أمر إصلاح الإنكشارية ضرورة ملحة، بعد تحولها من أداة ظفر إلى أداة تخريب وهزيمة. انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 318.

² - للمزيد حول هذا الموضوع انظر بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره.

³ - انظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 283.

"برجوازية عسكرية" فاسدة، مستفيدة من النفوذ السياسي للضغط على الدولة لضمان استمرار تدفق الأموال إليها. ويذكر ستانفورد شو أن الإنكشارية أصبحوا "دولة داخل الدولة"¹، حيث كانوا يعرقلون أي إصلاح مالي أو عسكري يهدد مصالحهم.

ت- التدخل السياسي وعدم الخضوع للإصلاحات:

مع تراجع الانضباط العسكري، أصبحت الإنكشارية قوة سياسية ضاغطة، تتدخل في تعيين وعزل السلاطين والوزراء². وقد استخدموا نفوذهم لعرقلة كل المحاولات الإصلاحية الهادفة إلى تحديث الجيش، وجعله قادراً على مسايرة عامل التطور التاريخي الذي فشلت الإمبراطورية في تحقيقه عكس ما كان يقع في أوروبا، فشكل ذلك عاملاً بنيوياً مهد لتراجع الدور العثماني عسكرياً وعجل بسقوط الإمبراطورية³.

ففي عهد السلطان سليم الثالث (1789-1807م) تدخلت الإنكشارية وأفشلت جميع محاولاته الإصلاحية وبخاصة تلك التي تروم إنشاء جيش جديد (النظام الجديد)⁴. وقد ساهم هذا التدخل في إضعاف السلطة المركزية، حيث اضطر العديد من السلاطين إلى تقديم تنازلات مالية وإدارية للإنكشارية للحفاظ على استقرار الحكم. بل إن بعض القادة الإنكشاريين تحالفوا مع مجموعات المتمردين والعصابات في الأقاليم، مما زاد من الفوضى الإدارية. ويشير يلماز أوزتونا إلى أن الفساد السياسي للإنكشارية بلغ ذروته في أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، عندما أصبحوا أداة للفتنة بدلاً من أداة للأمن، فتغيرت أحوالها وازدادت طغياناً وانقلبت فوائدها مضراً فأبطلها السلطان العثماني محمود الثاني (1808-1839م) بعد أن قتل أغلبهم في يوم 16 يونيو 1826 الموافق 10 ذي الحجة 1241، لمقومتهم إجراءات السلاطين وعصيانهم عليهم وتعتديهم على حقوقهم المقدسة⁵.

ث- العواقب العسكرية: التدهور والهزائم:

أدى تفشي الفساد إلى تراجع خطير في الكفاءة القتالية للإنكشارية، حيث أصبحوا عاجزين عن مواجهة الجيوش الأوروبية الحديثة، كما ظهر في الهزائم المتتالية أمام روسيا والنمسا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر⁶. وقد لاحظ الرحالة الأوروبيون أن الإنكشارية

¹ -Stanford J. Shaw., 1971, Between Old and New: The Ottoman Empire under Sultan Selim III, 1789–1807, Harvard University Press.

² - انظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 282. ويزيد صاحب كتاب " دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية " قائلا: " تحولوا إلى أداة للتخريب، إذ أنهم استبدلوا السلاطين والوزراء وعزلوا وقتلوا وولوا من أرادوا، وعاثوا في الأقاليم فساداً، وظلموا الأهالي، فصاروا حكومة داخل حكومة، والدولة لا تستطيع أن تأتي بفعل ضدهم، أو تقف أمام تنفيذ رغباتهم، وكانت كلما تساهلت معهم زادوا في غيهم حتى وصل الأمر إلى أصبح يخشاهم كبار الدولة ويتملقون لهم، وينفذون أوامرهم خوفاً من بطشهم ". انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 153.

³ - إن قصور الناحية العسكرية وخاصة للإنكشارية، جاء من عدم قدرتها على مواكبة روح التقدم التي كان يشهدها العصر والعالم وخاصة أوروبا، فإن الفرق واضح، حيث كانت أوروبا في تطور بدءاً من نهاية القرن السابع عشر في نظم الحرب ووسائله مع استخدام أسلحة حديثة. انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 317.

⁴ - رفض الإنكشارية المحاولات الإصلاحية وإصلاح وضع أسلحتها القديم، ودفع العديد من السلاطين حياتهم ثمناً لهذه الرغبة الإصلاحية مثل عثمان الثاني وإبراهيم الأول وسليم الثالث وغيرهم. انظر: بنت جعفر بن صالح المغازي أماني، 2007، دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 318.

⁵ - انظر: محمد المحامي فريد بك، 1981، تاريخ الدولة العلية العثمانية، مرجع سبق ذكره، ص 124.

⁶ - إحسان أوغلو أكمل الدين، 1999، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ترجمة صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون، إستانبول، صص 74-75-76. كما أنه هناك مراجع متعددة تحدث عن الهزائم العثمانية أمام كل من روسيا والنمسا خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر نذكر منها على سبيل الاستئناس:

في تلك الفترة كانوا يفتقرون إلى التدريب والتسليح المناسب، بل إن بعضهم كان يرفض القتال إلا إذا دُفع له مقدماً، وأحياناً أخرى كانوا يجمعون رؤوس القتلى من ساحة الحرب ليحصلوا على مقابلها من العطايا والمكافآت.¹ وفي عهد السلطان محمود الثاني (1808-1839)، أصبح إصلاح الإنكشارية مستحيلاً، مما دفعه إلى اتخاذ قرار تصفيها في "واقعة الخيرية" (1826)، حيث تم حل المؤسسة عسكرياً وإعدام قادتها، لتبدأ مرحلة جديدة من التحديث العسكري العثماني، وبعد واقعة الخيرية أصبحت الإمبراطورية العثمانية الواسعة، والمترامية الأطراف بلا جيش يدافع عنها، حيث إنها لم تكن قد أسست بعد جيشها الحديث.²

كان فساد الإنكشارية نتاجاً لتراكم اختلالات بنيوية في نظامهم، بدءاً من انحراف التجنيد، مروراً بالاستغلال الاقتصادي، ووصولاً إلى التدخل السياسي. وقد حوّلهم هذا الفساد من قوة عسكرية صاعدة إلى طبقة طفيلية تعيق تقدم الدولة، مما جعل إزالتها ضرورة تاريخية لبقاء الإمبراطورية. وتظل ظاهرة فساد الإنكشارية نموذجاً كلاسيكياً لانحدار المؤسسات العسكرية عندما تتحول من أدوات حماية الدولة إلى جماعات ضغط فاسدة.³ وانطلاقاً من هذا الواقع أصبح تفكيك الظاهرة الإنكشارية أمراً لا هروب منه في نظر العديد من السلاطين فمنهم من اقتنع بالفكرة وعجز حتى على البوح بها ومنهم من جهر بها وكان مصيره العزل والاغتيال أحياناً لكن شكلت سنة 1826 لحظة تاريخية حاسمة في التخلص من الإنكشارية لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو هل شكلت واقعة خيرية 1826 خطوة حاسمة أم تأخير مكلف؟

خاتمة:

نستنتج من خلال ما سبق، أن الظاهرة الإنكشارية مثلت على مر العصور، حجر الزاوية في قوة الإمبراطورية العثمانية وعظمتها، حيث مثلت تارة رمزاً للعظمة والشموخ وتارة أخرى وسيلة للضعف والتراجع. فبواسطتها هيمنة الدولة العثمانية على منافذ كبيرة من العالم الإسلامي، وبفضلها توسعت في مختلف بلدان أوروبا المجاورة لها. فإذا كانت الإنكشارية في وقت من الأوقات اعتبرت وسيلة للاستقرار السياسي والعسكري للإمبراطورية، فإنها في لحظة من اللحظات أصبحت عقبة كبيرة أمام التطور وإنجاز الإصلاحات الحديثة، التي كانت ضرورية بالنسبة للدولة العثمانية لمواكبة التحولات الكبرى التي كانت تحصل في أوروبا والعالم.

فرغم المجهود الذي حاولنا تقديمه في هذه الورقة من خلال تتبعنا لمسار الجيش الأنكشاري ودوره في نهضة الإمبراطورية وسقوطها، تبقى الظاهرة الإنكشارية مليئة بالدروس والعبر، ويكتنفها الغموض في الكثير من القضايا والأحداث المرتبطة بها، الأمر الذي يجعلها جديرة مرة أخرى بالدراسة والتحليل. كما أن الباحث والمؤرخ معاً، كلما عادوا لهذه المادة التاريخية إلا ووجدوا فيها ما يغني الدراسة والبحث التاريخيين.

- مصطفى أحمد عبد الرحيم، 2007. التاريخ العسكري للدولة العثمانية، دار الشروق للنشر.

- Peter Hopkirk, 2002, "Russia's Wars with the Ottoman Empire: The Rise of the Russian Empire", John Murray, 2015.

- Daniel Goffman, "The Ottoman Empire and Early Modern Europe", Cambridge University Press.

¹ - عبد اللطيف البحراوي محمد، 1978، حركة الإصلاح العثماني في عصر محمود الثاني (1808م-1829م)، الطبعة الأولى، دار التراث، القاهرة، ص88.

² - أورتونا يلماز، 1990، تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة محمود سلمان عدنان، المجلد الثاني، مؤسسة فيصل للتمويل، إسطنبول، ص9.

³ - عبد اللطيف البحراوي محمد، 1978، حركة الإصلاح العثماني في عصر محمود الثاني (1808م-1829م)، مرجع سبق ذكره، ص82.

إن الخلاصات والاستنتاجات التي يمكن تقديمها على ضوء تحليلنا لموضوع الجيش الإنكشاري كأداة للنهضة من جهة، وكوسيلة لتشكيل مصير السقوط من جهة أخرى نجملها في النقاط التالية.

أولاً: كل قوة عسكرية، تحتاج إلى تحديث مستمر لمواكبة التغيرات في الزمن، سواء في الأسلحة أو التكتيكات أو العقيدة، وأي تخلي عن ذلك سيؤدي إلى تراجع المؤسسة مهما كانت عظمتها في الماضي كما حدث مع الإنكشارية؛

ثانياً: عندما تتغول المؤسسات العسكرية على السلطة السياسية، سيؤدي ذلك إلى زعزعة استقرار النظام السياسي، وبالتالي يجب أن تكون المؤسسات العسكرية تحت سيطرة واضحة للدولة لتحقيق التوازن؛

ثالثاً: خطورة الامتيازات الممنوحة للمؤسسة العسكرية، سيؤدي إلى خلق طبقة اجتماعية مميزة، تسعى للحفاظ على مصالحها الخاصة بدلاً من خدمة الدولة والمجتمع.

رابعاً: إن مقاومة التغيير والتحديث العسكري يضعف المؤسسة العسكرية ويجعلها تقليدية غير قادرة على مواجهة التحديات.

خامساً: غياب القيادة الحازمة المتمثلة في ضعف السلاطين العثمانيين، أدى إلى تغول الإنكشارية وتراكم المشكلات دون تقديم حلول.

قائمة المصادر والمراجع

➤ باللغة العربية

- علوان، إ. (2017). *المتوسط بحيرة عثمانية*. دار الكتاب العربي للنشر.
- أبو غنيم، ز. (1986). *جوانب مضيئة في تاريخ العثمانيين الأتراك*. عمان: دار الفرقان للنشر.
- إحسان أوغلو، أ. (1999). *الدولة العثمانية: تاريخ وحضارة* (ص. سعداوي، مترجم). إستانبول: مركز الأبحاث للتاريخ والفنون.
- إينالجيك، خ. (2002). *الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار* (م. م. الأرنؤوط، مترجم). بيروت: دار المدار الإسلامي.
- البحراوي، م. ع. ل. (1978). *حركة الإصلاح العثماني في عصر محمود الثاني (1808 م – 1829 م)*. القاهرة: دار التراث.
- بنت جعفر بن صالح المغازي، أ. (2007). *دور الإنكشارية في إضعاف الدولة العثمانية*. القاهرة: الطبعة الأولى.
- بروكلمان، ك. (1993). *تاريخ الشعوب الإسلامية* (ن. أ. فارس & م. البعلبكي، مترجمان؛ الطبعة 12). لبنان: دار العلم للملايين.
- الخالدي، خ. (2020). *تراجع الجيش الإنكشاري وأثره على الانهيار العسكري العثماني*. القاهرة: مكتبة الجامعة.
- الخراشي، س. ص. (1420 هـ). *كيف سقطت الدولة العثمانية* (الطبعة الأولى). الرياض: دار القاسم للنشر.
- الرفيعي، ع. أ. (2002). *العراق بين سقوط الدولة العباسية وسقوط الدولة العثمانية* (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفرات للنشر.
- الشناوي، ع. ع. (1980). *الدولة العثمانية دولة إسلامية مفتترة عليها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سالم، أ. (2011). *السيطرة العثمانية على الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- سامي، ش. (1317 هـ). *قاموس تركي*. إستانبول: مطبعة سي.
- شمس الدين، ن. ز. (1413 هـ). *الوظائف العسكرية والتشكيلات القتالية في العهد المملوكي والعثماني*. مجلة كلية خالد العسكرية، 10(39).
- الصلابي، ع. م. (2001). *الدولة العثمانية: عوامل النهوض وأسباب السقوط* (الطبعة الأولى). مصر: دار البيارق.
- الطويل، ك. خ. (2015). *الشرق الأوسط تحت الحكم العثماني*. بيروت: دار النهضة العربية.
- طقوس، م. س. (2012). *تاريخ العثمانيين من قيام الدولة إلى الانقلاب على الخلافة* (الطبعة الثالثة). بيروت: دار النفائس.
- عبد الرحيم، م. أ. (1993). *في أصول التاريخ العثماني*. القاهرة: دار الشروق للنشر.
- عبد الرحيم، م. أ. (2007). *التاريخ العسكري للدولة العثمانية*. القاهرة: دار الشروق للنشر.
- عبد اللطيف، م. ب. (1978). *حركة الإصلاح العثماني في عصر محمود الثاني (1808 – 1829)*. القاهرة: دار التراث.
- عبد الفتاح عاشور، س. (محقق). (2016). *مرآة الممالك: رحلة القبطان سيدي علي ريس*. أبو ظبي: دار الكتب الوطنية.
- العثماني، س. ع. ر. (دون تاريخ). *المحيط في علم البحار* (مخطوطة). مكتبة السليمانية، إستانبول.
- العمري، م. أ. ز. (2018). *الجيش الإنكشاري ودوره في الدولة العثمانية حتى إلغاء عام 1826*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- فريد، م. (1981). *تاريخ الدولة العلية العثمانية* (إ. حقي، محقق؛ الطبعة الأولى). بيروت: دار النفائس.
- كامل، م. س. (1999). *تاريخ الدولة العثمانية وحضارتها* (الطبعة الأولى). الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

- لازري أفندي، م. (1138هـ). *بشائر أهل الإيمان وفتوحات آل عثمان* (ح. خوجة الحنفي، مترجم؛ مخطوط). المكتبة الوطنية، تونس، رقم 227.
- متولي، أ. ف. (2005). *تاريخ الدولة العثمانية منذ نشأتها حتى نهاية العصر الذهبي*. القاهرة.
- ياغي، أ. إ. (1989). *الدولة العثمانية في التاريخ الإسلامي الحديث* (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة العبيكان.
- أوزتونا، ي. (1990). *تاريخ الدولة العثمانية* (ع. م. سلمان، مترجم؛ المجلد الثاني). إستانبول: مؤسسة فيصل للتمويل.

➤ المراجع الأجنبية

- Ágoston, G. (2005). *Guns for the Sultan: Military Power and the Weapons Industry in the Ottoman Empire*. Cambridge University Press.
- Goffman, D. (2002). *The Ottoman Empire and Early Modern Europe*. Cambridge University Press.
- Hopkirk, P. (2002). *Russia's Wars with the Ottoman Empire: The Rise of the Russian Empire*. John Murray.
- Shaw, S. J. (1971). *Between Old and New: The Ottoman Empire under Sultan Selim III, 1789–1807*. Harvard University Press.
- Weissman, N. (1938). *Les janissaires (Étude sur l'organisation des Ottomans)* (Doctoral dissertation, Faculté des Lettres de Paris). Librairie Édition.

The Role of Traditional Methods in Rural Development in the Age of Digital Advancement: A Sociological Study of the Sidi Bouzid Countryside

Dr. Nciri Lakhdhar¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450570>

To cite this article: Lakhdhar, N. (2025). The Role of Traditional Methods in Rural Development in the Age of Digital Advancement: A Sociological Study of the Sidi Bouzid. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

This sociological study examines the everyday practices of rural inhabitants in Sidi Bouzid, who remain deeply connected to their intangible cultural heritage while striving to promote local development—an endeavor they regard as a key foundation for community progress. The research highlights how these communities have mobilized indigenous knowledge to locate groundwater reserves by inventing and employing traditional detection methods to meet their agricultural and domestic needs. Such practices include the use of olive branches, eggs, water bottles, and metal wires—techniques passed down through generations. The study seeks to understand how intangible cultural heritage contributes to rural development and to assess the perceived accuracy of dowsers or water diviners who use these traditional methods. The explanations provided by these practitioners often convince local residents of their efficacy, reinforcing their social role at a time when access to water resources has become increasingly critical. By analyzing these popular practices and beliefs, the research adopts a case study approach to evaluate their empirical foundations and explore the scientific validity of traditional water-detection methods. Ultimately, the study underscores that its primary scientific objective lies in investigating the meanings, functions, and implications of intangible cultural heritage within rural contexts—particularly amid the sweeping transformations brought about by cultural globalization.

Keywords

Rural community, intangible cultural heritage, divination, water reserves, local development

¹ Department of Sociology, Faculty of Letters and Human Sciences of Sfax, University of Sfax, Tunisia,
ncirilakhdhar@gmail.com

دور الأساليب التقليدية في تنمية المجال الريفي زمن التطورات الالكترونية دراسة سوسيولوجية لريف سيدي بوزيد

د. الأخضر نصيري

ملخص

يعالج هذا البحث السوسيولوجي الممارسات اليومية لسكان الريف بجهة سيدي بوزيد فيما يتعلق بمدى تمسكهم بالتراث الثقافي اللامادي في تنمية مجالهم الريفي الذي يعتبر في نظرهم من بين الركائز الأساسية في مسارات التنمية المحلية، وسبل توظيفهم المعارف الأصلية في التفتيش عن مخابئ المياه الجوفية بابتكارهم طرائق تساعد في تحديد مواقعها قصد تلبية احتياجاتهم في ميادين مختلفة، وخصوصا في الأنشطة الزراعية، وقد تجلّى ذلك في اعتمادهم على تقنيات تقليدية متنوعة للاستدلال أو الاستنباء عن المياه الجوفية بواسطة "غصن الزيتون، والبيضة، وقارورة الماء، والأسلاك المعدنية"... الخ. وبذلك أردنا في هذا البحث السوسيولوجي معرفة أهمية اسهامات المخزون الثقافي غير المادي في تنمية المجتمعات الريفية ومدى صحة استخدام المستنبي الأساليب الشعبية في التنقيب عن مخابئ المياه الجوفية وتحديد منابعها، والتفسيرات التي عادة ما تدفع بالأفراد إلى الاقتناع بخدماته، ورغبتهم في تعيين أمكنة المياه لهم، وتأثيرات سلوكيات المنقب في واقع التنمية المحلية في ظل ازدياد احتياجات سكان الريف لهذه الموارد في سقي الأرض وفلحها. وقد استدعت منّا دراسة هذه السلوكيات الشعبية للأفراد، ضرورة اعتماد منهج دراسة الحالة، لتوضيح أسسها العلمية وتمحيص مدى صحة هذه الأساليب التقليدية المعتمدة في البحث عن منابع المياه. ونشير في هذا السياق إلى أنّ الأغراض العلمية لهذا البحث السوسيولوجي، تكمن أساسا في أهمية دراسة التراث الثقافي اللامادي والبحث بتبصر فيما يخر به من معان ودلالات في زمن يتسم بالتحويلات الحاسمة في المجال الثقافي أو ما نسميه اليوم "بالعولمة الثقافية".

الكلمات المفتاحية

المجتمع الريفي، المخزون الثقافي اللامادي، الاستنباء، مخابئ المياه، التنمية المحلية.

مقدمة

لا يزال سكان الريف في جهة سيدي بوزيد يعتمدون كثيرا على التراث الثقافي اللامادي في تنمية المجال الريفي في ظل المعارف التقليدية "أو" الأصلية"، التي تعتبر إحدى الركائز المهمة في مسارات التنمية المحلية، إذ أنها تمثل رصيда مهما من تاريخ سكان الوسط الريفي وثقافتهم، فهي الوعاء الذي يستمدون منه عقيدتهم وتقاليدهم وقيمهم ولغتهم وأفكارهم وممارساتهم اليومية وأسلوب حياتهم الذي يعبر عن ثقافتهم وهويتهم، وهي بذلك المكون الأساس في صياغة شخصيتهم وبلورة هويتهم المحلية.

وفي هذا الصدد يقول عبد الوهاب بوحديبة «الثقافة ذاكرة الماضي وعزيمة الحاضر ومخيلة المستقبل»¹. وبذلك يتجسد المخزون الثقافي في جملة من المعاني السامية وكامنة في وجدان هؤلاء السكان في الوسط الريفي وبشكل بالنسبة لهم أحد أجزاء تاريخهم وذاكرتهم الثقافية وهو أيضا من بين الوسائل الفعالة لتحقيق التنمية المستدامة والتواصل بين أجيالهم فهو يشكل بالنسبة لهم ركيزة أساسية من ركائز هويتهم الثقافية وعنوان اعتزازهم بذاتيتهم، فالتراث الثقافي اللامادي بالنسبة لسكان الريف ليس مجرد معالم وصروح وأثارا فقط، بل هو أيضا، كل ما يؤثر فيهم من تعبير غير مادي ومعارف ومعتقدات وفنون شعبية.

ونشير في هذا السياق أنّ التراث الثقافي اللامادي له أهمية في تعزيز التنمية المستدامة، والارتقاء بها من خلال استخدامه في تطوير عدة قطاعات اقتصادية وسياحية وصحية وبيئية واجتماعية وهذا ما سنقوم بتحليله في هذه الورقة البحثية المتعلقة بمدى تفاعلات السكان مع بيئتهم بأساليب تقليدية متنوعة منذ القديم لتلبية احتياجاتهم اليومية من جهة، وتحسين وضعهم المعيشي من جهة أخرى. فسلوكات الأفراد في البحث عن مخابئ المياه مثلا، تعود إلى أكثر من ثمانية آلاف سنة مضت سعوا خلالها إلى ابتكار طرائق تساعد في تحديد مواقع منابع المياه الجوفية لتلبية احتياجاتهم اليومية في ميادين مختلفة وخصوصا في الحقول الزراعية. وقد استخدموا في هذا المجال تقنيات تقليدية متنوعة للتفتيش عن المياه.

ولا تزال تعتمد هذه الأدوات اليوم بكثرة في الاستدلال أو الاستنباء عن المياه الجوفية بواسطة "غصن الزيتون، والبيضة، وقارورة الماء، والأسلاك المعدنية"، وهي تعتبر في نظر سكان المجتمع الريفي وسائل مهمة وناجعة في البحث عن المياه الجوفية وفي تحديد أحواض حفر آبار المزارعين. وتؤكد بعض الدراسات العلمية أنها ممارسات قديمة تعود إلى آلاف السنين، حيث عثر على رسوم وحفريات في كل من الصين ومصر الفرعونية ودول أوروبية وعربية عديدة، توضح استخدامها قبل اعتماد التقنيات الحديثة في تحديد إمكانية وجود المياه.

وتنتشر هذه الممارسات الشعبية اليوم في المجتمع الريفي التونسي وحرص سكانه على التثبث بها رغم أنهم يعيشون زمن التطورات الإلكترونية فهم دائما يبحثون عن أمهر "المستنبئين" دراية في تحديد مواقع تواجد منابع المياه الذي يعتبر في نظرهم كنز من كنوز الحياة

¹ بوحديبة عبد الوهاب، (1991)، كلمة الافتتاح، العنصر الثقافي في التنمية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، ص3.

وسرها في زمن ازدادت فيه الحاجة الى مزيد من الماء (فلح الأرض) فهو إذا مكّون أساسي في حياة الموجودات الحيّة المحسوسة (الإنسان، والحيوان، والحشرات، والنبات).

ويندرج هذا البحث السوسولوجي ضمن البحوث التي تسعى عادة إلى الاهتمام بظواهر شديدة الارتباط بواقعنا الاجتماعي مثل استخدام الطرائق التقليدية في تحديد مواقع المياه في الأرياف التي تمر بـ «تحولات كبرى في مختلف جوانب الحياة: اجتماعية واقتصادية وثقافية»¹.

وبناء على هذه المقدمة المختصرة فإنّ الأمر يستدعي منّا دراسة هذه الممارسات الشعبية، دراسة علمية بواسطة الاستعانة ببعض التقنيات البحثية (الملاحظة بالمشاركة ودون مشاركة، المقابلة) لتوضيح أسسها العلمية والتحقق من مدى صحة هذه الأساليب التقليدية المعتمدة في البحث عن منابع المياه.

وقد قسمنا محاور هذا البحث إلى العناصر التالية:

- أهداف البحث وأهميته وتساؤلاته والمنهجية المستخدمة في السياق.

- تحديد مختصر للمفاهيم.

- اسهام المخزون الثقافي اللامادي في تطوير تنمية الوسط الريفي.

- الأساليب الشعبية المعتمدة في البحث عن مخابئ المياه الجوفية.

- الاستنتاجات والاقتراحات.

أهداف البحث وأهميته وتساؤلاته ومنهجيته:

أ- أهداف البحث يهدف هذا البحث إلى: -إبراز الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به التقنيات التقليدية في البحث عن المياه الجوفية انطلاقا من التفاعلات بين الأفراد في مجالهم الطبيعي ومدى اسهاماتهم في التنمية المحلية في ظل استعانتهم بالتراث الثقافي اللامادي.

- تحليل العلاقات التفاعلية القائمة بين الأفراد الذين يعيشون في بيئة ريفية من جهة، وتقديم تفسيرات من جهة أخرى تتعلق بالممارسات الشعبية لدى الأفراد في عديد المجالات ومن بينها مجال التنقيب عن المياه الجوفية باستخدام الأساليب التقليدية.

تد- أهمية البحث: يعتبر الاهتمام بهذا الإرث الثقافي في مختلف المجالات، أصبح ضرورة يفرضها العصر الحديث، ولذلك لا نستغرب اليوم كثيرا من ازدياد عمل الهيئات والمنظمات الدولية، التي تهتم بالتراث والثقافة، مثل (اليونسكو) في إلحاحها الشديد، قصد إبراز

¹ Abdelwaheb Bouhdiba : Refaire la famille, Cahier du CERES, Série Psychologie n°7 décembre Tunis 1990, p 20.

الهوية الثقافية للأمم والشعوب في العالم، وذلك بإحياء وصيانة التراث الثقافي، كمصدر أساسي لبناء مستقبل حضاري أكثر أصالة وقوة، يمكن أبناء المجتمع الواحد من الاعتزاز والافتخار به نظرا لإسهاماته في التنمية المحلية.

-محاولة ترصد تحولات المجتمع الريفي في ضوء التنمية المحلية

ث- تساؤلات البحث: فيم تتمثل اسهامات المخزون الثقافي غير المادي في تنمية المجتمعات الريفية؟ وما هي سبل ذلك؟ وما مدى صحة استخدام المستنبي الأساليب الشعبية ودقتها في التفتيش عن مخابئ المياه وتحديد منابعها؟ وما هي التفسيرات التي تدفع بالأفراد إلى الاقتناع بخدماته ورغبتهم في تعيين أمكنة المياه الجوفية لهم؟ وما هي تأثيرات ممارسات المنقب في واقع التنمية المحلية في ظل ازدياد الاحتياجات اليومية لسكان الريف؟

ج- المنهجية المستخدمة في هذا البحث: حاولنا في بداية هذه الدراسة تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالتراث الثقافي اللامادي والأساليب التقليدية (الشعبية) المعتمدة في البحث عن مخابئ المياه بالارتكاز في هذا السياق على بعض الكتب المتخصصة والمخطوطات، إضافة إلى الاستعانة ببعض التقنيات (الملاحظة، المقابلة). قصد تدوين (تسجيل) كل ما نسمعه من قبل أفراد عينة البحث ثم قمنا بترتيب هذه المعلومات والتمحيص فيها وتحليلها باستخدام الأسلوب الاستنتاجي ووقع اعتمادنا تقنية الملاحظة (L'observation): نظرا لأهميتها في جمع المعلومات والحقائق من الحقل الاجتماعي. وقد مكنتنا أداة المقابلة (L'interview) أيضا، من اجراء بعض مقابلات (دراسة الحالة) مع بعض المستنبيين بالجهة للتوصل إلى معلومات وبيانات تتعلق بأدوات البحث عن المياه الجوفية قديما وحديثا حسب مخيالهم الجماعي. وقد دامت فترة إجراء البحث الميداني شهرا كاملا (من 15 ديسمبر 2024-15 جانفي 2025).

أ- تحديد مختصر لمفاهيم البحث :

أ- تعريف التراث الثقافي اللامادي: حسب اتفاقية "اليونسكو" لسنة 2003 المتعلقة بصون التراث الثقافي اللامادي بـ«أنه مجموعة من الممارسات، والتصورات، وأشكال التعبير، والمعارف، والمهارات وما يرتبط بها من آلات، وقطع ومصنوعات وأماكن ثقافية، التي تعدها الجماعات والمجموعات، وأحيانا الأفراد، جزءا من تراثهم الثقافي»¹. فهو يجسد الممارسات والتصورات وأشكال التعبير والمعارف والمهارات -وما يرتبط بها من آلات وقطع ومصنوعات وأماكن ثقافية -التي تعتبر في نظر السكان أنها جزءا من تراثهم الثقافي. وهو المتوارث جيلا عن جيل، يبدعه الأفراد من جديد بصورة مستمرة، بما يتفق مع بيئتهم وتفاعلاتهم مع الطبيعة وتاريخها، وهو ينمي لديهم الإحساس بهويتهم والشعور باستمراريته، ويعزز من احترام التنوع الثقافي والقدرة الإبداعية الانسانية². وتقول في هذا الخصوص نعيمة مكيد «تمارس الجماعات المحلية التراث الثقافي اللامادي وتنقله لأسباب منها تعزيز هويتها واستمراريته وتحقيق الرفاه الاجتماعي والسيطرة على بيئتها الطبيعية والاجتماعية»³.

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

² أحمد على مرسي، في صون التراث الثقافي غير المادي، المطابع الأميرية، 2013، ص 119.

³ مكيد نعيمة و(غيرها)، أهمية حماية التراث الثقافي اللامادي في تحقيق التنمية المستدامة مجلة القانون والعلوم البيئية، المجلد 2، العدد 2، الجزائر 2023، ص 117.

ب-تعريف الريف: يعتبر المجال الريفي بأنه المجال الزراعي والرعوي، والغابات المستعملة كمنتجات وكل النشاطات الأخرى الموجودة في المناطق الريفية، ويضم المجال الريفي كل سكان الأرياف من فلاحين وغيرهم¹. ويعرف الريف "دوايت ساندرسون Dwight Sanderson" على أنه « الصورة الرابطة والقائمة بين الأشخاص ومؤسساتهم في منطقة محلية ويعيشون فيها على الزراعة وتمثل عادة محور نشاطاتهم الجمعية »².

وفي هذا السياق يمكن تحديد سكان المجتمع الريفي بأنهم مجموعة من الأفراد، تعيش في منطقة جغرافية معينة. ويوجد نسق من الروابط والعلاقات بينهم وتوجد مجموعة من القيم والمعايير وتشكل الزراعة العمل الرئيسي لهم.

ويمكن تعريفه أيضا بأنه الدراسة العلمية للسكان الريفيين والعلاقات القائمة بينهم. وقد أوضح في هذا المجال العالم الأمريكي "لوري نلسون Lory Nelson" بأنه "الدراسة العلمية للعلاقات الإنسانية في البيئة الريفية". فالمجتمع الريفي إذن هو المجتمع الذي يعتمد غالبية سكانه على الزراعة في معيشتهم كما أنه يتميز بالعلاقات الوطيدة والقوية بين الأفراد³.

ت-تعريف الثقافة: «تعني الثقافة جملة من القيم والمفاهيم والمقاييس تؤثر في سلوك المجتمع وتصوره ونظريته إلى الحياة والكون فالعمل الثقافي يعتبر حيز الزاوية لربي المجتمعات وازدهارها فهو عامل من عوامل التنمية والتقدم»⁴. يقول "رالف لنتون Ralph Linton" «تمثل الثقافة جملة من الأنماط السلوكية المشتركة بين أفراد المجموعة والمتوارثة عن طريق التعلم»⁵. فالثقافة إذن تعتبر المكون الأساسي لوجدان أي مجتمع وروح حضارته لكونها تعبر عن العمق التاريخي المتراكم والمتسرب في المجتمع ولأنها المجال الأساسي الذي تتفاعل فيه القوى المعرفية والإبداعية في المستقبل وتعبر الثقافة عن الهوية والانتماء الوطني، نظرا لأنها طاقة روحية وذهنية، ووجدانية ينشأ عنها الفرد ويتقاسمها ويتواصل بها مع أفراد مجموعته. وبعبارة أخرى فهي تمثل المخزون الجماعي من الثوابت الروحية والمادية التي يكتسبها الفرد ليندمج بها فيه.

ويقول في هذا السياق عبد الوهاب بوحديبة «إنّ الإرث الثقافي لا يمكن فصله عن مجهودات الإنسان العامة في جميع ميادين الوجود، فهو المعادلة بين عناصر الزمان والمكان، ويجاوب الأرض والسماء والإنسان، وهذا الإرث الثقافي، يحمل في طياته ما فكر فيه الإنسان وما استنبط من مقومات، ومقولات، تتعلق بالذات والغير والكون والغيب»⁶.

بناء على ما تقدم فإنّ الإرث الثقافي، هو إصرار مستميت على التجذر العميق، ولكل هذه الاعتبارات، فإنّه يبقى في نظرنا دائما حيا لأنّه أصلا صراع مع الكون، وتحريك للذات، فهو جهد وإجهاد، فهو البناء الفعال والعمل المثمر مع الذات والآخرين. وبعد تعريفنا لمفهوم

¹ حافظ ستهم، الريف والتنمية، دراسة في تهيئة المجال الريفي، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر، تونس 1987، ص 15.

² محمد غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية 1993، ص 391.

³ أحمد غريب محمد سيد أحمد، علم الاجتماع الريفي، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية 1984، ص 19-20.

⁴ الأخضر نصيري، حورا الثقافات مسالة حاسمة في مجتمعاتنا الحديثة، مجلة الحياة الثقافية، العدد 166 السنة 30 جوان 2005، ص 75.

⁵ Ralph Linton, Le fondement culturel, Paris, DUNOD de la personnalité, 1965. P3.

⁶ عبد الوهاب بوحديبة، العنصر الثقافي في التنمية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس 1991، ص 3.

الريف والثقافة يمكننا التطرق إلى تحليل جوانب دراستنا الموسومة بـ «دور الأساليب التقليدية في تنمية المجال الريفي زمن التطورات الالكترونية: دراسة سوسيولوجية لريف سيدي بوزيد».

II – اسهام التراث الثقافي اللامادي في تنمية الوسط الريفي وتطويره :

يعتبر التراث الثقافي اللامادي عامل مهم ومحوري في التنمية وقوة دافعة لها، وهذا ما تقوم عليه فلسفة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) من خلال المحافظة على هذا التراث، والاستثمار فيه بوصفه أحد آليات التنمية المستدامة. والتراث الثقافي اللامادي يتغير ويتطور ويزداد ثراء جيل بعد جيل، ولكن في ظل الحداثة والعولمة فإن كثيرا من أشكال التعبير، ومظاهر التراث الثقافي اللامادي باتت مهددة بالاندثار، وبذلك أصبحنا بحاجة لاتخاذ تدابير من أجل أن يظل هذا التراث جزءا لا يتجزأ من الثقافة الشعبية، والهوية المحلية.

فالتراث الثقافي اللامادي هو السجل الكامل لكل جوانب النشاط الإنساني في المجتمع من أفكار ومعتقدات وفنون شعبية وحكم وأمثال وأهازيج ... الخ. وتشكل المواقع الأثرية تلك الأعمال التي تجمع بين الإنسان والطبيعة، المبنية جزئيا، والتي تشكل فضاءات مميزة ومتجانسة بما فيه الكفاية من شأنها أن تكون حيزا طبوغرافيا، ومثيرة للاهتمام بطابعها التاريخي والأثري والفني والعلمي والاجتماعي والتقني.

ومما لا شك فيه أنه توجد في كل المجتمعات المحلية أشياء ثمينة ينبغي ضرورة حفظها وإيصالها سالمة إلى الأجيال القادمة. وهذه الأشياء قد تكون مهمة بسبب قيمتها الاقتصادية الحالية أو المحتملة، أو لأنها تولد في أفراد المجتمع إحساسا وشعورا بالانتماء العميق إليه. وهذا المخزون الثقافي يتطلب جهودا فعالة من أجل صونه وحمايته. وقد تغير مصطلح "التراث الثقافي اللامادي" في مضمونه تغيرا كبيرا في العقود الأخيرة، ويرجع ذلك جزئيا إلى الصكوك التي وضعتها اليونسكو. ولا يقتصر التراث الثقافي على المعالم التاريخية ومجموعات القطع الفنية والأثرية، وإنما يشمل أيضا التقاليد أو أشكال التعبير الحية الموروثة من الأسلاف والتي تداولتها الأجيال الواحد تلو الآخر وصولا إلينا، مثل التقاليد الشفهية، والفنون الاستعراضية، والممارسات الاجتماعية، والطقوس، والمناسبات الاحتفالية، والمعارف والممارسات المتعلقة بالطبيعة والكون، والمعارف والمهارات في إنتاج الصناعات الحرفية التقليدية.

وتجلى لنا في هذا الإطار العام أهمية دراسة دور التراث الثقافي اللامادي في تنمية المجال الريفي على مستوى الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية زمن التحديات والفرص التي يواجهها سكان الوسط الريفي وتطوير استراتيجيات لتحسين رفاهيتهم. بالاعتماد على التنمية السياحية لتحقيق التنمية المستدامة باعتبارها نشاط يحافظ على البيئة ويحقق التكامل الاقتصادي والاجتماعي ويرتقي بالبيئة المعمارية، وتعرف على أنها التنمية التي تشبع حاجات السائحين والمجتمعات المحلية وضمان استفادة الأجيال المستقبلية، وهي التي تدير الموارد بأسلوب يحقق الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والجمالية مع الإبقاء على الوحدة الثقافية واستمرارية العمليات الإيكولوجية والتنوع البيولوجي ومقومات الحياة الأساسية.

وهذا يكون من خلال دراسة سلوك الأفراد وتفاعلاتهم، مع المحيط المادي الذي يعيشون ويعملون ويتفاعلون فيه. وكيفية تأثرهم بالبيئة الطبيعية وتفاعلهم معها.

وبذلك سيتم في هذه الدراسة التركيز أساسا على العادات الريفية العامة أي الاهتمام بملاحظة النظم الاجتماعية في الريف مثل:العادات و التقاليد والتراث ومدى صحة هذه الممارسات الشعبية في الاكتشافات المائية الجوفية من جهة، و دورها في التنمية المحلية من جهة أخرى.

صورة من بين صور أرياف سيدي بوزيد اليوم.



خريطة جهة سيدي بوزيد¹.



تقع جهة سيدي بوزيد في الوسط الغربي من البلاد التونسية، تحدها شمالا ولايتا القيروان وسليانة وغربا ولاية القصيرين وجنوبا ولايتا قفصة وقابس وشرقا ولاية صفاقس ويتسم مناخها بتذبذب الأمطار التي تتراوح كمياتها عادة بين 200 و300 مم سنويا. ويشكل سكّانها في الفضاءات الريفية بـ (77.0%) من العدد الجملي لسكّانها (459.891) نسمة سنة 2024. ويغلب عليهم طابع التشتت السكاني.

ويرتكز نشاط سكّان المجتمع الريفي في الميدان الاقتصادي على الزراعة البعلية والسقوية كمورد رئيسي للرزق وتتمثل الزراعة في زراعة الحبوب وغراسة الأشجار المثمرة (الزيتون، اللوز) وهي العادية والأكثر انتشارا في هذه الفضاءات الريفية، إضافة إلى تربية الماشية (الأغنام والماعز).

وتتسم أرياف هذه الجهة بخصوصيات ومشاهد طبيعية خلابة تتمثل في عيون ومرفعات يكسوها في بعض الأماكن غطاء نباتي فريد من نوعه ويوجد بهذه الأرياف عيون صخرية مثل "عين رباو" وهي عين طبيعية جارية ظلت هذه العين لسنوات طويلة مصدرا لسقي المواشي والأشجار والمزروعات وغسل الصوف والمفروشات. وبما أنّ ماءها متجدد تكون في فصل الصيف مقصدا للعديد الزوار من أبناء المنطقة والجهات المجاورة قصد السباحة.

¹المصدر، المعهد الوطني للإحصاء، سنة 2024.

"عين رباو" الصخرية تتحول إلى مسبح للأفراد:



فضاء بـ"عين رباو" للترفيه والسباحة.



ربوة "عين رباو".



"عين رباو": عين طبيعية (صخرية).



تكون "عين رباو" الملجأ الوحيد للأفراد أيام
"الحر" (شدة حرارة الطقس).



جبال عين "رباو" الطبيعية.



السباحة في «عين رباو» في فصل الصيف.

حديقة بوهدمة: ثروة بيئية ووجهة لمحبي الطبيعة:



الحديقة الوطنية بجبل بوهدمة.



الغزلان في الحدائق الترفيهية ببوهدمة.



محمية بوهدمة المزونة- سيدي بوزيد.



روعة الجمال بهذه المحمية
التاريخية أنشئت في 18 ديسمبر 1980.



جبال بوهدمة الرائعة في عيون
روادها من مختلف جهات البلاد
التونسية.



جمال بوهدمة: فضاء جذاب للزوار.

ما يمكن استنتاجه في هذا الإطار، يتمثل في ضرورة الكشف عن المخزون الثقافي في المجتمع الريفي قصد تطوير السياحة الايكولوجية به. وتعد الثقافة الريفية جانبا مهما في دراسة البيئة الريفية لأنها تشمل العادات والتقاليد وأسلوب حياة الأفراد الذين يعيشون في المناطق الريفية.

ومن خلال دراسة سلوكيات سكان الريف، يمكننا فهم متانة الثقافة الريفية في ضوء تحليل وشرح العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل حياة سكان الريف. وتعتبر هذه الثقافة في نظرهم رافدا من روافد التنمية المحلية، إذ أنها تقوم بدور مهم في تشكيل مواقف سكان الريف وممارساتهم المتعلقة بالتغيير الاقتصادي والاجتماعي بشكل عام. وتكمن أهمية الثقافة الريفية في علم الاجتماع في مدى قدرتها على تقديم رؤى حول حياة سكان الريف وتجاربهم، وتوجيه السياسات والبرامج التي تعزز التنمية المحلية.

ويرى في هذا السياق "هالفاكس" «أن الإلتجاء إلى الذاكرة الجمعية يعمق الشعور بالذات فالذاكرة لا تستحضر التاريخ المكتوب فقط، بل تستحضر التاريخ الذي يعيشه الأفراد ويتناقلونه جيلا بعد جيل، ويصنعون من خلاله حركة مجتمعاتهم. وتقوم الذاكرة بدور المراقب والحارس والمنبه أو المخزون الذي يلتجئ إليه الناس لحماية ذاتيتهم وبناء مشاريعهم»¹.

وعليه فإنّ الارتباط بين الأفراد والفضاء الذي يقطنونه لا يمثل مجرد مأوى لهم فقط، بل هو أيضا يشكل انعكاسا ثقافيا وحضاريا للأفراد، ويتجسم ذلك في مستوى مواقف الأفراد وممارستهم اليومية وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ استخدام الأدوات التقليدية في التنقيب عن منابع المياه، يمثل ظاهرة ثقافية تتسم بالثبوتية في ظل التطورات التكنولوجية اليوم وهي ستظل مسألة صامدة في وجه موجات التغيير العميق للمجتمعات الريفية.

III-التقنيات الشعبية المعتمدة في البحث عن مخابئ المياه الجوفية :



عادة ما يؤدي المشهد الطبيعي إلى جغرافية متسلسلة تتمثل في التحكم في المياه مثل انجاز منشآت صغيرة لجمع مياه الجريان السطحي تعود لمجموعات عائلية أو شبكات ري في حوض أحد الوديان تلبى حاجيات جماعة قروية، أو شبكة يمكن أن نطلق عليها اسم «شبكة عمومية» تخطط له الجماعات المحلية وهي تشمل أحواض عدة أودية وتهدف لتأمين معيشة السكان.

وتوجد عديد التقنيات التقليدية المعتمدة في البحث عن منبع وجود المياه وهي أساليب يدوية قديمة متوارثة عن الآباء والأجداد يلجأ إليها أغلب سكان الأوساط الريفية للبحث عن المياه الجوفية. فغصن الزيتون أو عود الرمان مثلا تعتبر من بين الطرق القديمة -

¹ Halb Wachs Maurice, Mémoire collective et mémoire historique, paris PUF 1950, p 35 – 39.

الجديدة للبحث عن منابع المياه، ويعد المنقب في هذه الوضعية عصا تتضمن حرف "Y"، يمسكها بكلتا يديه، ويرفعها إلى الأعلى، ثم يتجول بها في الفضاء المختار ذهابا وإيابا، وعند مرور المستنبيء فوق منبع الماء، تنجذب العصا نحو الأسفل. وفي هذه الحالة يؤكد المستنبيء على وجود الماء وعمق غزارته تحت تلك النقطة ويحدد بغصن الزيتون عمق المياه الباطنية حيث يبدأ هذا الغصن بالارتجاف التدريجي كلما اقترب المنقب من موضع المياه في مساحة مربعة تصل إلى مترين وهو قادر على اكتشاف المياه الجوفية حتى في حال وصل عمقها إلى أكثر من مئة متر ولهذا فإن الأعراف الشعبية تؤكد أنّ غصن الزيتون لا يخطئ أبدا. وقد استأنس سكان الأرياف منذ فترة طويلة وتحت ضغط الحاجة الحياتية على الاستعانة بالخبرات التقليدية للكشف عن المياه الجوفية باستخدام غصن الزيتون.

وبذلك فإنّ هذه الظاهرة صحيحة نسبيا وتؤمن التنقيب عن الماء بأجر رمزي (زهيد) في أرياف غنية بالأحواض المائية وتعاني من شح المياه مقابل أجرة الجيوفيزيائيين المرتفعة عندما يتولون تحديد مواقع آبار الماء. ورغم التطور التكنولوجي (التقاني) الكبير الذي يعرفه المجال الفلاحي اليوم، لا تزال فئات واسعة من ملاكي الأراضي الفلاحية في ريف سيدي بوزيد تحرص على الاستفادة من خدمات المنقب التقليدي، للبحث عن المياه الجوفية الضرورية لتحقيق التنمية المحلية بإنجاز مشاريع فلاحية صغيرة وكبيرة.

"يعتمد التراث الثقافي اللامادي على هؤلاء الذين تنتقل معارفهم في مجال التقاليد والعادات والمهارات من جيل إلى جيل".



المستنبيء: الحاج نصر بدري (85 سنة) أصيل منطقة المكارم، معتمدة سيدي بوزيد الشرقية، تعلم هذه الحرفة من خلال ملاحظاته لمدة طويلة لممارسات مستنبيين سابقين له كانوا يتمتعون بخبرات كبيرة في مجال التنقيب عن منابع المياه الجوفية. وفي هذا المجال يمكننا تفسير المراحل الأساسية المتعلقة بالبحث عن منابع المياه وأهم التقنيات التي يعتمد عليها الحاج نصر في مهنته والنتائج المتوصل إليها انطلاقا من عمله الميداني.

1-مراحل البحث عن منابع المياه الجوفية:المنقب الحاج نصر بدري يعرض لنا أمثلة دقيقة تتعلق بكيفية البحث عن منابع المياه باستخدام أدوات متنوعة مثل: غصن الزيتون والبيضة والقارورة، وقد تمثل دورنا في هذه الحالة ملاحظة كل خطوات المنقب في البحث عن منابع المياه (الملاحظة بالمشاركة، ودون مشاركة) إذ أنّ ملاحظة الظواهر-بالمشاركة أو دون مشاركة-تمثل جوهر المنهج العلمي إذ يمكن بفضل المشاهدات المتوصل إلى بعض الحقائق الجزئية التي تؤدي بدورها إلى إطلاق "التعميمات". يقول في هذا السياق

"هنري بوانكريه H.Poin caré " حين يوجّه إلى سائر العلماء هذا النداء «لاحظ ثم لاحظ جيدا «Regarder et regarder bien»¹. أما "مارسال موس Marcel Mauss" فيرى «أنّ مبدأ أو غاية علم الاجتماع هو رؤية المجموعة بشكل كامل وممارستها بصورة شاملة»². ولذلك فإنّ الدراسة العلمية للمجتمع تستدعي ملاحظة ما هو كائن بالفعل أو ما هو قائم هنا والآن، إضافة إلى أهمية فهم الواقع الاجتماعي وراء الكلمات التي تحجبه.



تأكد المنقب بوجود الماء بـ (100%)
نظرا لقوة اهتزاز غصن الزيتون (الماء متوفر
وبغزارة كبيرة).



التركيز في عملية مسك العود تفاعل الجسد
مع بداية تحرك العود واهتزاز (منبع الماء
موجود في هذا المكان).



بعد اختيار العود (غصن الزيتون)
المناسب للعمل يشرع هذا الشيخ في
تحديد موضع منبع الماء.



تغير حالة القارورة من "واقفة" إلى
"مبطوحة" في يد المنقب. الماء إذن موجود في
هذا المكان.



نرى في البداية كيف هي وضعية القارورة في
يد المستنيء (وهي واقفة في يده ويبدأ المنقب
في المشي ببطء في مكان الدراسة).



تأمل المنقب في الموقع المتوقع بوجود الماء
به، مستخدما في هذه الحالة قارورة الماء.

¹ Poincaré Henri, Science et méthode, Flammarion, Paris 1927p 9.

² Marcel Mauss ; Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1989, p 274.



كلما اقترب المنقب من مكان جريان المياه،
"تقف" البيضة في يد المنقب بشكل غريب
بعدما كانت "مبطوحة".



نتأمل في هذه الصورة:
وضعية البيضة في يد المستنبيء
(مبطوحة) قبل الانطلاق في البحث عن منبع
الماء.



تزداد قارورة الماء في الانحناء بشكل حاد
يعني ذلك أنّ الماء متوفر بغزارة في هذا
الموضع.

تمثل هذه الأساليب (غصن الزيتون والبيضة وقارورة الماء) بالنسبة إلى "الحاج نصر بدري" (المنقب) الأساس في عمله. وتقديم هذه الخدمات عبارة عن أعمال تطوعية (مجانية) يقوم بها المنقب وتسند له في هذه الحالة مكافأة مالية بسيطة وهدايا رمزية مقابل عمله. وما يمكن استنتاجه من هذه الممارسات الشعبية للمستنبيء "الحاج نصر بدري" أنّه تمكن من خلال اعتماده للتقنيات التقليدية (الشعبية) من كشف أكثر من 200 منبعاً للمياه منذ انطلاقه في ممارسة هذا النشاط ما بين 1996-2024 وهي آبار تشغل في الفترة الحالية بطريقة ممتازة.

وفسر لنا ذلك بأنّ الطرق التي يعتمد عليها في التنقيب عن منابع المياه تصل نسبة نجاحها إلى حدود (95%).

وما لاحظناه في ممارسات هذا المنقب أنّه يأخذ أحد التقنيات التقليدية المعتمدة مثل غصن الزيتون ويمشي به في مكان طالب الخدمة الغصن في البداية يكون ساكن وعندما يصل إلى منبع الماء (وديان الماء) يتحرك (الماء موجود دون أدنى شك) ويبدأ المنقب يعد كل حركة للغصن والحركة الواحدة عبارة متر عمق في الأرض وعندما يصل إلى الماء يقول لك إنّ الماء موجود عن بعد 40 متراً من سطح الأرض لكنّ الماء المتوصل إليه مالح نتيجة انحناء الغصن إلى الأسفل فيواصل في البحث عن الماء الحلو في نفس المكان بتحريك رجله (ضرب الأرض) وبتحريك يديه أي باستخدام جسده عندما يتوقف العود عن الحركة.

وفي هذه الحالة يستمر المنقب في العد حتى بلوغه الماء الحلو عندما يرتفع الغصن إلى الأعلى فإنّ الماء الحلو يوجد عن بعد 85 متراً من سطح الأرض. وفي هذه الوضعية يتم تحديد موقع الماء بدقة من قبل المنقب في حدود 2م² وضبط جريان الوديان من الجهات الأربعة ومن ثم يشرع صاحب الأرض في حفر البئر بحضور المنقب. ونشير في هذا السياق أنّ اهتزاز العود يبرز طبيعة الصخور في باطن الأرض وبالتالي الكشف عن وجود الطبقات المائية. وأنّ أبرز أدوات التنقيب "غصن الزيتون" بشكل "Y" يتم الإمساك به من الطرفين، ويتجه الرأس إلى أسفل إذا سار المنقب فوق خزان ماء باطني.

وبالنسبة لهذا المستنبيء فإنّ نسبة الأخطاء في تحديد مواقع المياه دائماً ما تكون قليلة جداً وسببها يرتبط بعدم تقيد أصحاب الأرض بالنقاط المحددة وعمق حفرها.

وعندما سألناه عن سر نجاحه في مهنته أجابنا بقوله "إنّها موهبة من جهة، وإيماني العميق بهذه الثقافة الأصلية المتوارثة عبر الأجيال من جهة أخرى".

وأضاف قائلا "عندما أعجبت بهذه الممارسات لدى الآخرين قلت في قرارة نفسي لماذا لا أستعين بهذه التقنيات في البحث عن مخابئ المياه في الفضاءات الريفية" وقد تبين لنا أنّه لا يستخدم السحر أو الشعوذة فقط يقول "بسم الله عليك توكلت" عند بداية البحث عن منبع المياه. ووضح لنا أنّه أثناء عملية تحديد موقع المياه يطرأ على جسمه الشعور بقوة مغناطيسية فالأرض تتفاعل مع جسمه ودمه عند بدء ارتفاع غصن الزيتون يتصلب جسده تدريجيا ولا يمكن أن يخترقه أي شيء. وهذا العمل لا يمكن لأي شخص القيام به فهو يحتاج بنية جسدية معينة.

وعند بلوغ الماء الجوفي تتحرك الأداة المحمولة بيده وتسمّى هذه الطريقة علميًا باسم "الاستنباء المائي" أو "الاستطلاع" وهي الكشف عمّا يوجد من مياه تحت الأرض بواسطة عود طبيعي أو معدني يتضمن شكل "Y" يصل طوله إلى متر واحد أو أقلّ أو أكثر من ذلك بقليل.

وفي حال اكتشاف النّبع، أو المياه الجوفية ترسل إشارات مغناطيسية إلى عضلات المنقب عن المياه، ما يؤدي إلى اهتزاز الطريقة المستخدمة في يده، وبالتالي تتحرّك مشيرة إلى مصدر المياه.

ولنجاح هذه العملية أهمية معرفة المنقب بتضاريس منطقته، وطبقات الأرض، إضافة إلى وجود الاستعداد المغناطيسي في دماغه. وبذلك فإنّ مهنة المستنبئ ليست مفتوحة أمام الجميع، بل لدى فئة معينة تمتلك القدرة على قراءة ذلك "الاستشعار"، وفك شفرة العلاقة الغامضة بين الماء والتراب والفرد. وقد سبق لعالم الأركيولوجيا البريطاني "توماس تشارلز ليثبريدج Thomas Charles Lethbridge" أن شرح أنّ لدى الأجسام والكائنات الحية قدرة على إرسال "أشعة طاقة" بالإمكان استقبالها بأدوات مثل غصن الشجرة أو غيرها. ورغم وجود بعض المتناقضات لدى البعض حول استخدام هذه الطرق التقليدية في البحث عن منابع المياه الجوفية، فالحقائق تشير إلى أنّ آلاف من آبار الماء في العالم التي تم حفرها ارتكزت على هذه الأدوات الشعبية وخاصة في مجتمعاتنا العربية. وقد ذكر "إيمانيل تود Emmanuel Todd" «بأنّ الإحصاءات الأمريكية بيّنت بوجود أكثر من 181 مستنبئ لكل مليون نسمة يمارسون أعمالهم في أمريكا وخاصة في المناطق الفقيرة من الماء»¹. وقدمت بعض الصحف الأمريكية روايات عن المستنبئين وأعمالهم، مثل مجلة "نيوسينتست" Scuentist New التي رأت بأنّ الاستنباء علم وليس سحر "Dowsing is science not magic". وهذا ما تجلّى لنا في العمل الميداني فبعدما قمنا برصد هذه الممارسات التقليدية حول البحث أو التنقيب عن المياه الجوفية، تبين أنّ هذه الطرق التي يطلق عليها اسم الاستنباء (dowsing) أو العرافة (Divining) تتسم بالصحة والصدق، وفي أنشطة ليس لها علاقة بالسحر ولا بالشعوذة ولا بالاستغلال بل ترتبط بجسد المستنبئ ومهاراته البحثية وبحركاته وبمدى تناغم جسده (دمه) مع أدوات التنقيب وطبقات المياه الجوفية العميقة. وإذا أشار المنقب إلى مالك الأرض بأنّ الماء يوجد على عمق 70 وبالفعل عند قيام المالك بعملية الحفر يعثر على وجود الماء في النقطة التي تم تحديدها من قبل المنقب وعلى العمق الذي ذكره له.

¹ Emmanuel Todd , GroundwaSer Hydrology, 2ed edition, John Wiiey & Sons,1980.

وقد بين لنا بعض الأفراد الذين استفادوا من خدمات هذا المنقب الذي اتسم عمله بمهارات عالية، أنه كلما حدد لهم أمكنة حفر الآبار باستخدام غصن الزيتون، يحفرون ويجدون الماء على مسافة معينة، وإن تعمقوا أكثر في الحفر يقوى تدفق المياه لوجود مصادر أخرى، وبذلك ففوة تدفق المياه ستكون أكبر. وقد أكد لنا هؤلاء الأفراد أن كل توقعات هذا المستنبي كانت صحيحة (100%)، إذ توجد المياه حسب المسافات التي حددها المنقب. وهذا ما لمسناه في تصورات سكان الوسط الريفي ومواقفهم فأغلبهم أصبحوا يفضلون البحث عن منابع المياه بالأساليب التقليدية بدلا من الاستعانة بالآلات الالكترونية في عملية التنقيب عن مخايب المياه. وعند استكشاف منبع الماء يفرح الأهالي به كثيرا (الزغاريد الذبح) خاصة يوم الحفر وتقدم للمنقب هدايا إضافية.

2-ارتباط حفر الآبار بنتائج الاستطلاع المائي: في ظل ندرة الموارد المائية في الوسط الريفي فإن البحث عن مصدر مائي ضروري للبقاء على قيد الحياة ويميز السلوك لدى كل جماعة بشرية، ويؤثر في خياراتها. ويعتبر الماء من أكثر الموارد الحيوية التي يحتاج لها الانسان. وعند حصوله على الماء والغذاء يمكنه التفرغ لممارسة نشاطات أخرى. وفي المجتمعات التقليدية التي تعيش في المناطق الريفية، فالباحث عن المياه والتزود بها هو الشغل الشاغل لها.

وبذلك يشكل البحث عن الماء عنصرا مركزيا في حياة سكان الوسط الريفي. وهكذا فإن استراتيجيات الحصول على الماء ومستوى التقنيات المائية لها تأثير كبير على نمط الحياة والتعمير. وهناك عوامل عديدة تدخل في الحسبان في هذا المجال، وتأتي البيئة بالتأكيد على رأس هذه العوامل، وهي تتميز بالمناخ وبالمعطيات الجيولوجية والجغرافية ونوعية التربة. فكل وسط طبيعي يقدم إمكانية مختلفة عن غيره للحصول على الماء، وبذلك فإن كل وسط طبيعي يتطلب تقنيات واستراتيجيات مختلفة عن الأوساط الأخرى. وقد قدم الانسان الإجابات على هذه التساؤلات بحسب معارفه وتاريخه وثقافته، وهي ترتبط أيضا باحتياجاته التي هي في ازدياد مستمر تستدعي كميات كبيرة من المياه.



استعمال هذا الأنبوب البلاستيكي قصد معرفة كميات المياه ومدى غزارتها.

تجري عملية حفر البئر حسب خطة تم الاتفاق عليها مسبقا بين صاحب الأرض والمنقب حول مدى عمق الماء.

بعد

تحديد موقع منبع المياه من قبل المنقب تبدأ عملية حفر البئر.



قياس غزارة الماء وقوته من قبل الحفار.



بعد عملية الحفر نرى كيف ينفجر الماء فوق سطح الأرض ومدى قوته.



قياس كميات تدفق المياه باستخدام هذه الطريقة.



تشغيل البئر بالطاقة الشمسية. أرض تعد للفلح بعدما تم حفر البئر بها.



جابية تخزين المياه تابعة للبئر.



بترحديث تم حفره بعدما حدّد موقعه المنقب.



التركيز على الغراسات مثل شجر الخوخ والتفاح والعنب.



غراسه شجر الزيتون والتخلي عن بعض الزراعات الأخرى مثل الفلفل، الطماطم، الجيوب... الخ.



أرض فلاحية تم حفر بئر بها وبدأ صاحبها في خدمتها قصد فلحها بغراسات متنوعة وخاصة بشجر الزيتون واللوز.

IV- الاستنتاجات والاقتراحات :

أ-على مستوى الاستنتاجات:

- أهمية احياء التراث الثقافي وتطويعه ليصبح في متناول الجيل الجديد، نظرا لإسهاماته الكبيرة في تحقيق أهداف التنمية المحلية والثقافية في المجتمعات الريفية وبالتالي المحافظة على إبقاء القيم الروحية والاجتماعية الرابطة بين أفراد المجتمع المحلي.

-تجديد التصورات الأدبية والعلمية عن الثقافات الشعبية، والغوص في دراسة الثقافة الأصلية ومعارفها لكونها عملية استثمار في التنمية البشرية لارتباطها بالفرد.

-يرتبط تقدم المجتمعات المحلية وازدهارها بمدى تمسكها بالتراث اللامادي وتحقق التنمية عادة وفق ثقافات المجتمعات.

- إدراك الصلة بين الثقافة والتنمية، والأهمية الحاسمة للتراث الثقافي غير المادي، مثل الممارسات الثقافية الحية، وأشكال التعبير الثقافي ونظم المعرفة التي تعطي مغزى للمجتمعات المحلية ودرجات تشكيلها.

فاستقرأ هذا التراث الفكري والبحث فيما يزخر به من معان ودلالات في زمن يتسم بالتحولات الجذرية والحاسمة في المجال الثقافي أو ما ندعوه اليوم "بالعولمة الثقافية". وضرورة إبراز المساهمات الفعلية لهذه الممارسات التقليدية لدى الأفراد على التنمية المحلية. فالتمسك بهذا الإرث الثقافي المتميز في تاريخنا المعاصر وتطويره شيئا فشيئا، يمكن أن يمثل لنا ركيزة قوية في ظل هذه الهيمنة الثقافية الغربية على الثقافات الأخرى وكان "بورديو Pierre Bourdieu" على حق عندما حدّد العولمة «بكونها امبريالية ثقافية جديدة»¹ عندما حاول استكشاف حيلها وفهم المنطق الخفي الذي يختبئ وراء هذه الإمبريالية الجديدة.

في وقت لاتزال الدول الكبرى تسعى في الظرفية الراهنة بمختلف آلياتها في نشر ثقافة الهيمنة على حساب ثقافة المجتمعات "المنعوتة بالتخلف"، يحكم أنّها لا تساعد بشكل أو بآخر على التقدم والازدهار، وبذلك يجب التخلص منها وطمسها واستبدالها بقوالب ثقافية غربية، تمكّنها من التحرك والرقي، وذلك بإحداث قطيعة بين ثقافتنا المحلية والثقافة المستوردة، وحتى الجمع بينهما يعتبر في نظر البعض من الغربيين أمرا مستحيلا وغير ممكن، والغاية من ذلك ترك أفراد هذه المجتمعات بلا تاريخ وبلا هويات.

وبذلك سلمهم وتجريدتهم من كل المقومات والثوابت الوطنية التي يمكن أن تكون لهم دافعا قويا للصمود أمام الآخر بالعمل الجدي، فهو القوة الأساسية الكامنة وراء عمليات التحديث والتنمية.

ب-على مستوى المقترحات:

- ضرورة تطوير المخزون الثقافي لدى المجتمعات المحلية وتعديله حسب مقتضيات كل مرحلة زمنية.

- إن كانت المعرفة مرادفا للقوة، فإنّ المجتمعات المحلية التي تمتلك قدرا أوسع من المعطيات عن ماضيها قد تبدي استعدادا أوسع للمشاركة بفعالية أكبر في مناقشات حول تطوير مناطقها، أو الدفاع عن المعالم التي تكتسي أهمية بالنسبة إليها.

- تكثيف إجراء دراسات الجمع والتنقيب والتوثيق والتصنيف والأرشفة والترويج لعناصر التراث الثقافي اللامادي ونشر الوعي به والانتقال من الصورة المقتصرة على الجوانب المادية الملموسة كالقطع الفنية والحرف والصناعات اليدوية، إلى التركيز على جمع التراث الحي المتمثل بالتعبير وفنون الأداء والعادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف الشعبية الأخرى.

- تعدّ السياحة على الصعيد البيئي عاملا مهما لإشباع رغبات السّائحين من خلال زيارة المواقع الطبيعية والتعرف إلى تضاريسها ومواردها البيئية والحياة الفطرية فيها، إضافة إلى التعرف إلى البيئة الاجتماعية والثقافية، فضلا عن ذلك فقد تسهم الإيرادات

¹ Pierre Bourdieu et L. Wacquant, sur les ruses de la raison impérialiste , Actes de la recherche en sciences sociales1998, N221-122, mars, pp109-118.

السياحية في سدّ تكلفة الحفاظ على السّمات الطبيعية والموارد التاريخية والأثرية لهذه المواقع خاصة بالنسبة إلى المناطق التي لا تمتلك الإمكانات المادية الكافية لتنفيذ برامج صون الطبيعة والحماية والحفاظ على التراث الأثري والتاريخي بها.

- ينبغي أن تقوم المؤسسات الرسمية (الحكومية) وغير الرسمية (مؤسسات المجتمع المدني) بأدوار تتعلق في بث التراث ويعدّ انخراط الشباب في عمليات حفظ التراث الثقافي غير المادي وبعثه، أمراً جوهرياً يتطلب من هياكل الدولة دعمه وتشجيعه، عبر إقامة الحوارات العامة حول المفاهيم الاجتماعية والتربوية والثقافية للتراث.

- تطوير برامج خاصة ترمي إلى التوعية حول التراث الثقافي غير المادي وتحديدًا في أوساط الشباب، وتوليد حس الفخر لديهم بتراثهم من خلال إبراز الأبعاد الاقتصادية لحفظ التراث الثقافي اللامادي.

- تشجيع الوسائل والطرق الرسمية وغير الرسمية لنقل التراث الثقافي غير المادي. وقد تؤدي التربية دوراً فاعلاً في ذلك وبأبعاد مختلفة، وذلك بمحاولة دمجها في العملية التربوية والتعليمية، فيساعد على نشأة جيل من الشباب الواعي بتراثه، وينعكس ذلك على وجوده الذي سيؤدي بأفراده إلى نيل حظوة ومكانة في المجتمع.

الخاتمة:

بناء على ما تقدم في هذا البحث الموسوم بـ " دور الأساليب التقليدية في تنمية المجال الريفي: زمن التطورات الالكترونية: دراسة سوسيولوجية لريف سيدي بوزيد"، حاولنا في مضمونه، ضرورة إثبات الذات اليوم والاعتزاز بها أمام الآخر ولا يمكننا في هذه المرحلة الحرجة نسبياً من تاريخنا الحديث أن نشعر بالعجز أو الوهن أمام هذه التحديات من جهة، وتفوق الآخر علينا في عديد المجالات من جهة أخرى. أو أن نعتقد أنّ الغرب هو دائماً مصدر المعرفة الكونية، وأنّ الثقافة الغربية هي ثقافة الرقي والازدهار والتقدم، وبذلك تساهم في تغيير كل المجتمعات نحو الأفضل في ظل في نظر الآخر وما يروجه في هذا العصر بأنّ الثقافة العربية تتسم بالجمود، وبالتالي بالتخلف وعدم قدرتها في الوضع الراهن على مواكبة التحولات الاجتماعية التي تحدث بها.

وما يلفت الانتباه اليوم أنّه يوجد انسياق عامّ دون وعي وراء النمط الثقافي الغربي وعدم الإدراك لما سوف يؤدي بنا إلى الانبئات، فسياق العولمة يسعى من خلال محاولاتها الظاهرة والخفية إلى الحكم على الثقافة العربية بالتهميش، إن لم توجد محاولات جادة من قبلنا تتسم بالتجديد والابتكار وعدم تبني الثقافة الغالبة بجهل وتقليدها تقليداً أعمى.

وبذلك ما يمكن تأكيده في هذا السياق، إنّ الاهتمام بالتراث أمر تفرضه الضرورة التاريخية إذ يجب علينا أن نحافظ عليه ونقوم بتطويره عن طريق قراءته وتحليل مكوناته ورصد طاقته الخلاقة من أجل الحفاظ عليه (المواقع والمعالم الأثرية) وحمايته. من أجل الإبقاء على التراث اللامادي حياً، ويشترط أن يظل جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المجتمعات الريفية، وأن يمارس ويدرس في المؤسسات التربوية قصد تطويره والحفاظ عليه وإدماجه في صميم سياسات التنمية والتوعية بأهميته وتحفيز الدعم للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

وعليه فقد تبين من خلال هذه الدراسة أنّه توجد عديد المسائل السوسيولوجية والأنثروبولوجية في أرياف تونس لاتزال في حاجة أكيدة إلى مزيد من التأمل والبحث مثل العادات والتقاليد، وطرائق الاستنباء المائي بالطرق الشعبية والانكباب في دراستها بعمق وتبصر على غرار هذا البحث المختصر، نظراً لدورها في تنمية المجتمعات الريفية وتطويرها شيئاً فشيئاً.

الببليوغرافيا

أ- باللغة العربية:

- حمد على مرسي، في صون التراث الثقافي غير المادي، المطابع الأميرية، 2013.
- حافظ ستهم (1987)، الريف والتنمية، دراسة في تهيئة المجال الريفي، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر، تونس.
- محمد غيث (1993)، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.
- أحمد غريب محمد سيد أحمد (1984)، علم الاجتماع الريفي، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.
- الأخضر نصيري (2005)، حورا الثقافات مسالة حاسمة في مجتمعاتنا الحديثة، مجلة الحياة الثقافية، العدد 166 السنة 30 جوان.
- عبد الوهاب بوحديبة (1991)، العنصر الثقافي في التنمية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس.
- الشاذلي طريفة (1993)، الهجرة والتحضر في تونس، الظاهرة الحضرية والتنمية في تونس، دار سيراس للنشر، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر، تونس.
- ابراهيم بيومي مرعى و ملاك أحمد الرشدي و محمد عبد المنعم توفيق (1983)، تنمية المجتمعات الريفية و جهود الخدمة الاجتماعية، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- نعيمة مكيد و(غيرها)، أهمية حماية التراث الثقافي اللامادي في تحقيق التنمية المستدامة مجلة القانون والعلوم البيئية - المجلد 2، العدد 2، الجزائر 2023.

ب: باللغة الأجنبية

- Abdelwaheb Bouhdiba (1990), Refaire la famille, Cahier du CERES, Série Psychologie n°7 décembre Tunis .
- Ralph Linton (1965), Le fondement culturel, Paris, DUNOD de la personnalité.
- Halb Wachs Maurice, (1950), Mémoire collective et mémoire historique, paris PUF.
- Poincaré Henri (1927), Science et méthode, Flammarion, Paris.
- Marcel Mauss (1989), Sociologie et anthropologie, Paris, PUF.
- Emmanuel Todd, (1980), Groundwater Hydrology, 2ed edition, John Wiley & Sons.
- Pierre Bourdieu et L. Wacquant (1998), « sur les ruses de la raison impérialiste », Actes de la recherche en sciences sociales, N221-122, mars.

ت: مواقع الواب:

- التنقيب عن الماء، ويكيبيديا الموسوعة الحرة
- مشوار، https://www.facebook.com/mishwarpal_posts
- الماء والاستنباء، مجلة نزوى، <https://www.nizwa.om>
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

Psychological Counseling and Family Stability: Preliminary Approaches and Educational Challenges

Dr. Ahmed Maad¹

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 10

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17496472>

To cite this article: Maad, A. (2025). Psychological Counseling and Family Stability: Preliminary Approaches and Educational Challenges. Science Step Journal, 3(10). ISSN: 3009-500X.

Abstract

Throughout history, human beings have continuously sought to attain a high quality of life and overall well-being—values encompassing balance, harmony, stability, and the satisfaction of essential needs. This aspiration extends to all societies and families, including those in Morocco. Yet, contemporary Moroccan families face a multitude of challenges that undermine family cohesion, disturb interpersonal harmony, and hinder the fulfillment of social and educational functions. These circumstances underscore the growing need for evidence-based interventions and practical counseling programs to help families adapt, preserve stability, and strengthen their relational dynamics. Against this backdrop, the present paper seeks to rekindle critical and reflective inquiry into the field of family psychological counseling. It aims to contribute to the development of effective family and educational practices grounded in the principles of psychological guidance and aligned with the overarching objective of promoting sustainable family stability.

Keywords

Psychological counseling, family stability, approaches, quality of life, educational challenges.

¹ Professor of Psychological Counseling and Education, Research Laboratory in Educational Sciences, Humanities and Languages, Mohammed V University, Rabat.

الإرشاد النفسي والاستقرار الأسري مقاربات أولية ورهانات تربوية

د. أحمد معد

ملخص

لطالما سعى الإنسان وبشكل دائم إلى تحقيق جودة حياته ورفاه عيشه، بكل ما يحمله مفهوم الجودة والرفاه من مدلولات ودلالات تختزن كل حالات التوازن والانسجام والاستقرار وإشباع الحاجات... ولعل هذا المسعى هو ما تطمح إليه كل الأسر بما فيها الأسرة المغربية. لكن الواقع الأسري اليوم يطفح بالعديد من المشكلات والتحديات أضحت تعصف باستقرار الأسر وانسجام أفرادها وتحول دون تحقيق أدوارها ووظائفها، وهذا ما زاد الحاجة إلى آليات دعم علمية وبرامج إرشادية عملية تساعد على التكيف والحفاظ على استقرارها. في ضوء هذا الاعتبار وهذه الرؤية تأتي هذه الورقة لتحاول تجديد التفكير الجاد والجدي في موضوع الإرشاد النفسي الأسري نحو بناء ممارسات تربوية أسرية ذات جودة تنبع من آليات الإرشاد النفسي وأولويات الاستقرار الأسري.

الكلمات المفتاحية

الإرشاد النفسي، الاستقرار الأسري، مقاربات، جودة الحياة، رهانات تربوية.

مقدمة

تعد الأسرة اللبنة الأولى في بناء الأمم وتشكيل المجتمعات، لكنها اليوم وبسبب تعقيدات الحياة ترنح تحت وطأة التوترات، التي ساهمت بشكل أو بآخر في زعزعة استقرار الأسر والعائلات، وصار التفكك الأسري والاضطراب العائلي من الخصائص المميزة لها في هذا العصر. أمام إلحاحية هذا الوضع السيكو. سوسيولوجي للأسر الحالية، نفتتح مقالنا هذا بمجموعة من الاستفسارات والتساؤلات كالآتي:

أية دلالات يحملها مفهوم الاستقرار الأسري؟ وأي تأثير لطبيعة العلاقات السائدة داخل البنية الأسرية في الحفاظ على استقرارها؟ كيف تسهم جودة هذه العلاقات داخل الأنساق الأسرية في تحقيق أهدافها؟ وماهي الاستراتيجيات الكفيلة بتدبير العلاقات العاطفية والنفسية والاجتماعية داخل الأسرة تستثمر البعد الإيجابي لمشكلاتها الاعتيادية وتحقق استقرارها؟ وهل الإرشاد النفسي والاستشارة السيكولوجية الأسرية مقومات لبراديغم جديد لمقاربة تدخلية علاجية ووقائية في مواجهة المشكلات الأسرية؟ وبعبارة أعم أي تأثير للإرشاد النفسي الأسري في تحقيق الاستقرار الأسري؟ وماهي مقومات نجاح العلاقات بين أفراد الأسرة التي من شأنها الحفاظ على الكيان الأسري وضمان تماسكه واستقراره؟

إن هذه الاستفسارات الشائكة وغيرها، تستجلي الإشكال الذي يطرحه التناول السيكولوجي لمسألة الاستقرار داخل البنيات الأسرية، وهو ما ستحاول هذه الورقة الإجابة عنه وإلقاء المزيد من الضوء على تشعباتها المختلفة ومحاورها المتنوعة.

المحور الأول: مقاربات نظرية في الإرشاد النفسي

تتعدد نظريات الإرشاد النفسي وتباين فيما بينها من حيث منطلقاتها الإستمولوجية ومقارباتها النظرية والمفهومية واختباراتها السيكولوجية، إلا أن أغلب طرق الإرشاد النفسي ترتبط بالهدف نفسه وهو تحقيق الذات، فهي تركز على الفرد وعلى دوافعه وحاجاته التي تتحكم في سلوكه، كما أنها لا تلغي مجال البيئة والمجال النفسي أو عالم الخبرة الشخصية إلى جانب البيئة الاجتماعية في ذلك. وأهم ما في عملية الإرشاد النفسي هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية، التي تتعزز أكثر فأكثر بالتعلم كخطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك. إن اختيار نظرية ما دون غيرها تعود للممارس ولطبيعة المشكلة أو الموقف الذي يتعامل معه، وقد يتم اللجوء الى ما يعرف بالأسلوب الخيارى الانتقائي التوفيقى، حتى يتحقق الأثر والإنتاج والفعالية. وفيما يلي أهم النظريات النفسية التي تشكل أهم روافد المقاربة الإرشادية:

1. الإرشاد النفسي وفق النظرية السلوكية

من أبرز من أسهم في تطبيق النظرية السلوكية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي جون دولارد ونيل ميلر، فهما اللذان زابجا بين النظرية والتطبيق العلمي، وعملا على استخدام مفاهيم وأساليب التحليل النفسي مثل مفهوم الصراع والعمليات اللاشعورية ولكنهما

يصوغونها في مصطلحات نظرية التعلم الشرطي. ويطلق على تطبيق النظرية السلوكية عملياً في ميدان الإرشاد النفسي اسم "الإرشاد السلوكي"، وفي ميدان العلاج النفسي اسم "العلاج السلوكي". ومن أهم تطبيقات التوجه السلوكي في الإرشاد النفسي نجد العديد من أساليب الإرشاد السلوكي أهمها: التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي، والكف المتبادل، والإشراف التجنبي، والتعزيز الموجب "الثواب"، والتعزيز السالب، والخبرة المنفرة "العقاب"، وتدريب الإغفال "الانطفاء" والممارسة السالبة (علاء الدين كفاي). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الإتصالي، (2012).

2. الإرشاد النفسي وفق نظرية الذات

تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر وقد أطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد (العميل) وصاحب هذه النظرية هو كارل روجرز، وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتحقق من خلال النمو الإيجابي وتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والتمثيلات التي يكونها داخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهرة وحيويته، لذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بد من فهم ذات المسترشد (العميل) كما يتصورها بنفسه ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربته وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله. وقد بدأ تاريخ نظرية الذات لكارل روجرز عندما بدأ روجرز الإرشاد والعلاج النفسي المتمركز حول العميل، واتضح أول معالمها في كتابه "الإرشاد والعلاج النفسي" (Carl Rogers. Counseling and Psychotherapy. 2008 . U S A).

3. الإرشاد النفسي وفق النظرية الجشطالتيّة

قدمت نظرية الجشطالت العديد من المفاهيم الهامة التي أفادت ميدان الإرشاد النفسي، فقد تزايد الانتباه إلى أهمية المجال النفسي للشخص، وإلى تأثير العوامل غير النفسية في حيز الحياة، ونظرية المجال نظرية شاملة متعددة الأبعاد تتناول شبكة من التغيرات المتفاعلة وليس مجرد أزواج من المتغيرات المسرفة في التبسيط، ولقد ساعدت نظرية الكل على جعل الإطار المرجعي الذاتي للشخص يحظى بالاحترام العلمي في وقت كانت فيه الموضوعية المفرطة هي الصوت الغالب في علم النفس الذي ركز على الأفعال المنعكسة الشرطية والتعلم الارتباطي الشرطي بين المثير والاستجابة. وقد حاول بعض علماء مدرسة الجشطالت تطبيق نظرية المجال في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، ومن هؤلاء بيرلز Perls الذي استخدم مصطلح علاج الجشطالت منذ سنة 1951. (سامي محمد ملحم، الإرشاد والعلاج النفسي، الأسس النظرية والتطبيقية، 2001).

4. الإرشاد النفسي وفق نظرية التحليل النفسي

تعد نظرية التحليل النفسي من أكثر النظريات القابلة للتطبيق في ميدان الإرشاد النفسي، خصوصاً أن عملية الإرشاد النفسي تتضمن إجراءات هي أصلاً من إجراءات عملية التحليل النفسي مثل التداعي الحر والتفريغ الانفعالي.

شهدت نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي كما وضعها فرويد ورفاقه بعض التعديلات الحديثة التي تناسب الإرشاد النفسي أدخلها زملاؤه وتلاميذه منهم أنا فرويد Anna Freud والفرويديون الجدد وغيرهم. ومن أهم ملامح تعديلات نظرية التحليل النفسي "التحليل النفسي التوزيعي" الذي أتى به أدولف ميير Meyer وهو يتضمن الفحص والتحليل الموجه لخبرات العميل مع التركيز على إمكاناته واحتمالاته ومساعدته على اتخاذ قرارات عملية خاصة بمستقبله، ومن هذه التعديلات أيضا "العلاج التداعي" الذي يتعامل مع الجزء السليم من الشخصية وينمي ويدعمه ويعزز الدفاعات السوية.

5. الإرشاد النفسي وفق المعرفة

تمثل المدرسة المعرفية أبرز الاتجاهات الحديثة في الإرشاد النفسي، التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على التعرف على أنماط التفكير الخاطئة والتحكم فيه للوصول إلى الصحة النفسية. تركز المعرفية في الإرشاد النفسي على العلاجات القائمة على النظرية المعرفية، والتي تركز على فهم وتغيير الأفكار والسلوكيات والمعتقدات التي تؤثر على مشاعر الشخص. يؤكد أرون بيك الذي يعد من أهم روادها، على دور العمليات العقلية الداخلية في فهم السلوك الإنساني وتغييره. كما يفسر المشكلات النفسية والانفعالية ليس بالمواقف أو الأحداث الخارجية ذاتها، بل عن الطريقة التي يفهم بها الفرد هذه المواقف ويمنحها المعنى. فالأفكار والتمثيلات التي يتصورها الإنسان عن نفسه والآخرين والعالم تؤثر بشكل مباشر في مشاعره وسلوكياته؛ فإذا كانت هذه الأفكار مشوهة أو غير منطقية، فإنها تؤدي غالبا إلى اضطرابات نفسية. ويهدف الإرشاد النفسي وفق المعرفية إلى مساعدة المسترشد على التعرف على أنماط تفكيره السلبية، وتحدي المعتقدات غير العقلانية، وإعادة صياغتها بصورة أكثر واقعية ومكيفة مع الواقع. ويستخدم المرشد في هذا الإطار أساليب متنوعة مثل إعادة البناء المعرفي، والتدريب على مهارات حل المشكلات، مما يساعد المسترشد على اكتساب نمط تفكير واستراتيجية معرفية أكثر توازنا وقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية (عبد الكريم بلحاج. 2009. ص 122).

المحور الثاني: الأسرة ومقومات استقرارها

1. في تعريف الأسرة

مما لا شك فيه أن البحث عن تحديد دقيق لمفهوم الأسرة يشترط التنقيب عليها في مباحث فكرية، وعلمية بالإضافة إلى الالتفاتة اللغوية للمفهوم، ففي اللغة مثلا يقصد بالأسرة "الدرع الحصينة، من أسر أي شدّ، وأسرّه يأسره أسراً وإسارَةً أي شدّه بالإسار، وهو ما شدّ به وأسرته الرجل عشيرته، ورهطه الأدنون لأنه يتقوى بهم (الشيب. 2007. ص. 18). وعلى هذا الأساس، فالأسرة مفهوم مشترك، يتحرك سنده اللغوي من فعل أسر، ولعلها صيغة أخرى لفعل أزر، بمعنى ناصر وقوى وشدّد، إذ هي مأخوذة من الأسر والشدّة، والقوة لأن كل عضو فيها يشد عضو ويقويه، وهذا المفهوم يصدق على الدرع الحصينة، وعلى أهل الرجل وعشيرته، وعلى الجماعة التي يربطها أمر مشترك (الإرشاد الأسري. 2010. ص. 9). وفيما يلي نستحضر بعض التعريفات التي تيسر للباحث الاطلاع عليها من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم. فهناك من يرى أن الأسرة هي الجماعة التي يتم عن طريقها تربية الأبناء، وقضاء بعض الاحتياجات الإنسانية المحددة، وهناك من يرى أن الأسرة بناء اجتماعي يتكون من جماعة من الناس تربطهم روابط الدم، أو الزواج، أو التبني، ويذهب آخرون

إلى أن الأسرة هي جماعة دائمة نسبياً من الناس الذين يرتبطون عن طريق سلسلة من النسب والزواج أو التبني، والذين يعيشون معاً، ويشكلون وحدة اقتصادية، ويبدأ أعضاؤها البالغون مسؤولية تربية الصغار (لطفي. ص. 174).

لكن مع ذلك يكاد يجمع الباحثون بأن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأساسية في لحمة الحياة الاجتماعية، فهي الوحدة الاجتماعية التي يستمد منها المجتمع وجوده. ربما يكمن أصل الاختلاف في وجهات نظر المفكرين حول تحديد ماهية الأسرة لما يحاول كل واحد أن يعطي أهمية لأحد جوانب الحياة الأسرية على حساب جوانب أخرى، ففي الوقت الذي يركز فيه بعض الباحثين على العلاقات الأسرية يركز آخرون على أهمية البنية الأسرية، أو على أهمية الوظيفة التي تباشرها (وظيفة والمجيدل. 2008. ص. 122).

إن الأسرة تظل هي أول وأهم المصانع الاجتماعية التي تنتج الوجدان الثقافي الوطني، بواسطة شبكة القيم التي توزعها من خلال التربية على سائر أفرادها، وتلقنهم إياها بوصفها الآداب العامة الواجب احترامها، والمقدسات التي يتعين الالتزام بها (بلقزيز. 1999. ص. 48). إنها أيضاً المؤسسة الاجتماعية التي تنشأ عند اقتران رجل وامرأة بعقد يرمي إلى إنشاء اللبنة التي تساهم في بناء المجتمع. وأهم أركانها: الزوج، والزوجة، والأولاد (عيد اللطيف. 2005).

2. الاستقرار الأسري

الاستقرار الأسري مفهوم له من الدلالات والحمولات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والمادية ما يجعله مفهوماً قابلاً لأن يختزن كل حالات ثبات العلاقة بين أفراد الأسرة التي تتضمن زوجين شرعيين وأبنائهما، مع وجود بعض الأقارب أو بدونهما، حيث يتحقق عموماً من خلال توفر مجموعة من العوامل: منها المادية كالفضاء السكني، والحاجيات الضرورية من أكل ولباس وعلاج وترفيه... ومنها العاطفية والأخلاقية والاجتماعية والدينية، كالتكامل في الصفات المزاجية والأخلاقية والتكافؤ في الأهداف المشتركة في الحياة، والانسجام في العلاقة الحميمة الجنسية، كما يتحدد الاستقرار الأسري كذلك بالتوافق بين النظام الأسري وباقي الأنظمة الأخرى كالإقتصادية والسياسية والدينية... بعبارة أشمل إنه المناخ الإيجابي والهادئ الذي يضمن جودة الحياة الأسرية واستقرار كل أفرادها. إن المناخ الأسري قد يخلق حياة أسرية مستقرة عندما يتم إشباع الحاجات بشكل متوازن، وعندما تنبني هذه الحياة على قيم الأمان والتعاون والمشاركة ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات ومراعاة الروح المتفائلة السائدة بين أعضائها (محمد بيومي خليل، 2000)، وتبعاً لطبيعة هذه الحياة ونمط العيش فيها يمكننا أن نميز بين أسرة سعيدة وأسرة قلقة، بين أسرة مستقرة وأسرة مضطربة، بين أسرة متماسكة وأسرة متفككة... لذلك فالمناخ الأسري يؤثر على نوع وطبيعة هذه الأسرة وكذلك الصحة النفسية لكل مكوناتها بما فيها الزوجين وأبنائهم، فكلما ساد الدفء العاطفي والانسجام الأسري ساد نوع من الرضا والقبول الذاتي والاجتماعي.

لكن هذه الصورة المتفائلة لهذا النوع من المناخ قد خبت، وحل محلها وضع أسري مأزوم زعزع استقرار الأسر وتماسكها، أفرزته مجموعة من أهمها: خروج المرأة للعمل أفقدها دورها وأثرها في الأسرة، سفر الآباء كلاهما أو أحدهما أو تغييرهما طوال اليوم، هذا يخلق نوعاً من اليتيم النفسي والحرمان العاطفي، كما أن احتدام الخلافات وشيوع الصراعات بين الأزواج يؤدي إلى الانفصال والطلاق.

ينضاف إلى كل هذا، طغيان المنطق الفردي في التفكير والعيش، وبروز تصور: "ونا مالي" يكرس التوجه نحو تحقيق المصلحة الفردية ويوسع الهوية بين أفراد الأسرة.

المحور الثالث: الإرشاد النفسي مرتكز أساس للاستقرار الأسري

لا مشاحة أن الفعل الإنساني يكتسي خاصيته الاجتماعية من علاقاته المتعددة وتفاعلاته المتشعبة وروابطه المعقدة في إطار من التعايش الاجتماعي والأمان النفسي العاطفي، ذلك أن سياقات الواقع الأسري ترصد بقوة تلك العلاقات السيكو-سوسولوجية الشائكة والمركبة بين أفرادها. فالتأمل في الواقع الأسري في عصر العولمة وانبجاس العديد من التحولات السريعة والمتسارعة، يلحظ بشكل جلي السعي الجاد نحو تبني الأسر لسياسات ومداخل استراتيجيات فعالة وناجحة ومتفردة تمكنها من مواجهة كافة الرهانات والتحديات. ولعل الاهتمام بالإرشاد النفسي والاستشارة السيكولوجية داخل الكيان الأسري، هو أحد هذه المداخل الذي حظي ولا يزال يحظى باهتمام متزايد من قبل الباحثين والمتخصصين في مجال سيكولوجيا الإرشاد الأسري، من منطلق أن الاستقرار الأسري مؤثر للغاية في أداء الأسر وانسجام أفرادها وتماسك عناصرها. فبناء علاقات مثينة وتماسكة بين أفراد أي بناء أسري مستقر يعتبر جوهر كل إرادة أسرية وإرشاد استراتيجي يصبو نحو تحقيق أهداف الأسرة ككل وإشباع حاجات ورغبات أفرادها.

من المعلوم أن الأسرة هي الأساس الأول قبل المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية بدون منازع، وهذا له مبرره النفسي والتربوي والاجتماعي في العديد من المرجعيات النظرية في العلوم الإنسانية، لاسيما علم النفس. وبناء عليه فإن أي تدخل نفسي إرشادي وقائي يتطلب استحضار المقاربة النسقية في التعامل مع الأحداث والمعطيات. ومن المنظور النسقي هناك فهم يؤكد أن كل أفراد الأسرة، يتأثرون بما يحصل لأحد أعضائها، وبالتالي فإن التدخل النفسي سواء الوقائي أو العلاجي، لن يتأتى له النجاح دون إشراك كل أفراد الأسرة بوصفها البيئة الحاضنة والأصيلة المعنية بأي برنامج نفسي إرشادي وقائي.

إن الأسر اليوم في مواجهة مستمرة مع متغيرات وتحولات سريعة تحمل معها مشاكل وأزمات وعوائق مختلفة، والصمود في وجه كل ما يعترض أهدافها وأهداف أفرادها، ينبغي أن يستند بالإضافة إلى توفير الضروريات الأساسية والاحتياجات المادية، كذلك على المقومات السيكولوجية والعاطفية والوجدانية ودورها في تجاوز صعوبات الحياة على جميع الأصعدة. وهو ما قد نشير إليه بمسألة أسرية تقر بأن "جودة الحياة الأسرية واستمراريتها مرهونة باستقرارها ونجاح العلاقات السائدة بين أفرادها" والتي فرضت على الأسرة أن تستوعب أن نجاح مهامها وأداء أدوارها بالتميز التنشئي المطلوب، يتأثر بالعلاقات بين أفرادها وبإدارة الخلافات والصراعات التي يعيشونها. فلا يمكن أن نتصور أية مؤسسة أن تسير في طريقها بنجاح مستمر ما لم تسعى جاهدة إلى الحفاظ على تماسكها وتدير نزاعاتها ومواجهة اضطراباتها. لهذا فإن الإرشاد النفسي يساعد على إعادة التوازن بين أركان الشخصية وحل الصراعات وإعادة غرس الثقة ومعرفة وتنمية مفهوم إيجابي عن الذات والتقليل من حدة القلق وتكوين الإرادة الإيجابية وتغيير وعلاج البيئة والوسط الاجتماعي وتحسين مفهوم الذات (حامد زهران، 1997).

انطلاقاً مما سبق نكتشف حقيقة وعمق العملية الإرشادية كأساس علمي وعملي يحقق غايات نبيلة، فهو يتماشى والطرح الذي نحن بصدد تحليله. وبناء عليه يمكن رصد ست مستويات ذات الأثر الوقائي لضمان الاستقرار الأسري نجمعها في المستويات الآتية:

- ✓ **مستوى الارشاد النفسي بشكل عام:** يعتبر عملية واعية ممتدة ومخططة هادفة تجمع بين التنظير والممارسة، تستجيب لحاجات الفرد. وهنا يكمن الأثر الوقائي في توفير الدعم المستمر لتحقيق الصحة النفسية والتوازن النفسي بدل التفكك الأسري والاضطراب العائلي.
 - ✓ **مستوى فهم المشكلات:** وفيه يبرز مفهوم التشخيص الدقيق، بما يمكن الفرد من المساعدة على فهم ذاته ومشكلاته وحاجاته. مما يحقق شرط الوعي بالذات والاعتراف بها. وهذا يمكن من تقليل التوتر والاحتقان النفسي الذي قد يؤدي إلى الانهيار حين ينتهي الحوار.
 - ✓ **مستوى تنمية الإمكانيات والقدرات:** من الأبعاد المهمة في الارشاد النفسي وجود البعد الإنمائي، فمن خلاله يتحقق تطوير مهارات حل المشكلات، ومهارات تدبير الاختلافات وتذويب الخلافات بطرق عقلانية؛ وآليات فعالة كالتواصل والإنصات والحوار البناء وتقبل النقد وتوسيع مساحة الفهم والتحمل.
 - ✓ **مستوى اتخاذ القرارات:** من المهم تدريب الأفراد (أفراد الأسرة) على اتخاذ قرارات عقلانية مدروسة، وتجنب التسرع والعاطفة في التفاعل مع المحيط. إن ذلك يمكن أن يقلل من ردود الفعل الانفعالية التي غالبا ما تكون مصحوبة بالانسحاب والانفصال.
 - ✓ **مستوى التعليم والتدريب والاعداد:** ليس الإرشاد النفسي خطط نظرية مسبقة تفرق كفتاوى جاهزة، بل هو مجال علمي وعملي يوفر برامج تدريبية وتعليمية حسب الحالة وحسب السياق، حتى تتمكن الأسر من اكتساب مجموعة من المهارات ومجموعة من القدرات تمكنها من معرفة محيطها كي تتعامل مع تقلبات الحياة وضغوطها بطرق سليمة.
 - ✓ **مستوى تحقيق التوافق والسعادة والصحة النفسية:** يرتبط هذا المستوى الغائي بكل المستويات السابقة، فمن الصعب تحقيق ذلك دون استحضار خطوات استباقية وقائية تمهد نحو بلوغ حالة من التوازن النفسي، والرضى الذاتي، وتحقيق التوافق الداخلي والخارجي.
- وهكذا تبحث هذه المستويات، عن خلق بيئة أسرية صحية آمنة تدعم التوازن والاستقرار النفسيين. ولهذا فإن الأثر الإرشادي هنا نجد له تبريره في جعل المجال الأسري محفزا وآمنا ومستقرا، حيث يسهم الإرشاد في تطوير الوعي الأسري بأهمية الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي، مع التركيز على بناء علاقات أسرية صحية تحفز النمو المتوازن للأطفال والمراهقين (Hutchings et al., 2023).
- إن مرجعية الإرشاد الأسري تنبني على رؤية علمية منطلقها الغيرية¹ التي تؤخذ فيها آراء الغير بعين الاعتبار، وهنا تبرز ضرورة وضع قواعد لتنظيم عملية التواصل الأسري وإخضاعها لأخلاقيات الحوار بهدف ضمان استمرارية التواصل والحفاظ على الرابط العاطفي الذي يجمع بين أفراد الأسرة، فالحوار ومهارات التفاوض والنقاش البناء بين أفراد الأسر، والتعبير عن مشاعرهم الإيجابية منها والسلبية مع ضرورة تقبلها وعدم إنكارها، له من الشرعية ما يحفظ ديمومتها وانسجامها ويرسخ أسس الأسرة المستقرة.

¹ - **الغيرية:** أو ما يسمى بـ (حب الغير)، هو مفهوم استخدمه أوغست كونت وتبناه سبنسر، لينتشر استخدامه بعد ذلك في الكتابات الفلسفية، ويعني من منظور أخلاقي نفع الغير وذلك بتفضيل الآخرين على الذات، إنها نوع من السلوك بموجبه يتم تقديم مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية، بما يفيد الإيثار عكس الأنانية.

هكذا إذن تسعى الخدمات الإرشادية الموجهة للأسر، في مجملها، إلى حماية الأسر من التفكك والانهيار وتدعيم قوى التماسك والاستقرار والتوجيه الحكيم لحل مشكلاتها وتجاوز أزماتها، والسعي الدائم نحو تفعيل وظائفها وتوافقها مع أفرادها.

خاتمة:

إننا بهذه المحاولة لا ندعي تحقيق الطموح، ولكن نستطيع القول بأنها خلاصة جهد فكري بدأت باكوراته النظرية من مدرجات جامعة محمد الخامس بالرباط، وبالتأكيد تشكلت خبراته وتطبيقاته مع أبحاث ودراسات أكاديمية، قدناها وأطرنها مع متخصصين جامعيين وطلبة متمكنين، سعيا نحو فهم أفضل وتدخل أمثل للبنات علمية وعملية حول الإرشاد النفسي في السياق الأسري.

البيبلوغرافيا

المراجع العربية

- إبراهيم لطفي، طلعت. (د.ت). *مدخل إلى علم الاجتماع* (ط. 2). مكتبة كريب، القاهرة.
- بلقزيز، عبد الإله. (1999). *العولمة والممانعة: دراسات في المسألة الثقافية* (سلسلة المعرفة للجميع، ع. 4). منشورات رمسيس، مصر.
- الشيب، كاظم. (2007). *العنف الأسري*. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- عبد اللطيف، رشاد أحمد. (2005). *الأدوار والمسؤوليات والمداخل المهنية لمواجهة العنف الأسري*. جامعة الدول العربية، المؤتمر العربي الإقليمي لحماية الأسرة من العنف، المملكة العربية السعودية.
- عراب، محمد. (2015). "الأسرة في المغرب: مقارنة سوسيولوجية للبنيات والتحوليات". *مجلة الاقتصاد والتدبير والمجتمع*، المغرب.
- محمد محمد بيومي خليل. (2000). *سيكولوجية العلاقات الأسرية*. دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- وطفة، علي، والمجيدل، عبد الله. (2008). *علم الاجتماع التربوي والمدرسي*. دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت.
- سامي، محمد ملحم. (2001). *الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية*.
- علاء الدين، كفاي. (2012). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري: المنظور النسقي الاتصالي*.
- أبو زعيزع، عبد الله. (2008). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. دار يافي العلمية، عمان.
- حامد، عبد السلام زهران. (1980). *الإرشاد والتوجيه النفسي*. عالم الكتب، القاهرة.
- كاملة، الفرخ، وعبد الجابر، تيم. (1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الأجنبية

- Clausse, A. (1967). *Initiation aux sciences de l'éducation*. Liège, Belgique.
- Hutchings, J., Somers, J. A., et al. (2023). Development and initial evaluation of the Confident Parent program. *Frontiers in Psychology*, 14, 1228144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1228144>
- Rusu, P. P., et al. (2005). Parental stress and well-being: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 105, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.10.2326>
- Rogers, C. (2008). *Counseling and Psychotherapy*. U.S.A.