

ISSN: 3009-500X



# SCIENCE STEP JOURNAL

An Academic Peer-Reviewed Journal

Advancing Research, One  
Step at a Time

Volume III, Issue 11 (2025)

[www.sciencestepjournal.com](http://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

<b>Co-founder &amp; Chief Executive Officer</b>	<b>Co-founder &amp; Chief Executive Editor</b>	<b>Chief Planning Officer</b>
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
<b>Psychological Stress Among University Students: An Integrative Clinical Approach, Diagnostic Tools, and Therapeutic Intervention Strategies</b>	Abdenmour Elfaaize Lahcen Seddik Rachida Gouji	Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Fez, Morocco	<b>1-22</b>
<b>Analysis of the Integration of ICT in Physics Teaching and Educational Programmes: Application at Lycée André Resampa, Antsirabe, DREN Vakinankaratra</b>	Faly Tinasoa Andrianandrasanirina Volatiana Freda Ralimampionona Herizo Rado Andriamanalinarivo	University of Fianarantsoa (ENS-UF), Madagascar	<b>23-40</b>
<b>Between Aesthetics and Ideology: The Image as a Vector of Political Influence</b>	Sarra Laadouz	University of Carthage, Tunisia	<b>41-55</b>
<b>The Dynamics of Emotional Intelligence and Its Role in Enhancing Employee Motivation at Work: A Field Study in a Private Company in the City of Casablanca</b>	Asmahan Badri Ahmed Erreyyadi	Hassan II University of Casablanca, Morocco	<b>56-76</b>

<b>Methodological interactions between Design Thinking and Project in Spatial Design: Towards a Trans-disciplinary and Immersive Pedagogy</b>	Nouha Daldoul	University of Jendouba, Tunis, Tunisia	<b>77-92</b>
<b>Characterization of Agroforestry Systems, Vegetation Formations in Northern Cameroon, and Rural Development: The Case of the Lagdo Area</b>	Jahdame Jacob Guisimo Kossoumna Liba'a Natali Assolefack Chatelin	University of Maroua, Cameroon	<b>93-116</b>
<b>Colonial Utopia and Mythic Inversion: A Durandian Interpretation of Marguerite Duras's un Barrage Contre le Pacifique</b>	Abdelilah Farhi	Sultan Moulay Slimane University, Béni Mellal, Morocco	<b>117-126</b>
<b>African Heritage at the Heart of Bodily Hybridization in ORLAN's Work</b>	Douha Alaya	University of Jendoub Tunisia	<b>127-141</b>
<b>Teacher Feedback, Student Motivation, and Parental Involvement: Interconnected Factors in Homework Non-Completion among Moroccan EFL Baccalaureate Students (Case Study of Ibn Batouta High School, Larache)</b>	Said El Hamdaoui Souad Eddouada	Ibn Tofail Kenitra University, Kenitra, Morocco	<b>142-182</b>

<b>Artificial Intelligence in Skills Development: The Impact on Adult Education and Training - The Case of ENS-UF in Madagascar</b>	Faly Tinasoa Andrianandrasanirina Falinirina Andrianantenaina	University of Fianarantsoa, Fianarantsoa, Madagascar	<b>183-197</b>
<b>The Effect of Visual Memory Ability on Spelling Performance among Students in the Third and Fourth Levels of Primary School</b>	Asmae Elhimer Ahmed Erreyad	Ain Chock, Hassan II University of Casablanca, Morocco	<b>198-214</b>
<b>Self-Direction and the Ability to Learn Continuously in Relation to Academic Specialization: A Study of Student Experiences at the University of Sfax in Tunisia</b>	Chokri Memni Imen Bdour	University of Sfax, Tunisia	<b>215-229</b>
<b>The Mystical Threshold of Thirty: Social Pressure, Migration, and Existential Anxiety Among African Youth</b>	Presneil Diafouka	Catholic University of Central Africa, Congo-Brazzaville	<b>230-243</b>
<b>Interaction between Person and Non- Person: Deictic Dynamics and Enunciative Construction in Cinematic Discourse</b>	Karima Ouardi	Sultan Moulay Slimane University, Béni Mellal, Morocco	<b>244-258</b>

<b>"KAWS" Augmented Reality Experience: The Interaction of Artistic Perception and the Transformation of Aesthetic Experience in the Pandemic Era</b>	Ahlem Sassi	University of Carthage – Tunisia	<b>259-275</b>
<b>The Manufacturing of Fear and the Justification of Exclusion: The Far Right and the Migration Crisis in the Euro- Mediterranean Space</b>	Yassine Bouchouar Bellaouali Driss	Mohammed V University, Rabat, Morocco	<b>276-293</b>
<b>Education in the Face of Digital Challenges: An Attempt to Understand the Dialectic of Education with the Digital Generation in Tunisian Society</b>	Youssef Bensalah	University of Sfax, Tunisia	<b>294-308</b>
<b>Visual Semiotics: Chromatic and Visual Strategies in Moroccan 5G Campaigns (November 2025)</b>	Abdelilah Farhi	Sultan Moulay Slimane University, Béni Mellal, Morocco	<b>309-319</b>
<b>From Childhood Imagination to Fashion Design: An Analysis of Semiotic and Creative Interaction in Textile Design</b>	Ghada Lagha	University of Monastir, Sousse, Tunisia	<b>320-341</b>

Asylum and Its Impact on the Refugee Child: Stories of Refugee Children in the Arab Region (Tunisia and Jordan as Case Studies)	Hayet Saoudi Arbi Cherni	, University of Jendouba, El Kef, Tunisia	342-360
---	-----------------------------	---	---------





**Psychological Stress Among University Students:  
An Integrative Clinical Approach, Diagnostic Tools, and Therapeutic Intervention Strategies**

Abdenmour Elfaaize<sup>1</sup>, Lahcen Seddik<sup>2</sup>, Rachida Goujil<sup>3</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 11

**To cite this article:** Elfaaize, A., Seddik, L., & Goujil, R. (2025). Psychological Stress Among University Students: An Integrative Clinical Approach, Diagnostic Tools, and Therapeutic Intervention Strategies. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18165121>

---

### Abstract

Psychological stress among university students is associated with high levels of anxiety and depressive symptoms, academic burnout, and clinically significant mental disorders, with important consequences for academic achievement, persistence, and the risk of dropout. This article is based on a narrative review of the literature conducted from an integrative clinical perspective, drawing on recent international scientific publications and articulating transactional and biological models of stress, current epidemiological data, and contributions from clinical psychology. It distinguishes stress, psychological distress, and established mental disorders by relying on a structured assessment approach that combines clinical interviews, screening tools, diagnostic interviews, and specific instruments addressing burnout, suicidal risk, global distress, and resilience. The main risk and protective factors are examined at the individual, relational, and institutional levels. Finally, evidence-based interventions, including cognitive-behavioural therapies, third-wave approaches, group programmes, and digital interventions, as well as their implications for university support and accommodation systems, are discussed within an integrative perspective of prevention and clinical care.

### Keywords:

Psychological stress, university students, mental health, clinical assessment, academic burnout, evidence-based interventions, university support systems.

---

<sup>1</sup> PhD Candidate in Clinical Psychology, École Normale Supérieure of Fès, Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Email: [abdenmour.elfaaize@usmba.ac.ma](mailto:abdenmour.elfaaize@usmba.ac.ma)

<sup>2</sup> Associate Professor (Habilitation), École Normale Supérieure of Fès, Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Email: [lahcen.seddik1@usmba.ac.ma](mailto:lahcen.seddik1@usmba.ac.ma)

<sup>3</sup> Associate Professor (Habilitation), École Normale Supérieure of Fès, Sidi Mohammed Ben Abdellah University, Email: [rachida.goujil@usmba.ac.ma](mailto:rachida.goujil@usmba.ac.ma)

## **Stress Psychologique chez les Étudiants Universitaires: Approche Clinique Intégrative, Outils Diagnostiques et Stratégies d'intervention Thérapeutique**

**Abdenmour Elfaaize, Lahcen Seddik, Rachida Goujil**

### **Resumé**

Le stress psychologique chez les étudiants universitaires est associé à des niveaux élevés de symptômes anxieux et dépressifs, de burnout académique et de troubles mentaux caractérisés, avec des conséquences significatives sur la réussite académique, la persévérance et le risque de décrochage. Cet article s'appuie sur une revue narrative de la littérature menée dans une perspective clinique intégrative, portant sur des travaux récents de la littérature scientifique internationale et articulant modèles transactionnels et biologiques du stress, données épidémiologiques actuelles et apports de la psychologie clinique. Il distingue le stress, la détresse psychologique et les troubles mentaux constitués, en s'appuyant sur une démarche d'évaluation structurée combinant entretien clinique, outils de dépistage, entretiens diagnostiques et instruments spécifiques portant sur le burnout, le risque suicidaire, la détresse globale et la résilience. Les principaux facteurs de risque et de protection sont examinés aux niveaux individuels, relationnel et institutionnel. Enfin, les interventions fondées sur les preuves, incluant les thérapies cognitivo-comportementales, les approches de troisième vague, les programmes groupaux et les interventions numériques, ainsi que leurs implications pour les dispositifs universitaires de soutien et d'aménagement, sont discutées dans une perspective intégrative de prévention et de prise en charge.

### **Mots clés**

Stress psychologique, étudiants universitaires, santé mentale, évaluation clinique, burnout académique, interventions fondées sur les preuves, dispositifs universitaires.

## 1. Introduction

Au cours des dernières années, plusieurs méta-analyses ont confirmé la forte prévalence des symptômes dépressifs, anxieux et de détresse psychologique chez les étudiants universitaires. Une synthèse récente rapporte des taux globaux d'environ 33,6 % pour la dépression et 39 % pour l'anxiété, avec des variations selon les contextes académiques et les instruments utilisés [1]. Une revue plus large, centrée sur l'ensemble des troubles mentaux chez les universitaires, met également en évidence des niveaux élevés de troubles du sommeil, de stress et de conduites suicidaires [2]. Les données de l'initiative World Mental Health International College Student (WMH-ICS) indiquent qu'environ 30 à 40 % des étudiants répondent aux critères d'au moins un trouble mental courant, avec une charge particulièrement marquée chez les femmes, les étudiants en situation de précarité économique, les étudiants internationaux et ceux appartenant à des minorités [3,4]. Ces niveaux de morbidité s'accompagnent d'un retentissement significatif sur la réussite académique, la continuité des études, l'insertion professionnelle et, plus largement, la trajectoire de vie.

En effet, le stress psychologique qui affecte les étudiants ne se réduit pas aux seules contraintes académiques. Il s'inscrit dans une période de transition développementale caractérisée par des remaniements identitaires, l'élargissement des responsabilités, l'éloignement potentiel du milieu familial, la recomposition des réseaux sociaux et, souvent, la confrontation à des contraintes économiques importantes. Les travaux récents soulignent l'imbrication de facteurs académiques (exigences de performance, évaluations fréquentes, incertitude professionnelle), de facteurs socio-économiques (précarité, emploi en parallèle des études, difficultés de logement), de facteurs relationnels (isolement, conflits, ruptures affectives) et de vulnérabilités individuelles (antécédents de troubles mentaux, traits de personnalité, événements de vie) dans la genèse du stress psychologique étudiant [4–6]. Ainsi, le stress universitaire apparaît comme un phénomène plurifactoriel, au croisement de déterminants personnels, interpersonnels et structurels. Le burnout académique illustre cette articulation : il se manifeste par un épuisement émotionnel, un cynisme vis-à-vis des études et un sentiment d'inefficacité, mais s'enracine fréquemment dans un ensemble plus large de difficultés contextuelles et existentielles [5,6,11].

Dans cette perspective, le stress académique constitue un élément central mais non exclusif du stress psychologique en milieu universitaire. Celui-ci renvoie à un ensemble de contraintes et de menaces perçues qui englobent la réussite aux examens, la sécurité matérielle, la qualité des liens sociaux, le sentiment d'appartenance et les perspectives d'avenir [1–6]. Le présent article propose ainsi une revue clinique intégrative du stress psychologique chez les étudiants universitaires. Trois objectifs principaux sont poursuivis : (1) clarifier le cadre conceptuel permettant de distinguer stress, détresse, burnout académique et troubles mentaux caractérisés dans une approche transactionnelle et bio-psycho-sociale ; (2) préciser les repères d'évaluation clinique en articulant

entretien, outils psychométriques et diagnostic différentiel, en tenant compte des comorbidités et des contextes de vie ; et (3) discuter les stratégies d'intervention thérapeutique fondées sur les preuves, en les situant dans une réflexion plus globale sur la responsabilité institutionnelle et les enjeux éthiques propres aux établissements d'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, la question centrale de cet article est la suivante : comment le stress psychologique chez les étudiants universitaires peut-il être compris dans une perspective clinique intégrative, permettant de distinguer stress, détresse psychologique, burnout académique et troubles mentaux caractérisés, et d'orienter des stratégies d'évaluation et d'intervention adaptées au milieu universitaire ?

Pour éclairer cette question, nous nous appuyons sur une revue narrative de la littérature menée dans une perspective clinique intégrative, mobilisant des travaux récents portant sur les modèles du stress, ses manifestations psychologiques, les facteurs de vulnérabilité et de protection, ainsi que les repères cliniques et psychométriques utiles à l'évaluation et à la prise en charge

## **2. Cadre conceptuel du stress psychologique en milieu universitaire**

Le modèle transactionnel du stress proposé par Lazarus et Folkman demeure l'un des cadres les plus heuristiques pour comprendre le stress psychologique en milieu universitaire [9]. Dans ce modèle, le stress est défini comme le résultat d'une transaction entre la personne et son environnement, reposant sur deux types d'évaluations cognitives. L'évaluation primaire porte sur la signification de la situation (menace, perte, défi, situation neutre), tandis que l'évaluation secondaire concerne l'appréciation des ressources disponibles pour y faire face. Une même situation (examen, conflit relationnel, difficulté financière, rupture affective) peut ainsi être vécue comme gérable ou écrasante selon les schémas cognitifs, le sentiment d'efficacité, les expériences antérieures et le contexte de vie. Le stress psychologique étudiant ne renvoie donc pas seulement à la quantité de stressors, mais à la manière dont ces stressors sont interprétés, anticipés et intégrés dans une histoire personnelle.

Les développements autour de la notion de charge allostatique ont étendu ce modèle en y intégrant les dimensions biologiques de l'adaptation [10]. L'allostasie désigne la capacité de l'organisme à maintenir son équilibre en modifiant ses paramètres internes face aux exigences de l'environnement, tandis que la charge allostatique correspond au coût cumulatif de ces ajustements lorsque les stressors sont fréquents, intenses ou prolongés. Chez l'étudiant, l'exposition répétée à des contextes de forte exigence académique, à l'instabilité matérielle, aux conflits relationnels ou à la solitude peut conduire à une activation prolongée des systèmes de stress, se traduisant par des troubles du sommeil, une fatigue persistante, des plaintes somatiques et une irritabilité marquée. Ainsi, le stress psychologique ne peut être réduit à une expérience purement subjective, car il renvoie à des processus d'adaptation qui, lorsqu'ils sont sollicités de

manière chronique, augmentent la vulnérabilité aux troubles anxieux, dépressifs et aux troubles liés à l'usage de substances.

La notion de stress perçu, introduite et opérationnalisée par Cohen et ses collaborateurs, constitue une articulation particulièrement utile entre ces niveaux psychologiques et biologiques [13]. Elle met l'accent sur le sentiment global d'imprévisibilité, d'incontrôlabilité et de surcharge de la vie quotidienne, plutôt que sur l'inventaire des stressors objectifs. Chez les étudiants, un niveau élevé de stress perçu est de manière répétée associé à la détresse psychologique, aux symptômes anxieux et dépressifs, au burnout académique et à l'altération du fonctionnement social [1,5]. Il traduit à la fois l'accumulation de contraintes externes (exigences académiques, précarité économique, responsabilités familiales) et la présence de vulnérabilités individuelles (schémas d'auto-exigence, faible estime de soi, antécédents de troubles mentaux). Le stress perçu peut ainsi être compris comme un indicateur synthétique de la charge psychologique globale que supporte l'étudiant.

Les travaux sur la régulation émotionnelle et les processus transdiagnostiques complètent ce cadre en précisant certains mécanismes médiateurs. Les études méta-analytiques montrent que la rumination, la suppression émotionnelle et l'évitement constituent des stratégies de régulation associées à des niveaux plus élevés de symptômes anxieux, dépressifs et de détresse, tandis que la réévaluation cognitive et l'acceptation apparaissent plus protectrices [14]. Parallèlement, les approches issues de l'Acceptance and Commitment Therapy mettent en avant la notion de flexibilité psychologique, définie comme la capacité à rester en contact avec ses expériences internes, y compris pénibles, tout en agissant de manière cohérente avec ses valeurs [32]. En milieu universitaire, une faible flexibilité psychologique et la prédominance de stratégies de régulation dysfonctionnelles peuvent contribuer à transformer des contraintes importantes mais encore gérables en une expérience de stress psychologique chronique et envahissant.

Enfin, la distinction, centrale sur le plan clinique, entre stress, détresse psychologique et trouble mental s'inscrit dans ce cadre conceptuel élargi [15]. Le stress renvoie à un processus d'ajustement aux exigences internes et externes, potentiellement adaptatif lorsque les ressources sont suffisantes. La détresse psychologique désigne un ensemble de manifestations émotionnelles, cognitives, somatiques et comportementales indiquant que les capacités d'adaptation sont dépassées de manière plus durable. Le trouble mental correspond à des tableaux symptomatiques organisés répondant à des critères nosographiques précis, associés à une souffrance cliniquement significative ou à une altération du fonctionnement. Dans le champ étudiant, le burnout académique illustre de manière paradigmatique ces articulations : il se situe à l'interface entre stress chronique, détresse persistante et recouvrements partiels avec la dépression, tout en présentant une configuration symptomatique spécifique faite d'épuisement, de cynisme et de sentiment d'inefficacité [5,6,20]. La clarté conceptuelle concernant ces distinctions est

déterminante pour éviter, d'une part, la banalisation de troubles avérés sous le terme générique de « stress » et, d'autre part, la pathologisation de réactions d'ajustement attendues.

### **3. Approche clinique du diagnostic**

L'évaluation clinique du stress psychologique chez les étudiants universitaires s'inscrit dans une démarche structurée qui articule anamnèse, examen sémiologique, analyse contextuelle et usage raisonné d'outils psychométriques. L'entretien clinique constitue le point d'entrée central de cette démarche. Il vise à situer l'expérience de stress dans une trajectoire développementale et biographique, en explorant les antécédents personnels et familiaux de troubles anxieux, dépressifs, de conduites suicidaires, de troubles neurodéveloppementaux et de troubles liés à l'usage de substances [3,16]. Ces éléments permettent d'apprécier la vulnérabilité de base, d'identifier d'éventuels épisodes antérieurs non traités et de repérer des configurations familiales ou contextuelles susceptibles d'entretenir la souffrance psychique.

L'exploration chronologique des difficultés occupe une place centrale. Il s'agit de préciser à quel moment les premiers symptômes sont apparus, dans quelles circonstances, avec quelle intensité et comment ils ont évolué au fil du temps. Le clinicien s'attache à repérer les moments de rupture, les phases de répit, les événements de vie significatifs, ainsi que les variations en fonction du calendrier académique, des contextes relationnels et des contraintes matérielles. Cette approche temporelle permet de distinguer plus finement les réactions d'ajustement à un événement ponctuel, les épisodes de détresse prolongée, les trajectoires de chronicisation et l'installation de troubles mentaux caractérisés. Elle aide également à formuler des hypothèses sur les facteurs déclenchants, aggravants et protecteurs.

L'examen sémiologique vise à documenter de manière précise les différentes dimensions du vécu de l'étudiant. Sur le plan somatique, les troubles du sommeil, la fatigue persistante, les céphalées, les tensions musculaires, les plaintes digestives et les sensations de malaise diffus sont fréquents et doivent être décrits dans leur fréquence, leur intensité et leurs modalités d'apparition [2,22,25]. Sur le plan émotionnel, l'anxiété anticipatoire, la tristesse, l'irritabilité, la labilité émotionnelle et le sentiment d'épuisement apparaissent souvent intriqués. Sur le plan cognitif, les ruminations, les préoccupations d'échec, les pensées auto-dévalorisantes, les difficultés de concentration et les phénomènes de dispersion attentionnelle sont fréquemment rapportés. Sur le plan comportemental, l'isolement social, la procrastination, le surinvestissement académique, l'abandon d'activités plaisantes et les conduites de consommation peuvent être observés. La clinique gagne à articuler ces dimensions plutôt qu'à les considérer isolément, afin de dégager des configurations symptomatiques cohérentes.

L'analyse fonctionnelle des conduites joue un rôle important dans la compréhension des mécanismes qui maintiennent le stress et la détresse. Il s'agit d'identifier les comportements

d'évitement, de fuite ou de compensation qui, bien que visant à réduire le malaise à court terme, tendent à entretenir la souffrance à moyen et long terme. La procrastination, l'absentéisme, les conduites addictives ou l'hyper-investissement dans le travail peuvent, dans cette perspective, être compris comme des tentatives d'autorégulation émotionnelle qui finissent par aggraver le déséquilibre entre exigences et ressources. L'exploration des stratégies de coping permet ainsi de repérer les mécanismes transactionnels en jeu et d'orienter ultérieurement le travail thérapeutique [9,14].

Le diagnostic différentiel constitue une étape décisive. Le clinicien doit distinguer, d'une part, les troubles d'adaptation, caractérisés par une réponse émotionnelle ou comportementale disproportionnée à un ou plusieurs stressors identifiables, et, d'autre part, les troubles anxieux, les épisodes dépressifs, les troubles liés à l'usage de substances, les troubles neurodéveloppementaux et les configurations de burnout académique [5,6,11,15]. Cette distinction repose sur la nature et la structure de la symptomatologie, sa durée, son retentissement fonctionnel et la présence éventuelle de symptômes spécifiques tels que les attaques de panique, les obsessions et compulsions, les symptômes psychotiques ou les conduites auto-agressives. La clarification du diagnostic différentiel est d'autant plus importante que les catégories nosographiques peuvent se recouvrir partiellement, en particulier dans les tableaux où l'épuisement, la perte d'intérêt, la désespérance et la diminution de l'efficacité coexistent.

Les comorbidités doivent être recherchées de manière systématique, car elles sont fréquentes dans la population étudiante. Les troubles anxieux et dépressifs coexistent souvent, et leur association à des troubles liés à l'usage de substances, à des troubles du comportement alimentaire ou à des troubles de la personnalité majore la complexité clinique et le risque évolutif [3,16]. La présence de troubles neurodéveloppementaux, tels que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, peut également compliquer l'organisation du travail, la gestion du temps, l'attention et la mémoire, ce qui augmente indirectement la charge de stress et le risque de décrochage. Une évaluation fine de ces comorbidités permet de mieux comprendre les impasses adaptatives et de définir des priorités d'intervention.

Enfin, le repérage du risque suicidaire constitue un volet incontournable de l'évaluation. Les données disponibles montrent une prévalence non négligeable d'idéations suicidaires et de tentatives de suicide chez les étudiants [2,16]. L'entretien clinique doit donc inclure, de manière explicite et contenante, une exploration des pensées de mort, des idées de suicide, de leur fréquence, de leur intensité, de la présence de plans ou de préparatifs, ainsi que des comportements auto-agressifs antérieurs. L'utilisation de grilles structurées, comme la Columbia-Suicide Severity Rating Scale, peut soutenir cette démarche et en renforcer la rigueur, notamment lorsque le contexte ou la symptomatologie laisse craindre un risque accru [21]. L'enjeu est de



repérer les situations à haut risque, de mettre en place des mesures de protection immédiates si nécessaire et de discuter des modalités de suivi ou d'orientation appropriées.

Dans l'ensemble, l'approche clinique du diagnostic en milieu universitaire gagne à être pensée comme un processus progressif et dynamique plutôt que comme un acte ponctuel. Elle suppose de tenir ensemble les dimensions subjectives du stress perçu, les manifestations sémiologiques, les trajectoires de vie, les ressources mobilisables et le contexte institutionnel. Cette approche intégrative crée les conditions d'une articulation cohérente avec les outils psychométriques, qui font l'objet de la section suivante, et avec le choix des interventions thérapeutiques, en évitant à la fois la banalisation de souffrances intenses et la sur-pathologisation de réactions d'ajustement

#### **4. Outils diagnostiques et psychométriques**

Les outils psychométriques occupent une place centrale dans l'évaluation du stress psychologique et des troubles associés chez les étudiants, à condition d'être utilisés comme des compléments de l'entretien clinique et non comme des substituts. Ils remplissent principalement deux fonctions : le dépistage et le triage dans des populations larges, d'une part, et le suivi de l'évolution de la symptomatologie et du fonctionnement au cours du temps, d'autre part. En milieu universitaire, leur intérêt réside dans la possibilité de repérer précocement des étudiants en difficulté, d'objectiver certains aspects de la détresse et d'éclairer les décisions d'orientation vers des soins plus spécialisés [5,7,26].

Les questionnaires de dépistage des troubles dépressifs et anxieux sont parmi les instruments les plus utilisés. Le Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) permet d'évaluer la sévérité des symptômes dépressifs en s'alignant sur les critères diagnostiques de l'épisode dépressif majeur et présente de bonnes qualités psychométriques dans les populations étudiantes [17]. Le Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7), centré sur l'anxiété généralisée, offre une mesure brève et sensible à l'évolution clinique [18]. Ces deux outils peuvent être administrés dans des dispositifs de dépistage à large échelle, dans les services de santé universitaires ou dans des études de cohorte, puis utilisés pour suivre l'évolution de la symptomatologie au cours d'une prise en charge. Leur interprétation doit cependant tenir compte du contexte, des caractéristiques individuelles et du risque de faux positifs ou de faux négatifs, en particulier aux seuils de coupure.

La mesure du stress perçu occupe une place spécifique dans ce dispositif. La Perceived Stress Scale (PSS) constitue l'instrument de référence pour quantifier la perception globale d'imprévisibilité, d'incontrôlabilité et de surcharge de la vie quotidienne [13]. En milieu étudiant, des scores élevés à la PSS sont de façon répétée associés à la détresse psychologique, aux symptômes anxieux et dépressifs, au burnout académique et à des indicateurs défavorables de fonctionnement social et académique [1,5]. Cet outil présente l'intérêt de ne pas se limiter aux stressseurs académiques, mais d'intégrer l'ensemble des contraintes psychologiques auxquelles l'étudiant se sent exposé. Il est

particulièrement adapté aux recherches sur le stress psychologique global et aux programmes de prévention, à condition d'être interprété en lien avec l'entretien clinique et les autres dimensions de l'évaluation.

Lorsque la complexité clinique ou les enjeux de la décision l'exigent, le recours à des entretiens diagnostiques structurés ou semi-structurés est indiqué. Le Structured Clinical Interview for DSM-5 (SCID-5), développé à partir des critères du DSM, offre un cadre systématique pour l'évaluation des principaux troubles mentaux et permet d'améliorer la fiabilité du diagnostic, notamment dans les contextes de recherche ou d'évaluation spécialisée [15]. Le Mini-International Neuropsychiatric Interview (MINI) constitue une alternative plus brève, couvrant un large spectre de troubles anxieux, dépressifs et liés à l'usage de substances, avec une bonne validité et une passation relativement rapide [19]. En milieu universitaire, ces entretiens peuvent être mobilisés dans les services de santé mentale pour clarifier des tableaux complexes, documenter des comorbidités ou étayer des demandes d'aménagements académiques, au prix toutefois d'une formation spécifique et d'un temps clinique suffisant.

Le repérage du burnout académique repose principalement sur le Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS), qui transpose aux étudiants la structure classique du burnout en trois dimensions : épuisement émotionnel, cynisme vis-à-vis des études et sentiment d'inefficacité [20]. Cet instrument permet de distinguer, au sein d'une population étudiante, des profils de risque marqué, tout en documentant la variabilité interindividuelle des réponses aux contraintes académiques. Les travaux récents invitent toutefois à interpréter les scores de burnout en articulation avec les mesures de dépression et de détresse globale, afin de ne pas confondre un burnout isolé avec un épisode dépressif caractérisé [5,6,11]. En pratique, l'usage conjoint du MBI-SS, du PHQ-9 et de la PSS peut fournir un tableau plus nuancé des différentes facettes de la souffrance étudiante.

L'évaluation du risque suicidaire justifie, lorsque le contexte l'indique, le recours à des outils spécifiques. La Columbia-Suicide Severity Rating Scale (C-SSRS) offre un cadre structuré pour explorer la présence d'idéations suicidaires, leur fréquence, leur intensité, l'existence de plans, de comportements préparatoires et d'antécédents de tentatives [21]. Son utilisation en appui de l'entretien clinique permet de systématiser le repérage du risque, de documenter l'évolution et de soutenir la prise de décision en matière de protection, d'orientation et de suivi. Elle est particulièrement utile lorsque la symptomatologie dépressive est sévère, que des conduites auto-agressives sont évoquées ou que le contexte de vie cumule plusieurs facteurs de risque.

Des instruments plus transversaux de mesure de la détresse et du fonctionnement complètent ce dispositif. L'Outcome Questionnaire-45 (OQ-45), par exemple, fournit une évaluation globale de la symptomatologie, des difficultés interpersonnelles et du fonctionnement social [22]. Il permet de suivre l'évolution d'un étudiant au cours d'une prise en charge psychothérapeutique et de repérer

les situations où l'amélioration n'est pas au rendez-vous, malgré l'engagement dans un traitement. De même, des échelles de résilience telles que la Connor-Davidson Resilience Scale peuvent aider à identifier les ressources sur lesquelles s'appuyer dans le travail thérapeutique, tout en offrant une mesure de l'évolution de la capacité d'adaptation au fil du temps [23].

En pratique, une utilisation pertinente des outils psychométriques en milieu universitaire consiste à organiser leur déploiement selon une logique de paliers. Dans un premier temps, des instruments brefs de dépistage (PHQ-9, GAD-7, PSS) peuvent être proposés à large échelle, dans des enquêtes ou des dispositifs de repérage précoce. Dans un second temps, pour les étudiants présentant des scores élevés ou une détresse manifeste, une évaluation clinique approfondie est réalisée, éventuellement complétée par des entretiens diagnostiques structurés (SCID-5, MINI) et des mesures plus spécifiques (MBI-SS, C-SSRS, OQ-45, échelles de résilience). Cette organisation graduée permet de concilier la nécessité de repérer un grand nombre d'étudiants en difficulté avec les contraintes de temps et de ressources propres aux services universitaires.

Enfin, il importe de rappeler que ces outils ne sont pas neutres. Leur passation, leur interprétation et la communication des résultats doivent être pensées dans une perspective éthique et clinique. Une utilisation purement instrumentale ou bureaucratique peut renforcer la stigmatisation, induire des inquiétudes injustifiées ou, au contraire, banaliser des situations graves si les scores sont interprétés sans tenir compte du contexte et de la subjectivité de l'étudiant [7,8]. La valeur ajoutée de ces instruments réside dans leur articulation avec un regard clinique informé, capable d'intégrer les profils obtenus dans une compréhension globale de la trajectoire, des ressources et des vulnérabilités de la personne.

## **5. Facteurs de risque et de protection**

L'analyse des facteurs de risque et de protection du stress psychologique en milieu universitaire suppose de considérer simultanément les dimensions intrapersonnelles, comportementales, relationnelles et institutionnelles. Les données épidémiologiques montrent que les troubles anxieux, dépressifs et le burnout étudiant ne résultent pas d'un seul déterminant isolé, mais d'une combinaison de vulnérabilités individuelles et de contraintes contextuelles qui s'additionnent au fil du temps [1-5]. La clinique gagne dès lors à penser le stress étudiant en termes de trajectoires, plutôt qu'en termes de traits fixes ou de « fragilité » personnelle.

Sur le plan intrapersonnel, plusieurs traits et schémas cognitifs augmentent la probabilité de développer une détresse psychologique en contexte universitaire. Le perfectionnisme, la pensée dichotomique, le catastrophisme et les schémas d'auto-exigence rigide sont régulièrement associés à des niveaux plus élevés de stress, d'anxiété, de dépression et de burnout [5,6,14]. Ils contribuent à une interprétation des exigences comme absolues et à une focalisation sur les erreurs et les échecs, au détriment des réussites. La tendance à la rumination, c'est-à-dire à repasser de manière

répétitive sur les échecs passés ou les menaces futures, entretient les affects dépressifs et anxieux et interfère avec les capacités de résolution de problèmes [14]. Dans ce contexte, la manière dont l'étudiant se parle à lui-même, juge ses performances et anticipe l'avenir joue un rôle déterminant dans la construction du stress psychologique.

La régulation émotionnelle constitue un autre mécanisme clé. Les travaux méta-analytiques montrent que certaines stratégies, comme la suppression des émotions, l'évitement expérientiel ou la rumination, sont liées à une détresse plus élevée, alors que la réévaluation cognitive, l'acceptation et l'auto-compassion s'accompagnent de niveaux plus faibles de symptômes anxieux et dépressifs [14]. La flexibilité psychologique, telle qu'elle est définie dans les approches d'Acceptance and Commitment Therapy, renvoie à la capacité à accueillir les expériences internes difficiles tout en maintenant un engagement dans des actions cohérentes avec ses valeurs [32]. Dans un environnement universitaire exigeant, une faible flexibilité psychologique favorise le sentiment d'être submergé par le stress, tandis qu'une flexibilité plus grande permet de tolérer l'incertitude et l'échec, de renégocier ses objectifs et de mobiliser des ressources adaptées.

Les comportements de santé modulent également de façon importante l'exposition au stress et la capacité à y faire face. Les troubles du sommeil sont très fréquents chez les étudiants et corrélés à la détresse psychologique, à la baisse des performances cognitives et à l'augmentation du risque de symptômes anxio-dépressifs [22,25]. La restriction chronique de sommeil, les horaires irréguliers et l'utilisation intensive des écrans en soirée contribuent à une augmentation de la charge allostatique et à une moindre tolérance aux stressors quotidiens [10,25]. De même, la diminution de l'activité physique et l'abandon des activités de loisir participent à la réduction des sources de régulation positive de l'humeur, alors que l'exercice régulier est associé à une meilleure santé mentale et à une diminution des symptômes anxieux et dépressifs [24]. Les consommations d'alcool, de cannabis ou d'autres substances, fréquemment utilisées comme tentatives d'apaisement ou de gestion des émotions, s'accompagnent, à moyen terme, d'une aggravation de la détresse et d'un risque accru d'évolution vers des troubles liés à l'usage de substances [16]. La clinique doit donc intégrer l'exploration des habitudes de sommeil, de l'activité physique, des consommations et de la place des loisirs dans l'évaluation du stress psychologique.

Sur le plan relationnel, le soutien social perçu constitue l'un des facteurs protecteurs les plus robustes. Les étudiants qui se sentent soutenus par leur famille, leurs pairs, leurs enseignants ou des figures institutionnelles rapportent des niveaux plus faibles de détresse, de symptômes dépressifs et de comportements suicidaires [8,23]. Le soutien social agit à la fois comme ressource émotionnelle, en offrant un espace d'expression et de validation des difficultés, et comme ressource instrumentale, en facilitant l'accès à des informations, à des aménagements ou à des soins. À l'inverse, l'isolement social, l'absence de réseau, les conflits familiaux ou les ruptures affectives constituent des facteurs de risque importants, en particulier lorsque l'étudiant se trouve

éloigné de son milieu d'origine ou dans un environnement culturel nouveau [3,4]. Les étudiants internationaux, ceux issus de milieux socio-économiquement défavorisés ou appartenant à des minorités sexuelles ou ethniques sont plus exposés à des expériences de discrimination, de marginalisation et de discontinuité culturelle, ce qui augmente le risque de stress psychologique et de troubles mentaux [3-5,8].

Les facteurs institutionnels et socio-économiques jouent également un rôle déterminant dans la genèse et le maintien du stress étudiant. La densité des programmes, la fréquence et la concentration des évaluations, la compétition perçue, la clarté des attentes académiques et la qualité des feedbacks contribuent de manière directe à la charge de stress [4-6]. Les difficultés financières, la nécessité de cumuler emploi et études, l'insécurité du logement et l'accès limité aux ressources matérielles accentuent encore cette charge et réduisent la disponibilité mentale pour les apprentissages [3,4]. Dans ces conditions, le stress psychologique ne peut pas être compris uniquement comme un problème de « gestion individuelle », car il reflète aussi des contraintes structurelles pesant sur certains groupes d'étudiants de manière disproportionnée.

Les dispositifs institutionnels de soutien peuvent toutefois jouer un rôle de protection, à condition d'être accessibles, visibles et adaptés aux besoins. L'existence de services de santé mentale universitaires, de dispositifs de tutorat, de référents pédagogiques, d'aménagements pour les étudiants en situation de handicap ou présentant des troubles psychiques, ainsi que de programmes de sensibilisation à la santé mentale, contribue à réduire la charge de stress perçue et à faciliter le recours aux soins [5,7,26]. Cependant, ces dispositifs restent parfois peu connus, difficiles d'accès ou porteurs d'une forte charge de stigmatisation, ce qui limite leur impact réel. La mise en place de politiques institutionnelles explicites en matière de santé mentale étudiante, accompagnées d'actions de communication et de formation des personnels, apparaît dès lors comme un élément central de la prévention.

Les facteurs de protection ne se limitent pas à l'absence de vulnérabilité. Des ressources comme la résilience, la flexibilité psychologique, le sentiment d'efficacité personnelle, la clarté des valeurs et l'appartenance à une communauté soutenance peuvent atténuer l'impact des stressseurs et favoriser une adaptation plus ajustée [23,32]. La résilience, définie non comme invulnérabilité mais comme capacité à se reconstruire après des expériences difficiles, est étroitement liée à la possibilité d'accéder à des relations sécurisantes, à des modèles identificatoires et à des opportunités d'action significative. En milieu universitaire, la participation à des associations, à des groupes d'entraide ou à des projets collectifs peut renforcer ce sentiment d'appartenance et de compétence, et contribuer à modérer l'impact du stress psychologique.

Dans ce cadre, le stress étudiant apparaît comme le résultat d'une interaction dynamique entre vulnérabilités individuelles, ressources disponibles et contraintes environnementales. Une approche strictement centrée sur les facteurs individuels risque de sous-estimer le poids des

déterminants socio-économiques et institutionnels, tandis qu'une approche exclusivement structurelle ne rendrait pas compte des différences interindividuelles de trajectoires. La clinique du stress psychologique en milieu universitaire gagne ainsi à intégrer ces différents niveaux d'analyse, afin de formuler des hypothèses explicatives nuancées et de concevoir des interventions qui agissent à la fois sur les ressources personnelles, les environnements relationnels et les conditions institutionnelles.

## **6. Interventions thérapeutiques et programmes institutionnels**

Les interventions visant à réduire le stress psychologique, la détresse et le burnout chez les étudiants universitaires s'inscrivent dans un paysage clinique et institutionnel hétérogène. Elles vont de prises en charge psychothérapeutiques individuelles ou groupales à des programmes de prévention et de promotion de la santé mentale, en passant par des dispositifs numériques et des aménagements académiques. L'enjeu, pour la psychologie clinique, est de penser ces interventions non comme des réponses ponctuelles à une « mauvaise gestion du stress », mais comme des composantes d'une stratégie globale de prise en charge et de transformation des conditions d'étude [5,24,26].

Les thérapies cognitivo-comportementales (TCC) constituent une première ligne de traitement pour les étudiants présentant des symptômes anxieux, dépressifs ou un niveau élevé de stress perçu. Les méta-analyses montrent que les programmes TCC, qu'ils soient individuels ou groupaux, produisent des effets significatifs, de taille faible à modérée, sur la réduction de la détresse, de l'anxiété et de la dépression chez les étudiants [26]. Ces interventions s'attachent à identifier et modifier les pensées dysfonctionnelles (catastrophisme, dévalorisation, pensée dichotomique), à réduire les comportements d'évitement et de procrastination, à renforcer les compétences de résolution de problèmes et d'organisation du travail, et à développer des stratégies plus adaptées de gestion des émotions. Lorsque les schémas perfectionnistes et les croyances d'auto-exigence sont au premier plan, des protocoles TCC ciblés peuvent contribuer à diminuer la pression interne, à assouplir les standards irréalistes et à prévenir l'évolution vers des épisodes dépressifs ou un burnout académique [5,6,14].

Les approches dites de « troisième vague » complètent ce dispositif. Les interventions basées sur la pleine conscience, telles que le Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) ou le Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), adaptées aux étudiants, ont montré des effets favorables sur la détresse psychologique, le stress perçu, certains symptômes anxieux et dépressifs, ainsi que sur des indicateurs de bien-être et de résilience [27,31]. En développant la capacité à porter une attention soutenue et non jugeante aux expériences internes, ces programmes visent à réduire la rumination, l'évitement expérientiel et l'auto-critique. Ils sont particulièrement pertinents dans des contextes où le stress psychologique est diffus, lié à l'accumulation de contraintes plus qu'à un seul événement, et où les étudiants se décrivent comme « submergés » plutôt que clairement



déprimés ou anxieux. Toutefois, les effets observés restent de taille modérée et dépendent fortement de l'adhésion et de la régularité de la pratique [27,31].

Les interventions inspirées de l'Acceptance and Commitment Therapy (ACT) s'inscrivent, de leur côté, dans une logique de flexibilité psychologique [32]. Elles cherchent moins à modifier directement le contenu des pensées qu'à transformer la relation de l'étudiant à ses expériences internes, en travaillant la capacité à tolérer l'incertitude, l'échec et les émotions pénibles tout en restant engagé dans des actions cohérentes avec ses valeurs. En milieu universitaire, ces approches peuvent aider à sortir d'une logique de contrôle rigide des performances et des émotions, au profit d'une perspective plus large sur le sens attribué aux études et aux choix de vie. Elles apparaissent particulièrement adaptées lorsque la souffrance se cristallise autour de conflits de valeurs, de remises en question identitaires ou de trajectoires de vie perçues comme fragmentées.

Les programmes groupaux de gestion du stress, de prévention du burnout et de promotion des compétences psychosociales occupent une place croissante dans les universités. Ils combinent généralement des éléments de psychoéducation (informations sur le stress, la santé mentale et les ressources disponibles), des techniques issues des TCC et de la pleine conscience, ainsi que des espaces d'échange entre pairs [5,6,26,27]. Les résultats des études suggèrent que ces programmes produisent des effets modestes à modérés sur le stress perçu, la détresse psychologique et certains indicateurs de fonctionnement académique, tout en contribuant à normaliser les difficultés et à réduire la stigmatisation associée à la souffrance psychique [26,27]. Leur intérêt tient aussi au fait qu'ils permettent de toucher un plus grand nombre d'étudiants que les prises en charge individuelles et qu'ils favorisent le sentiment d'appartenance et de soutien social, qui constituent des facteurs protecteurs essentiels [8,23].

Les interventions numériques constituent un autre versant important de l'offre de soins et de prévention. Les programmes de TCC en ligne, les applications de pleine conscience, les modules psychoéducatifs et les plateformes de soutien numérique ont montré des effets significatifs, bien que généralement modestes, sur les symptômes anxio-dépressifs et la détresse chez les adolescents et les étudiants [24,28–30]. Les méta-analyses indiquent que les interventions en ligne, qu'elles soient auto-guidées ou accompagnées, peuvent réduire la symptomatologie de manière cliniquement pertinente, en particulier pour des niveaux de détresse légers à modérés, tout en améliorant l'accessibilité et la flexibilité temporelle des soins [28–30]. Elles constituent ainsi une ressource potentielle pour des étudiants qui, autrement, ne consulteraient pas en présentiel, en raison de contraintes matérielles, de la stigmatisation ou de la crainte de répercussions académiques.

Cependant, ces dispositifs numériques soulèvent plusieurs enjeux cliniques et éthiques. Les taux d'adhésion et de complétion sont souvent faibles, en particulier lorsque les programmes sont entièrement auto-guidés et peu intégrés dans un cadre institutionnel plus large [28,29]. De plus,

les interventions purement numériques ne sont pas appropriées pour les étudiants présentant des troubles sévères, des comorbidités complexes ou un risque suicidaire élevé, pour lesquels une évaluation clinique directe et une prise en charge spécialisée sont nécessaires [16,21,29]. Leur usage responsable suppose une clarification des indications, des limites et des modalités d'articulation avec des services de santé mentale en présentiel, ainsi qu'une politique claire de gestion des situations de crise.

Au-delà des interventions à visée thérapeutique stricto sensu, les programmes institutionnels et les politiques universitaires jouent un rôle déterminant dans la régulation du stress psychologique. La mise en place de services de santé mentale accessibles, dotés de ressources suffisantes et de professionnels formés à la clinique étudiante, constitue une condition de base [7,26]. Les dispositifs de tutorat et de mentorat, les aménagements pédagogiques pour les étudiants présentant des troubles psychiques ou des handicaps, ainsi que les politiques explicites en matière de santé mentale contribuent à réduire la charge de stress et à favoriser le recours aux soins [3–5,7]. Les initiatives visant à assouplir certaines modalités d'évaluation, à mieux répartir les examens, à améliorer la clarté des attentes académiques et à renforcer la participation des étudiants aux décisions qui les concernent peuvent également agir sur les déterminants structurels du stress.

L'articulation entre interventions individuelles et transformations institutionnelles est ici centrale. Des programmes efficaces sur le plan clinique risquent de voir leurs effets limités si les étudiants retournent dans des environnements académiques où la surcharge, l'insécurité matérielle et l'isolement restent la norme. Inversement, des réformes institutionnelles ambitieuses peuvent ne pas suffire à réduire la souffrance psychique si elles ne s'accompagnent pas de dispositifs d'accompagnement psychologique et psychosocial adaptés. La prévention et la prise en charge du stress psychologique en milieu universitaire requièrent ainsi une approche multi-niveaux, qui associe interventions cliniques fondées sur les preuves, actions de promotion de la santé mentale, soutien social et réflexion sur les conditions structurelles de l'enseignement supérieur.

Ainsi, la psychologie clinique est appelée à jouer un rôle de médiation entre l'individu et l'institution. Elle peut contribuer à l'élaboration de programmes basés sur des données probantes, à la formation des personnels universitaires, à la conception d'outils de repérage adaptés et à la construction de dispositifs de prise en charge articulant soins, prévention et politiques éducatives. L'enjeu n'est pas seulement de traiter des troubles déjà constitués, mais de transformer les conditions dans lesquelles le stress psychologique étudiant devient, ou non, un facteur de risque psychopathologique durable.



## 7. Discussion

Les données examinées confirment que le stress psychologique en milieu universitaire doit être compris comme un phénomène complexe, excédant largement la seule dimension académique et s'accompagnant de niveaux élevés de symptômes dépressifs, anxieux, de troubles du sommeil, de détresse psychologique et de conduites suicidaires [1–4,16]. Ces éléments témoignent d'une vulnérabilité importante, qui s'inscrit à l'articulation de facteurs individuels, relationnels et institutionnels. En effet, la tendance à banaliser le « stress étudiant » comme une composante normale, voire nécessaire, de la vie universitaire apparaît cliniquement et éthiquement problématique, car elle peut masquer des trajectoires marquées par le décrochage académique et, dans certains cas, le passage à l'acte suicidaire [2–4,16].

L'un des apports majeurs de ce travail réside dans l'articulation, au sein d'un même cadre conceptuel, du modèle transactionnel du stress, de la notion de charge allostatique et de la mesure du stress perçu [9,10,13]. Le stress psychologique des étudiants ne peut ainsi être réduit à une variable individuelle de « résistance » ou de « fragilité ». Il apparaît plutôt comme le produit de transactions répétées entre la personne et un environnement marqué par des exigences académiques, économiques et relationnelles parfois considérables [3–6]. La charge allostatique permet de rendre compte des effets cumulatifs de ces transactions sur l'organisme, tandis que le stress perçu offre une mesure synthétique de la manière dont l'étudiant évalue l'imprévisibilité et l'incontrôlabilité de sa vie quotidienne [1,5,10,13]. Dès lors, le stress psychologique se présente moins comme un état ponctuel que comme un processus dynamique, susceptible d'évoluer vers la détresse persistante et les troubles mentaux lorsqu'aucun ajustement adaptatif ou soutien suffisant n'est disponible.

Sur le plan clinique, la distinction entre stress, détresse psychologique et trouble mental apparaît déterminante pour éviter à la fois la banalisation de tableaux sévères et la pathologisation excessive de réactions d'ajustement [11,15]. Le burnout académique illustre de manière paradigmatique cette tension : il se situe à l'interface entre stress chronique et dépression, tout en présentant une configuration symptomatique spécifique [5,6,20]. Il ne peut, de ce fait, être appréhendé ni comme un simple épuisement passager, ni comme un équivalent strict d'épisode dépressif. L'approche proposée insiste dès lors sur la nécessité d'une évaluation hiérarchisée, combinant entretien clinique, examen sémiologique, analyse des trajectoires, repérage des comorbidités et usage raisonné d'outils psychométriques [13,15,17–23]. Une telle démarche permet de repérer les situations dans lesquelles le stress psychologique s'inscrit dans un trouble caractérisé, de différencier burnout et dépression, et de guider les décisions en matière d'orientation, d'aménagements et de prise en charge.

L'analyse des facteurs de risque et de protection met en évidence le rôle central de processus transdiagnostiques tels que les schémas perfectionnistes, la rumination, les difficultés de

régulation émotionnelle, la faible flexibilité psychologique, les troubles du sommeil, la réduction de l'activité physique, l'isolement social et la précarité économique [5,8,10,14,22–25,32]. Par ailleurs, certains groupes d'étudiants – notamment les étudiants internationaux, ceux issus de milieux défavorisés ou appartenant à des minorités – sont exposés à une combinaison particulièrement lourde de stressseurs, incluant les discriminations et les obstacles d'accès aux ressources [3–5,8]. Le stress psychologique étudiant ne peut dès lors être interprété uniquement comme le reflet de caractéristiques individuelles ; il renvoie aussi à des inégalités structurelles et à des contextes d'étude plus ou moins favorables.

Les interventions recensées, qu'il s'agisse de thérapies cognitivo-comportementales, d'approches basées sur la pleine conscience, d'interventions inspirées de l'ACT, de programmes groupaux ou de dispositifs numériques, montrent qu'il est possible de réduire la détresse, le stress perçu, les symptômes anxio-dépressifs et certains indicateurs de burnout chez les étudiants [24,26–30,31,32]. Néanmoins, les effets observés sont le plus souvent de taille faible à modérée et fortement dépendants des conditions de mise en œuvre, de l'adhésion des participants et de leur insertion dans un dispositif institutionnel cohérent [26–30]. De plus, les étudiants les plus vulnérables, en particulier ceux qui cumulent difficultés économiques, isolement social et antécédents de troubles mentaux, restent parfois à distance de ces programmes ou les interrompent précocement [2–4,7,8]. Il apparaît donc nécessaire de penser les interventions non comme des réponses standardisées, mais comme des composantes d'une offre graduée, adaptée à la diversité des profils et des trajectoires.

Les dispositifs numériques illustrent de manière paradigmatique cette ambivalence. Ils améliorent l'accessibilité des ressources psychologiques, en particulier pour des étudiants qui ne consulteraient pas spontanément en présentiel, et produisent des effets cliniquement pertinents pour des niveaux de détresse légers à modérés [24,28–30]. Toutefois, leur utilisation isolée auprès d'étudiants en situation de souffrance sévère, de comorbidités complexes ou de risque suicidaire élevé pose des enjeux éthiques considérables [16,21,29]. Les interventions numériques ne peuvent donc être envisagées que comme un élément d'une stratégie plus large, articulée à des services de santé mentale en présentiel, à des dispositifs de crise et à une politique explicite de prise en charge des situations à haut risque.

En outre, les résultats de cette revue soulignent l'importance de l'échelon institutionnel. Les politiques d'évaluation, l'organisation des cursus, la densité des programmes, la qualité du soutien pédagogique, la lisibilité des parcours, l'existence ou non de services de santé mentale et de dispositifs d'aménagement contribuent de manière directe à la charge de stress et aux possibilités d'y faire face [3–7,26]. Une approche strictement centrée sur les compétences individuelles de « gestion du stress » risque, dans cette perspective, de renforcer la tendance à responsabiliser l'étudiant pour des difficultés qui relèvent aussi de dysfonctionnements organisationnels et de

contraintes structurelles. La prévention et la prise en charge du stress psychologique en milieu universitaire exigent au contraire une réflexion conjointe sur les interventions cliniques et sur les conditions matérielles, pédagogiques et sociales de la vie étudiante.

Cette revue clinique narrative intégrative présente cependant plusieurs limites. Elle ne repose pas sur une méthodologie de revue systématique exhaustive, et les travaux mobilisés proviennent majoritairement de contextes nord-américains et européens, ce qui limite la généralisation des conclusions à d'autres régions du monde. Les études disponibles s'appuient par ailleurs largement sur des auto-questionnaires, avec des risques de biais de sélection et de déclaration. Enfin, les données concernant l'efficacité à long terme des interventions, en particulier numériques, demeurent encore limitées [24,28–30]. Néanmoins, l'intégration des perspectives conceptuelles, cliniques et institutionnelles proposée ici permet de dégager des repères utiles pour la pratique et pour la politique de santé mentale en milieu universitaire.

## 8. conclusion

Le stress psychologique chez les étudiants universitaires constitue un enjeu majeur de santé mentale et un défi central pour les systèmes d'enseignement supérieur. Loin d'être une simple difficulté transitoire d'adaptation, il renvoie à des processus transactionnels complexes impliquant des vulnérabilités individuelles, des dynamiques relationnelles et des contraintes institutionnelles. À la lumière des données épidémiologiques, des modèles contemporains du stress et des observations cliniques, il apparaît nécessaire de distinguer rigoureusement le stress, la détresse psychologique, le burnout académique et les troubles mentaux caractérisés afin d'orienter de manière appropriée l'évaluation, le diagnostic différentiel et les décisions thérapeutiques.

Sur le plan clinique, une démarche d'évaluation structurée, hiérarchisée et contextualisée, associant entretien clinique, analyse sémiologique, prise en compte des trajectoires développementales et des comorbidités, ainsi que l'usage raisonné d'outils psychométriques validés, permet de repérer précocement les situations à risque. Une telle approche offre les conditions d'une prise en charge ajustée, évitant à la fois la banalisation de souffrances sévères et la sur-pathologisation de réactions d'ajustement attendues.

Les interventions fondées sur les preuves – thérapies cognitivo-comportementales, programmes basés sur la pleine conscience, approches issues de l'Acceptance and Commitment Therapy, dispositifs groupaux et interventions numériques – contribuent à la réduction de la détresse, au renforcement de la flexibilité psychologique et au soutien des trajectoires académiques. Leur efficacité reste toutefois conditionnée à leur intégration dans des dispositifs gradués, coordonnés et articulés à des services de santé mentale accessibles en présentiel. Dans cette perspective, la responsabilité institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur apparaît centrale dans la mise en place de politiques cohérentes de promotion de la santé mentale, incluant le

développement de services de soutien, les aménagements pédagogiques, les dispositifs de repérage et d'accompagnement, la formation des personnels et l'amélioration des conditions de vie étudiante.

Les perspectives de recherche futures devront privilégier les études longitudinales, la validation interculturelle des outils de mesure et l'évaluation rigoureuse des dispositifs hybrides combinant interventions numériques et prises en charge présentielles. Enfin, une réponse à la hauteur des enjeux suppose une coopération étroite entre cliniciens, chercheurs, responsables institutionnels, décideurs publics et étudiants, afin de construire des environnements universitaires plus favorables à l'ajustement, à la réussite académique et à la santé mentale.

## Références

- [1] Li, W., Zhao, Z., Chen, D., Peng, Y., Lu, Z., & Yu, W. (2022). Prevalence and associated factors of depression and anxiety symptoms among college students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(11), 1222–1230.
- [2] Paiva, U. D., et al. (2025). Prevalence of mental disorder symptoms among university students: An umbrella review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*.
- [3] Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., et al. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638.
- [4] Mason, A., et al. (2025). Prevalence, age-of-onset, and course of mental disorders among university students in the World Mental Health International College Student Initiative. *Journal of Psychiatric Research*.
- [5] Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in higher education: A review of the literature. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
- [6] Chong, L. Z., et al. (2025). Student burnout: A review on factors contributing to burnout in various student populations. *Behavioral Sciences*, 15(2), 1–18.
- [7] Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10.
- [8] Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499.
- [9] Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- [10] McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171–179.
- [11] Zhang, J., et al. (2025). The relationship between stress and academic burnout in college students: The mediating roles of perceived social support and self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 16, 1517920.
- [12] Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
- [13] Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
- [14] Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
- [15] American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing.
- [16] Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542.

- [17] Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606–613.
- [18] Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092–1097.
- [19] Sheehan, D. V., Lecrubier, Y., Sheehan, K. H., et al. (1998). The Mini-International Neuropsychiatric Interview (MINI): The development and validation of a structured diagnostic psychiatric interview. *Journal of Clinical Psychiatry*, 59(Suppl 20), 22–33.
- [20] Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- [21] Posner, K., Brown, G. K., Stanley, B., et al. (2011). The Columbia–Suicide Severity Rating Scale: Initial validity and internal consistency findings from three multisite studies. *American Journal of Psychiatry*, 168(12), 1266–1277.
- [22] Lambert, M. J., Burlingame, G. M., Umphress, V., et al. (1996). The reliability and validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249–258.
- [23] Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82.
- [24] Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886–895.
- [25] Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(2), 124–132.
- [26] Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11.
- [27] Madigan, D. J., Kim, L. E., & Curran, T. (2024). Interventions to reduce burnout in students: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 519–544.
- [28] Harrer, M., Adam, S. H., Baumeister, H., et al. (2019). Internet interventions for mental health in university students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1759.
- [29] Madrid-Cagigal, A., et al. (2025). Digital mental health interventions for university students with ongoing mental health difficulties: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*.
- [30] Wang, Q., et al. (2023). A systematic review and meta-analysis of Internet-based self-help interventions on the mental health of adolescents and college students. *Technology in Society*, 74, 102332.
- [31] Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., et al. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72–e81.

[32] Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.

**Analysis of the Integration of ICT in Physics Teaching and Educational Programmes:  
Application at Lycée André Resampa, Antsirabe, DREN Vakinankaratra**

Faly Tinasoa Andrianandrasanirina<sup>1</sup>, Volatiana Freda Ralimampionona<sup>2</sup> Herizo Rado Andriamanalinarivo<sup>3</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Andrianandrasanirina, F. T., Ralimpampionona, V. F., & Andriamanalinarivo, H.R. (2025). Analysis of the Integration of ICT in Physics Teaching and Educational Programmes: Application at Lycée André Resampa, Antsirabe, DREN Vakinankaratra. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167434>

---

**Abstract**

This study analyses the pedagogical integration of ICT in physics teaching at André Resampa High School in Antsirabe, in the Vakinankaratra region. It aims to understand the influence of ICT use on student learning. The research hypothesis is that the difficulties encountered by students in physics depend largely on the teaching methods used by teachers and the level of pedagogical integration of ICT. A questionnaire survey was conducted among second- and first-year students. The data collected relates to the understanding of scientific concepts, the use of teaching materials, practical work, and the use of ICT and ICT in education. The results show that students encounter difficulties in understanding physical phenomena and in using mathematical tools. They also reveal limited use of teaching resources and educational technologies. These results confirm the initial hypothesis and highlight the importance of better pedagogical integration of ICT to improve learning in physical sciences.

**Keywords:**

Educational technologies, Physical sciences, Secondary education, ICT

---

<sup>1</sup>Senior Lecturer, at the University of Fianarantsoa, Interdisciplinary Research Laboratory in Didactics and Education (LIDIE), École Normale Supérieure, University of Fianarantsoa (ENS-UF), Madagascar, [ens.faly@gmail.com](mailto:ens.faly@gmail.com)

<sup>2</sup> Interdisciplinary Research Laboratory in Didactics and Education (LIDIE), École Normale Supérieure, University of Fianarantsoa (ENS-UF), Madagascar, [rmbolatianafreda@gmail.com](mailto:rmbolatianafreda@gmail.com)

<sup>3</sup> Interdisciplinary Research Laboratory in Didactics and Education (LIDIE), École Normale Supérieure, University of Fianarantsoa (ENS-UF), Madagascar, [herizoandriamirado@gmail.com](mailto:herizoandriamirado@gmail.com)



## **Analyse de l'intégration des TIC dans l'enseignement des Sciences Physiques et dans les Dispositifs Pédagogiques : Application au Lycée André Resampa, Antsirabe, DREN Vakinankaratra**

**Faly Tinasoa Andrianandrasanirina , Volatiana Freda Ralimampionona Herizo Rado Andriamanalinarivo**

### **Resumé**

Cette étude analyse l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au lycée André Resampa d'Antsirabe, dans la région du Vakinankaratra. Elle vise à comprendre l'influence de l'usage des TIC sur l'apprentissage des élèves. L'hypothèse de recherche est que les difficultés rencontrées par les élèves en sciences physiques dépendent en grande partie de la didactique mise en œuvre par les enseignants et du niveau d'intégration pédagogique des TIC. Une enquête par questionnaire a été menée auprès des élèves de seconde et de première. Les données recueillies portent sur la compréhension des notions scientifiques, l'utilisation des matériels didactiques, les travaux pratiques et l'usage des TIC et des TICE. Les résultats montrent que les élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension des phénomènes physiques et dans la mobilisation des outils mathématiques. Ils révèlent également une utilisation limitée des ressources pédagogiques et des technologies éducatives. Ces résultats confirment l'hypothèse de départ et soulignent l'importance d'une meilleure intégration pédagogique des TIC pour améliorer l'apprentissage des sciences physiques.

### **Mots clés**

Technologies éducatives, Sciences physiques, Enseignement secondaire, TIC

## 1- Introduction

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement des sciences physiques est devenue un enjeu important pour améliorer la qualité de l'éducation au lycée. Au lycée André Resampa d'Antsirabe, les enseignants utilisent les TIC de manière limitée, ce qui soulève des questions sur leur impact réel sur l'apprentissage des élèves. **Notre question de recherche est : comment les TIC sont-elles intégrées dans l'enseignement des sciences physiques et quel est leur effet sur les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves ?**

Nous posons deux hypothèses : premièrement, les difficultés rencontrées par les élèves dépendent surtout de la didactique mise en œuvre par les enseignants. Deuxièmement, la qualité de l'enseignement dépend du niveau d'éducation et de la formation des enseignants, ainsi que de leur capacité à utiliser les TIC dans leurs cours.

Notre enquête a été menée auprès des élèves de seconde et première au lycée André Resampa. Les résultats montrent que beaucoup d'élèves trouvent le cours difficile ou très difficile, surtout pour la compréhension des notions et la complexité des phénomènes physiques. Les lacunes en mathématiques et le manque de travaux pratiques aggravent ces difficultés. L'utilisation limitée des TIC et du matériel didactique montre que ces outils ne sont pas pleinement exploités pour faciliter l'apprentissage.

En résumé, ces résultats confirment que l'intégration pédagogique des TIC et la qualité de la didactique sont essentielles pour améliorer l'apprentissage des sciences physiques. Une meilleure utilisation des technologies et des méthodes adaptées pourrait réduire les difficultés des élèves et améliorer leur compréhension des concepts scientifiques.

## 2- Cadre théorique

La problématique de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif se pose à plusieurs niveaux selon l'approche et la finalité attendues qu'il s'agisse de leur utilisation comme outil de gestion ou, sous un angle pédagogique, comme contenus d'enseignement (Education par les TIC).

Les principaux domaines de notre théorie concernent les recherches sur les enjeux de la professionnalisation des enseignants et l'importance d'intégration des TIC, les apports et les opportunités des technologies éducatives en classe, et les obstacles et facteurs influençant l'introduction des TIC dans le système éducatif. La présence de la technologie dans la société influence les lieux du savoir. Alors, l'école se retrouve appelée à exploiter et intégrer la technologie en son sein, pour qu'elle puisse faire face aux exigences de la société et répondre aux besoins des apprenants.

En ce qui concerne les enjeux des TIC, sur le plan éducatif, ils sont de grande importance. Elles sont des véritables alliées de l'enseignement. Elles modifient la relation pédagogique enseignant – élève et changent le rapport au savoir (Devauchelle, 2012). Elles permettent le développement des compétences disciplinaires, mais aussi celui des compétences transversales. Klein (2013) confirme que le numérique non seulement renforce la motivation qu'il induit chez l'apprenant, mais a aussi d'autres effets : « Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre » (Klein, 2013, p. 8).

Concernant l'usage des TIC dans l'apprentissage du français, par exemple, certains chercheurs ont montré leurs impacts positifs et leurs opportunités. Guichon confirme que : « Les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières » (2012, p. 9).

Pouts-Lajus et Riché - Magnier (1998) mettent l'accent sur l'aspect interculturel et international des réseaux et sur la richesse du Web.

Cet aspect favorise les échanges linguistiques internationaux entre élèves : « Les réseaux, parce qu'ils sont fondés sur une logique internationale, créent des situations particulièrement motivantes pour l'apprentissage des langues » (Pouts-Lajus et Riché - Magnier, 1998, p. 75). Ces outils sont faciles à utiliser et offrent des documents authentiques. L'enseignant, en utilisant les médias, donne accès à l'apprenant à des locuteurs natifs et à une richesse de ressources audiovisuelles.

En éducation, l'on définit l'impact comme le résultat global d'une intervention sur le système éducatif. Il peut être décrit par une variété d'indicateurs qualitatifs tels que l'amélioration au test national, amélioration des apprentissages dans les écoles en fonction des objectifs politiques. L'impact est le point final d'une intervention impliquant intrants, processus, production et résultats. « Isoler la variable qui a causé l'impact est problématique dans l'éducation » (Becta, 2006).

Analyser les bénéfices que l'éducation tire des TIC est devenue une préoccupation importante pour la communauté scientifique, (Karsenti, 2006, PISA 2001 ; 2003 ; 2006, Caret ; 2006). Cette recherche cherche à mieux comprendre l'impact des TIC sur :

Analyser les bénéfices que l'éducation tire des TIC est devenue une préoccupation importante pour la communauté scientifique, (Karsenti, 2006, PISA 2001 ; 2003 ; 2006, Caret ; 2006). Cette recherche cherche à mieux comprendre l'impact des TIC sur :

### ❖ Usage et Intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement et le rôle de la formation des enseignants à Madagascar.

Nombreuses sont les recherches dont l'intérêt est centré sur les facteurs qui favorisent ou empêchent l'exploitation pédagogique des TIC dans le processus d'enseignement (Vagkelatos et al., 2011). Les résultats d'enquêtes montrent que les TIC sont sous – utilisées dans l'enceinte scolaire tant au niveau de quantité que de qualité (Muir – Herzig, 2004, Vosniadou et al., 2001).

En vue de bien cerner le sujet de l'exploitation pédagogique des TIC, il est nécessaire de mener une étude auprès des enseignants eux – mêmes, en tant qu'acteurs primordiaux du processus d'enseignement (Schoretsanitou et al., 2010). Il est également important de centrer notre intérêt sur les facteurs qui influent sur leurs décisions en matière de l'intégration des TIC en classe.

Les enseignants constatent que l'usage des TIC engendre des changements dans l'environnement d'apprentissage et dans les rôles traditionnels des enseignants et des élèves. Ainsi, ils jugent que leur formation et leur soutien au sujet de l'exploitation pédagogique des TIC sont des facteurs très importants pour qu'ils puissent adopter des approches didactiques modernes (Kassimati et al., 2001 ; Kynigos et al., 2000 ; Mitsiopoulou, 2011).

Les recherches menées à l'échelle internationale sur l'exploitation des TIC démontrent que même après la mise à niveau de l'équipement utilisé, les TIC restent globalement sous – utilisées dans les classes (Baron et al., 2008). En effet, l'analyse de Moeglin (2005) explique que l'accueil mitigé des TIC par les enseignants se justifierait notamment par des résistances aux changements des pratiques pédagogiques.

Les enseignants doivent être familiarisés avec les possibilités offertes par les TIC, non seulement pour assurer leur propres préparation et évolution, mais surtout afin de porter un soutien efficace aux élèves, pour que ces derniers puissent apprendre à l'aide de ces nouveaux contextes numériques (Tzimoyannis, et al., 2004).

Par contre, les enseignants ne doivent pas se contenter de se servir des outils technologiques pour avoir tout simplement accès à de nouvelles sources d'information. Ils doivent être en mesure de réorganiser leur enseignement et pouvoir élaborer, en s'appuyant sur les TIC, de nouvelles activités centrées sur l'apprenant.

D'ailleurs, il est vrai que l'intégration des TIC en classe est une procédure particulièrement difficile et complexe. Ainsi, les programmes de préparation des enseignants ne doivent pas se limiter à des séminaires conventionnels de littéraire en logiciels d'usage général. Au contraire, ils doivent être inscrits dans un cadre jalonné par la dimension technique et pédagogique des TIC.

### ❖ **Les avantages à utiliser des TIC dans l'enseignement et apprentissage :**

Comment expliquer cet intérêt envers les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) ?

C'est que, en plus de donner accès à une quantité impressionnante d'information, d'images, de simulations, etc., les TIC favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage. En effet, les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences (Lebrun, 1999 ; CSE, 2000) : accessibilité de l'information, communication et échange en temps réel ou différé avec des groupes d'intérêt virtuels ou des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia. Toutes ces nouvelles avenues ouvrent la voie à des activités pédagogiques novatrices allant de l'illustration de concepts par l'image 3D à des activités plus complexes de collaboration et de construction des connaissances, lesquelles étaient jusque-là irréalisables en raison des contraintes de temps et d'espace (Gélinas, 2002).

Donc, en plus d'offrir un soutien de diffusion enrichi (sons, images, animations, par le biais d'un site Web ou d'une présentation PowerPoint), les TIC présentent de nombreuses et intéressantes possibilités pour les professeures et les professeurs qui souhaitent expérimenter des activités où l'on cherche à rendre les élèves plus actifs et à les faire travailler ensemble à la construction de leurs connaissances (Poellhuber et Boulanger, 2001): l'intérêt accru pour des activités de types «**pédagogie par projet**» et «**résolution de problèmes**» qui intègrent les TIC en fait foi. (À ce sujet, voir Isabelle, 2002 ; Lebrun, 1999 ; PROTIC, 1997.)

Donc, afin de présenter le rôle et l'impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage, nous faisons appel à une typologie d'intégration des TIC qui comporte trois types d'activités :

- Les activités de production et de gestion pédagogiques ;
- Les activités de diffusion multimédia ;
- Les activités d'apprentissage interactif.

### – **Les activités de production et de gestion pédagogiques :**

La professeure ou le professeur qui commence à utiliser les TIC le fait tout d'abord à des fins de production et de gestion pédagogiques. Ce type d'activités concerne la partie du travail qui se déroule en dehors des heures de cours : on parle ici de rédaction de notes de cours, d'échange de courriels avec des collègues, de consultation de sources documentaires et de gestion de classe (présences, résultats scolaires, etc.). La réalisation de ce type d'activités implique la maîtrise d'habiletés technologiques de base (utilisation de l'ordinateur et gestion des fichiers informatiques, utilisation du traitement de texte et du chiffrier électronique, rudiments techniques du courrier électronique et de la navigation sur le Web pour la recherche documentaire).

Chez l'élève, les activités de production consistent en la réalisation de travaux à l'aide d'un traitement de texte ou d'un chiffrier électronique. Elles font également appel à des habiletés de base touchant la navigation sur le Web et l'utilisation du courrier électronique.

#### – Les activités de diffusion multimédia

Ce deuxième type d'intégration des TIC comprend la diffusion, dans un intranet du type **Agora** ou **DecClic**, de documents créés à l'aide d'un logiciel de présentation multimédia (**PowerPoint**), d'un logiciel d'édition de pages Web (**Dreamweaver**, **FrontPage**, **GoLive**, etc.) ou, tout simplement, de **Word** ou **d'Excel**. Chez la professeure et le professeur, la diffusion peut s'effectuer dans une « classe branchée » ou dans un laboratoire (temps réel): la présentation multimédia sert alors de soutien pédagogique à l'exposé. La diffusion peut également s'effectuer hors classe (temps différé) par le biais d'un intranet ou d'un site Web : dans ce cas, le professeur offre diverses ressources en lien avec la matière, des consignes de travaux ou les résultats scolaires que l'élève peut consulter n'importe où, n'importe quand...

#### – Intégration des TIC à des activités d'apprentissage interactif :

Dans ce type d'activités, c'est la professeure ou le professeur qui conçoit les activités mais ce sont dorénavant les élèves qui les réalisent : ceux-ci sont ainsi confrontés à la responsabilité de leurs apprentissages. Les activités d'apprentissage interactif ont généralement les caractéristiques suivantes : un rôle actif et une plus grande responsabilisation des élèves, la possibilité d'initiatives (donc un degré de contrôle relativement élevé sur les tâches proposées), un recours au dialogue entre pairs (apprentissage coopératif ou collaboratif) et un rôle de mentor, d'entraîneur pour la professeure ou le professeur (Poellhuber et Boulanger, 2001). Bien sûr, les activités d'apprentissage interactif ne sont pas nées avec les nouvelles technologies ; plusieurs professeurs et professeuses y font appel depuis bon nombre d'années dans un cadre non technologique. Toutefois, l'intégration des TIC à ce type d'activités offre des moyens inédits de collaboration, de communication et de recherche d'information motivants pour l'élève.

Harris (1998) propose trois sortes d'activités d'apprentissage interactif : les activités de communication interpersonnelle, la collecte et l'analyse d'information et la résolution de problèmes. Ce sont les habiletés qu'elles permettent de développer chez l'élève qui les distinguent entre elles et non la technologie utilisée. Chaque activité peut être adaptée aux intentions pédagogiques du cours.

#### – Activités d'apprentissage interactif :

- Communication interpersonnelle
- Collecte et analyse d'information
- Analyse d'information et résolution de problème

### 3- Méthodologie

Cette recherche porte sur l'intégration pédagogique des **Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)** dans l'enseignement des **sciences physiques** au niveau secondaire. Elle vise à comprendre les usages des TIC en classe et les difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage.

L'étude adopte une **approche quantitative descriptive**. Cette méthode permet de décrire les pratiques existantes et de dégager les tendances générales liées à l'utilisation des TIC, sans chercher à établir des relations causales.

La recherche a été menée au **Lycée André Resampa d'Antsirabe** auprès de **465 élèves**, dont **193 élèves en classe de seconde** et **272 élèves en classe de première**. Cet effectif permet d'obtenir une vision globale des pratiques des élèves du secondaire.

La **collecte des données** a été réalisée à l'aide d'un **questionnaire structuré**. Celui-ci a été conçu pour recueillir des informations sur l'accès aux TIC, leur usage pédagogique dans les cours de sciences physiques et les difficultés d'apprentissage rencontrées. Chaque item proposait **cinq modalités de réponse** : Très facile (TF), Facile (F), Difficile (D), Très difficile (TD) et Sans réponse (SR). Cette échelle permet de mesurer le niveau de perception des élèves face à l'utilisation des TIC.

Les données recueillies ont été analysées à l'aide de **statistiques descriptives**, notamment les fréquences et les pourcentages. Les résultats ont été présentés sous forme de **tableaux et de figures**, puis interprétés afin de dégager les tendances principales.

Cette méthodologie permet d'identifier les facteurs qui facilitent ou limitent l'intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques. Elle met également en évidence le rôle central des **compétences techno-pédagogiques des enseignants**, de la disponibilité des équipements et de la qualité de la connectivité.

L'étude de Tzimoyannis et Komis (2004) montre que les enseignants de matières scientifiques sont plus familiarisés et compétents en TIC par rapport à leurs collègues enseignants des matières dites théoriques.

Notre objectif de l'enquête est divisé en deux parties. Dans la première partie, nous allons faire des études sur l'intégration pédagogique et didactique des TIC dans le processus d'enseignement. La deuxième partie de notre article consiste la présentation d'une enquête au lycée ANDRE RESAMPA d'Antsirabe qui vise à explorer les attitudes et les pratiques des enseignants en matière des TIC dans la conception et l'élaboration du cours des sciences physiques préparé par eux – mêmes en présentant leurs avantages.



Enfin, l'étude montre que l'intégration efficace des TIC constitue un **levier pédagogique important** pour améliorer la compréhension des cours, développer les compétences numériques des élèves et répondre aux exigences d'un environnement éducatif de plus en plus numérique.

#### 4- Résultats de l'enquête et interprétation

Nous présentons les résultats de l'enquête dans les tableaux ci-après avec les textes d'explication et d'interprétation afin de faciliter la lecture et le suivi du travail.

- ***Enquête élèves le lycée ANDRE RESAMPA : (N1=193 élèves de seconde et N2= 272 élèves de première)***

Le tableau N° 1 présente les nombres totaux des élèves enquêtées dans le lycée.

Lycée ANDRE RESAMPA	Nombres des élèves
Classe de seconde	193
Classe de première	272
<b>Total</b>	<b>465</b>

Tableau N° 1 : Nombres des élèves en classe de 2<sup>nd</sup>e et 1<sup>ère</sup> au lycée ANDRE RESAMPA.

Source : Auteur

Dans cette partie (enquête élève), nous allons diviser en deux étapes notre enquête. Le premier fait l'analyse des difficultés des élèves dans l'apprentissage et le deuxième concerne l'intégration et l'utilisation de TIC au cours d'apprentissage.

- ***Résultats de l'enquête des élèves : Difficultés et Obstacles : (N1 =193 et N2= 272)***

Les quatre tableaux suivants (tableaux 2, 3, 4 et 5) représentent les résultats globaux de l'enquête des élèves.

- ***Résultats de l'enquête des élèves : Difficultés et Obstacles dans l'apprentissage de Sciences Physiques :***

Résultats globaux de l'enquête des élèves en classe de seconde (N1= 193) et première(N2=272) au Lycée ANDRE RESAMPA en chiffres.



<b>Difficultés et Obstacles dans l'apprentissage de Sciences Physiques : Résultats globaux de l'enquête des élèves en classe de seconde</b> <b>TF : Très facile F : facile D : difficile TD : très difficile SR : sans réponse</b>						
Questions		Réponses en Chiffres (Elèves - Seconde, N1=193)				
		TF	F	D	TD	SR
E <sub>1</sub>	Compréhension du cours		14	64	25	90
E <sub>2</sub>	Insuffisance des temps de simulation du cours					
E <sub>3</sub>	L'existence des lacunes en mathématiques		20	74	22	77
E <sub>4</sub>	Difficulté liée à la complexité du phénomène physique				79	114
E <sub>5</sub>	Insuffisance des méthodes de résolution	16	17	46	40	74
E <sub>6</sub>	La méthode du professeur		13	55	18	107
E <sub>7</sub>	Les formules sont difficiles		23	40	28	102
E <sub>8</sub>	La non maîtrise des notions de mathématiques			47	58	88
E <sub>9</sub>	Le manque de travaux pratiques				98	95
E <sub>10</sub>	Le manque d'exercices sur les différents types					
E <sub>11</sub>	Peu d'exercices sont traités en classe					

Tableau N° 2 : Résultats globaux de l'enquête des élèves en pourcentage (Les difficultés et Obstacles pour l'élève en classe de 2<sup>nde</sup>)

Source : Auteur

Les résultats du tableau n°2 mettent en évidence plusieurs obstacles majeurs pour les élèves de seconde au Lycée André Resampa.

D'abord, la compréhension des cours est problématique. Une grande partie des élèves ne répond pas (90 SR) ou juge la matière difficile. Cette difficulté est renforcée par la complexité des phénomènes physiques, jugée "très difficile" par 79 élèves. Aucun élève ne trouve ces concepts simples, ce qui confirme le caractère abstrait de la discipline à ce niveau.

Ensuite, les lacunes en mathématiques freinent l'apprentissage. Plus de la moitié des élèves (132 au total) considèrent que le manque de bases en mathématiques et la difficulté des formules sont des obstacles réels. Sans une bonne maîtrise des outils mathématiques, la résolution d'exercices de physique reste bloquée.

Enfin, l'enquête révèle un manque criant de pratique. Environ 50 % des élèves (98) soulignent l'absence de travaux pratiques (TP). De plus, l'utilisation des technologies et du matériel didactique est jugée insuffisante ou difficile. Si 60 élèves trouvent l'usage des TIC "facile", le nombre élevé de sans-réponse (80) suggère que ces outils ne sont pas encore intégrés de manière régulière dans le quotidien de la classe.

<b>Difficultés et Obstacles dans l'apprentissage de Sciences Physiques : Résultats globaux de l'enquête des élèves en classe de première</b> <b>TF : Très facile F : facile D : difficile TD : très difficile SR : sans réponse</b>						
Questions		Réponses en Chiffres (Elèves - Première, N2=272)				
		TF	F	D	TD	SR
E <sub>1</sub>	Compréhension du cours		22	82	73	95
E <sub>2</sub>	Insuffisance des temps de simulation du cours		40	75	78	79
E <sub>3</sub>	L'existence des lacunes en mathématiques		48	112	80	220
E <sub>4</sub>	Difficultés liées à la complexité du phénomène physique				77	121
E <sub>5</sub>	Insuffisance des méthodes de résolution	54	55	64	48	49
E <sub>6</sub>	La méthode du professeur		51	60	94	67
E <sub>7</sub>	Les formules sont difficiles		79	83	76	30
E <sub>8</sub>	La non maîtrise des notions de mathématiques	30	51	75	65	51
E <sub>9</sub>	Le manque de travaux pratiques			35	155	82
E <sub>10</sub>	Le manque d'exercices sur les différents types	16	26	32	56	142
E <sub>11</sub>	Peu d'exercices sont traités en classe		54	65	96	57

Tableau N° 3 : Résultats globaux de l'enquête des élèves en pourcentage (Les difficultés et Obstacles pour l'élève en classe de 1<sup>ère</sup>)

Source : Auteur

En classe de première, les obstacles deviennent plus critiques. La compréhension des cours et la complexité des phénomènes physiques posent problème à la grande majorité des élèves (121 jugent cela "très difficile").

Le blocage principal reste les mathématiques : 220 élèves se sentent dépassés par les notions requises ou ne répondent pas. Ce manque de base empêche la maîtrise des formules physiques. Enfin, le manque de travaux pratiques est quasi général (237 élèves impactés). Malgré une certaine aisance avec les outils numériques, les élèves de première n'utilisent pas encore assez les TIC pour compenser l'absence d'expériences concrètes.

#### - Résultats de l'enquête des élèves : *Intégration et utilisation pédagogique des TIC :*

Résultats globaux de l'enquête des élèves en classe de seconde (N1= 193) et première(N2=272) au Lycée ANDRE RESAMPA en chiffres.

<b>Intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage de Sciences Physiques : Résultats globaux de l'enquête des élèves en classe de seconde</b> <b>TF : Très facile F : facile D : difficile TD : très difficile SR : sans réponse</b>						
Questions		Réponses en Chiffres (Elèves - Seconde, N1=193)				
		TF	F	D	TD	SR
<b>E<sub>12</sub></b>	Insuffisance des utilisations de technologie (machine calcul programmable, enregistreur, etc....)		20	49	71	53
<b>E<sub>13</sub></b>	Utilisation de TICE et TIC		60	32	21	80
<b>E<sub>14</sub></b>	Utilisation des matériels didactique		20	15	60	98
<b>E<sub>15</sub></b>	Utilisation des ressources pédagogique				66	127

Tableau N° 4 : Résultats globaux de l'enquête des élèves (Intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage de Sciences Physiques pour l'élève en classe de 2<sup>nde</sup>).

Source : Auteur

L'enquête montre que les élèves rencontrent des difficultés avec l'utilisation des technologies, comme les machines calculables et les enregistreurs, ce qui indique une insuffisance de leur intégration en classe (E12). L'usage des TICE et TIC par les enseignants est limité et inégal, ce qui rend l'apprentissage moins efficace pour certains élèves (E13). Les matériels didactiques sont peu exploités, et de nombreuses ressources pédagogiques restent inutilisées, ce qui complique la compréhension des notions scientifiques (E14 et E15). Ces observations confirment que l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au lycée André Resampa d'Antsirabe est encore faible. Elles soutiennent également notre hypothèse selon laquelle la qualité de l'enseignement dépend du niveau d'utilisation et de maîtrise des TIC par les enseignants.

Le tableau suivant montre comment les élèves de première utilisent les TIC et les matériels pédagogiques dans l'apprentissage des sciences physiques.

<b>Intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage de Sciences Physiques : Résultats globaux de l'enquête des élèves en classe de première</b> <b>TF : Très facile F : facile D : difficile TD : très difficile SR : sans réponse</b>						
Questions		Réponses en Chiffres (Elèves - Première, N2=272)				
		TF	F	D	TD	SR
E <sub>12</sub>	Insuffisance des utilisations de technologie (machine calcul programmable, enregistreur, etc....)		48	77	79	68
E <sub>13</sub>	Utilisation de TICE et TIC		68	61	81	62
E <sub>14</sub>	Utilisation des matériels didactique	20	60	43	88	61
E <sub>15</sub>	Utilisation des ressources pédagogique		66	78	74	54

Tableau N° 5 : Résultats globaux de l'enquête des élèves (Intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage de Sciences Physiques pour l'élève en classe de 1<sup>ère</sup>)

Source : Auteur

Le tableau montre que les élèves de première rencontrent des difficultés dans l'utilisation des TIC et des matériels pédagogiques. L'insuffisance d'utilisation des technologies (machines de calcul, enregistreurs, etc.) et des TICE est notable, ce qui indique que l'intégration pédagogique des TIC reste limitée. De même, l'usage des matériels didactiques et des ressources pédagogiques est perçu comme difficile par de nombreux élèves. Ces résultats confirment notre hypothèse selon laquelle l'intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques dépend fortement de la pratique pédagogique et du soutien fourni par les enseignants. Ils montrent également que pour améliorer l'apprentissage, il est nécessaire de renforcer l'accompagnement et la formation des enseignants dans l'usage des TIC et des ressources pédagogiques.

Afin de mieux visualiser les résultats des tableaux précédents, les graphiques suivants présentent une comparaison des difficultés et de l'intégration des TIC en classes de seconde et de première.

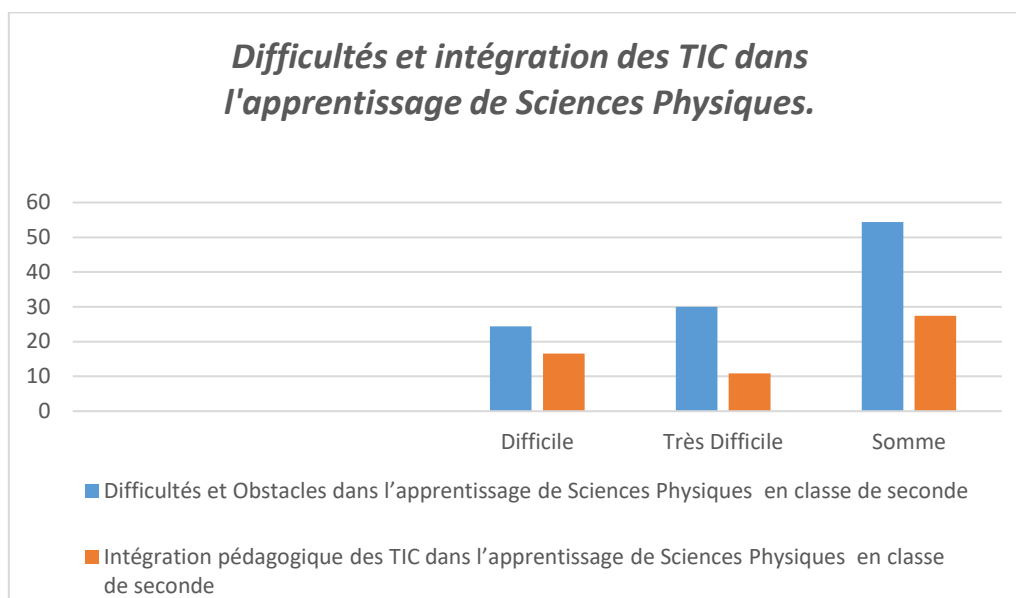


Figure N° 1 : Les difficultés et Intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage de Sciences Physiques pour l'élève en classe de 2<sup>nd</sup>e au Lycée ANDRE RESAMPA – Antsirabe I

Source : Auteur

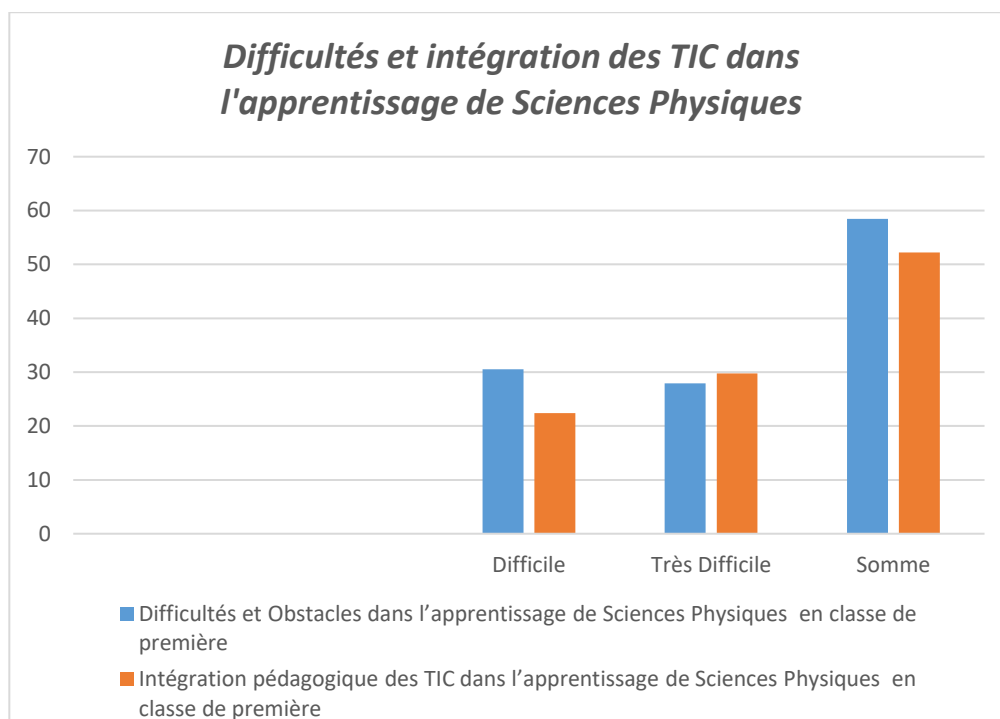


Figure N° 2 : Les difficultés et Intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage de Sciences Physiques pour l'élève en classe de 1<sup>ère</sup> au Lycée ANDRE RESAMPA – Antsirabe I

Source : Auteur

Les graphiques montrent les difficultés rencontrées par les élèves et l'intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage des Sciences Physiques pour les classes de seconde et de première au lycée André Resampa.

Pour la **classe de seconde**, les obstacles sont plus élevés que l'utilisation des TIC. Les élèves signalent que certaines notions et ressources sont difficiles ou très difficiles à comprendre, et l'usage des TIC reste limité, ce qui correspond à notre hypothèse que les difficultés dépendent de la didactique mise en œuvre et du niveau d'intégration des TIC.

Pour la **classe de première**, les difficultés globales diminuent légèrement par rapport à la seconde, mais l'intégration pédagogique des TIC augmente. Cela suggère que les élèves de première bénéficient davantage de l'usage des TIC, améliorant la compréhension et l'apprentissage des sciences physiques, ce qui confirme partiellement notre hypothèse.

En comparant les deux classes, on constate que **plus l'intégration des TIC est présente, plus les obstacles à l'apprentissage semblent diminuer**. Cela met en évidence l'importance d'un meilleur usage des technologies dans l'enseignement, en lien direct avec la question de recherche : *comment l'intégration des TIC influence-t-elle l'apprentissage des sciences physiques ?*

## 5- Discussion et recommandations

Les résultats de cette étude montrent que les élèves rencontrent des difficultés importantes dans l'apprentissage des sciences physiques. Ces difficultés concernent la compréhension de plusieurs phénomènes fondamentaux, tels que la mécanique, l'optique, l'induction électromagnétique et certains concepts de chimie. Elles sont également liées à la mobilisation des outils mathématiques nécessaires à la résolution des problèmes scientifiques.

L'analyse des données révèle une compréhension limitée de notions abstraites, ce qui rend l'apprentissage plus complexe pour les élèves. Les résultats indiquent aussi une difficulté à réutiliser les acquis mathématiques antérieurs, montrant une maîtrise insuffisante des prérequis. Le manque de travaux pratiques constitue un autre obstacle, car il limite l'expérimentation et la construction du sens. De plus, les matériels didactiques et les ressources pédagogiques sont peu utilisés. Enfin, l'intégration des TIC et des TICE reste faible, alors qu'elles peuvent faciliter la visualisation des phénomènes et soutenir l'apprentissage.

Ces constats répondent directement à la question de recherche, qui interroge le rôle de l'intégration pédagogique des TIC dans l'apprentissage des sciences physiques. Ils confirment également l'hypothèse selon laquelle les difficultés des élèves sont liées à la didactique adoptée et au faible niveau d'intégration des outils pédagogiques et technologiques.

En termes de recommandations, il apparaît nécessaire de renforcer les travaux pratiques afin de favoriser l'apprentissage par l'expérimentation. Une meilleure coordination entre l'enseignement des sciences physiques et celui des mathématiques est également recommandée. Enfin, une intégration plus régulière des TIC, accompagnée d'une formation adaptée des enseignants, pourrait améliorer la compréhension des phénomènes scientifiques et réduire les difficultés rencontrées par les élèves.

## **6- Conclusion**

Cette étude a analysé l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au lycée André Resampa d'Antsirabe. Les résultats montrent que les élèves rencontrent encore des difficultés importantes dans la compréhension des phénomènes physiques et dans l'utilisation des outils mathématiques. Ces difficultés sont liées au manque de travaux pratiques, à l'utilisation limitée des matériels didactiques et à la faible intégration des TIC et des TICE.

Les résultats confirment notre hypothèse selon laquelle les difficultés rencontrées par les élèves dépendent en grande partie de la didactique mise en œuvre par l'enseignant et du niveau d'intégration pédagogique des TIC. Lorsque les outils technologiques et les ressources pédagogiques sont peu utilisés, l'apprentissage des sciences physiques devient plus complexe pour les élèves.

En perspective, il est nécessaire de renforcer les pratiques expérimentales, d'améliorer l'articulation entre les sciences physiques et les mathématiques, et de développer la formation des enseignants à l'usage pédagogique des TIC. Ces actions peuvent contribuer à améliorer durablement la qualité de l'enseignement des sciences physiques dans le système éducatif malgache.

## Références bibliographiques et webographies

- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2009). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *STICEF*, 15. [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef\\_2008\\_baron\\_09.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm)
- BECTA. (2002). *ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment*. BECTA ICT Research.
- CARET. (2006). *Model of technology and change in higher education: An international comparative survey on the current and future use of ICT in higher education*. <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/ictrapport.pdf>
- Carugati, F., & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 305-324. <https://doi.org/10.7202/007356ar>
- Center for Applied Research in Educational Technologies (CARET). (2007). *Questions and Answers*. <http://caret.iste.org/index.cfm?fuseaction=topic>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210. [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-192\\_COLLIN.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-192_COLLIN.pdf)
- Commission de l'éthique de la science et de la technologie. (2005). *Le plagiat électronique dans les travaux scolaires : une pratique qui soulève des questions éthiques* (Avis de la CEST-Jeunesse). Gouvernement du Québec. <http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/commissions-jeunesse/2005-plagiat-electronique.html>
- Commission de l'éthique de la science et de la technologie. (2009). *Cyberintimidation : un regard éthique posé par les jeunes* (Avis de la CEST-Jeunesse). Gouvernement du Québec. <http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/commissions-jeunesse/2009-cyberintimidation.html>
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*. FYP Éditions.
- Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique*. Mission Fourgous. [http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport\\_Mission\\_Fourgous\\_2\\_V2.pdf](http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf)
- Gélinas, F. (2002). *Rapport sur l'intégration des TIC au Collège Montmorency*. Service du développement pédagogique, Collège Montmorency.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette.
- Isabelle, C. (2002). *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*. Chenelière McGraw-Hill.
- Karsenti, T. (2008, mai). *Intégration pédagogique des TIC : quelles sont les stratégies les plus efficaces* ? [Communication]. Conférence praTIC 2008, Genève, Suisse. <http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php>
- Karsenti, T., & Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.



- Karsenti, T., Brodeur, M., Deaudelin, C., Larose, F., & Tardif, M. (2006). *L'impact des technologies de l'information et de la communication sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Rapport du CRIPFE.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (2e éd.). De Boeck.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)*, 1(1). [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0101\\_lebrun.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf)
- Lebrun, M. (2005). eLearning pour enseigner et apprendre. Dans M. Lebrun (Dir.), *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation* (p. 269). Academia Bruylant. <http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/4.Courants.PDF>
- Muir-Herzig, R.-G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42(2), 111-131.
- Poellhuber, B. (2002). Intégration des TIC et changement pédagogique : une équation ? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 14-20.
- Poellhuber, B., & Boulanger, R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC* (Rapport de recherche PAREA). Collège Laflèche. [http://www.cdc.qc.ca/textes/modele\\_constructiviste\\_integration\\_TIC.pdf](http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_TIC.pdf)
- Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Nathan Pédagogie.
- Schoretsanitou, P., & Vekyri, I. (2010). Intégration des TIC dans l'éducation : des facteurs de prévision de l'usage pédagogique. *Actes du 7e Colloque Panhellénique : Les TIC dans l'éducation* (Vol. 2, p. 617-624). Éditions des Nouvelles Technologies.

## Between Aesthetics and Ideology: The Image as a Vector of Political Influence

Sarra Laadou<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 11

To cite this article: Laadou, S. (2025). Between Aesthetics and Ideology: The Image as a Vector of Political Influence. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167531>

---

### Abstract

Often perceived as an act of vandalism, street art has come to stand out today as a unique form of artistic and political expression, born in marginality and driven by a desire for rupture. This study examines the role of urban imagery, at the intersection of aesthetics and ideology, as a vector of political influence in public space. It explores how these engaged visual forms, rich in meaning and rooted in contexts of protest, contribute to raising awareness, stimulating civic mobilization, and challenging existing power structures. The specific issue addressed is the ability of imagery—particularly that emerging from street art—to function as a political counter-discourse, one that is both accessible and emotionally compelling. To address this question, the study adopts a qualitative approach, based on the analysis of emblematic works by artists such as Sirante, Blek le Rat, and eL Seed, combined with a study of the social and ideological contexts in which these images are embedded. The study shows that street art, far from being a mere visual ornament or gratuitous provocation, becomes a tool of social critique and political resistance. It transforms urban space into a symbolic arena where dominant representations and dissenting voices clash. The findings of this analysis highlight the strategic potential of imagery within the public sphere. This research thus deepens our understanding of the relationships between art, power, and citizenship, and underscores the growing importance of aesthetics as a language of struggle in contemporary societies.

### Keywords:

Street art, power, ideology, aesthetics, public space

---

<sup>1</sup> Doctor of Arts, Design, and Artistic Mediation; University researcher and lecturer at the Higher Institute of Fine Arts of Nabeul, University of Carthage, Tunisia. Email: [saraladouz87@gmail.com](mailto:saraladouz87@gmail.com)

## Entre Esthétique et Idéologie : l'image Comme Vecteur d'Influence Politique

Sarra Laadouz

### Resumé

Souvent perçu comme un acte de vandalisme, le Street art s'impose aujourd'hui comme une forme d'expression artistique et politique singulière, née dans la marginalité et nourrie d'une volonté de rupture. Cette étude interroge le rôle de l'image urbaine, au croisement de l'esthétique et de l'idéologie, comme vecteur d'influence politique dans l'espace public. Elle explore comment ces formes visuelles engagées, porteuses de sens et ancrées dans des contextes de contestation, participent à éveiller les consciences, à stimuler la mobilisation citoyenne et à remettre en question les structures de pouvoir. Le problème spécifique soulevé est celui de la capacité de l'image, celle issue du Street art, à agir comme un contre-discours politique, accessible et émotionnellement mobilisateur. Pour répondre à cette problématique, l'étude adopte une approche qualitative, reposant sur l'analyse d'œuvres emblématiques d'artistes tels que Sirante, Blek le Rat et eL Seed, croisée avec une étude des conjonctures sociales et idéologiques. L'étude montre que le Street art, loin d'être un simple ornement visuel ou une provocation gratuite, devient un outil de critique sociale et de résistance politique. Il transforme l'espace urbain en arène symbolique, où s'affrontent représentations dominantes et voix dissidentes. Les résultats de cette analyse mettent en lumière le potentiel stratégique de l'image dans la sphère publique. Cette recherche enrichit la compréhension des liens entre art, pouvoir et citoyenneté, et souligne l'importance croissante de l'esthétique comme langage de lutte dans les sociétés contemporaines.

### Mots clés

Street art, pouvoir, idéologie, esthétique, espace public.

## Introduction

L'image s'est imposée comme le langage politique par excellence du XXI<sup>e</sup> siècle, naviguant en permanence entre révélation des réalités sociales et manipulation des perceptions. Dans notre environnement saturé de signes visuels - des affiches propagandistes aux œuvres de street art en passant par l'iconographie virale des réseaux sociaux - elle fonctionne simultanément comme un révélateur des tensions sociétales et un instrument de pouvoir façonnant les imaginaires collectifs. Cette dialectique trouve son expression la plus aiguë dans le récent procès de l'artiste Zevs pour détérioration de bien public, rappelant que la bataille des images se joue aussi devant les tribunaux. C'est précisément dans ce contexte que le street art engagé s'affirme comme un laboratoire critique de l'image politique. À l'ère des censures algorithmiques et du contrôle médiatique, les interventions urbaines d'artistes comme Blek Le Rat, Banksy ou JR ne se contentent pas de s'inscrire dans le paysage : elles le subvertissent, transformant l'espace public en contre-champ visuel. Chaque pochoir, chaque fresque arrache les masques des apparences pour exposer les violences structurelles, faisant de la ville une arène politique où l'art devient acte de résistance. Ces transformations radicales soulèvent dès lors trois interrogations fondamentales : Dans quelle mesure le street art, bien que souvent considéré comme un art marginal, parvient-il à constituer une forme efficace de contestation politique et sociale ? Comment ce médium artistique peut-il simultanément transcender les barrières culturelles tout en conservant sa puissance subversive ? Enfin, de quelles manières la politisation de l'espace urbain par ces œuvres vient-elle bouleverser les mécanismes traditionnels de contrôle et de domination spatiale ?

C'est pour explorer ces paradoxes que notre analyse s'articulera autour de trois axes complémentaires : La première partie, « Le Street art : entre marginalité et contestation politique », examine le paradoxe d'une pratique artistique située à la marge tout en occupant une place centrale dans les débats sociétaux contemporains. La deuxième partie, « Liberté d'expression et transgression : le Street art comme langage universel », étudie comment ce médium visuel parvient à dépasser les frontières culturelles pour susciter une prise de conscience collective. Enfin, la troisième partie, « L'impact politique de l'image : influencer, dénoncer, transformer », analyse comment les artistes reconfigurent l'espace urbain en un champ de bataille symbolique. En détournant les usages normés de la ville, ils en font une tribune des luttes sociales, où l'art devient à la fois arme de dénonciation et levier de changement.

### 1. L'art urbain comme rupture : une esthétique de la transgression

Né des bouleversements socioculturels de mai 1968, le street art porte en lui une vocation intrinsèquement subversive. Il se construit en opposition dialectique au système artistique institutionnel, revendiquant comme territoires d'expression les murs de la ville plutôt que les galeries, et comme public non plus une élite, mais le citoyen lambda. Son illégalité originelle n'est pas un accident de parcours, mais bien la condition nécessaire de son authenticité rebelle. Trois caractères, trois attributs principaux caractérisent cet art : l'éphémère, l'illégal et le public. Il est dans son essence un mouvement contestataire et procède un acte illégal sinon il perd sa valeur.

D'après Paul Ardenne l'historien de l'art, « *l'essence du street art, c'est la transgression et le refus du système* »<sup>1</sup>. Cette posture radicale explique pourquoi les œuvres urbaines, par leur existence même dans l'espace public, constituent un défi aux normes établies et aux hiérarchies artistiques traditionnelles. Cette logique de confrontation atteint son paroxysme avec l'œuvre de l'artiste urbain français Goin, jugée anti-police, qui suscite la polémique.



Figure 1 : Goin, *Ceux qui abandonneraient l'essentielle liberté pour acheter un peu de sécurité temporaire ne méritent ni la liberté ni la sécurité*, sur le mur de Grenoble, URL : <https://www.lindependant.fr/2016/06/27/grenoble-une-oeuvre-de-street-art-jugee-anti-police-suscite-la-polemique,2220746.php>

L'œuvre de Goin, "*Ceux qui abandonneraient l'essentielle liberté pour acheter un peu de sécurité temporaire ne méritent ni la liberté ni la sécurité*", s'inscrit dans le paysage urbain de Grenoble, ville symbolique des luttes sociales, transformant un simple mur en espace de confrontation idéologique. Par cette citation attribuée à Benjamin Franklin, détournée dans un contexte de politiques sécuritaires accrues, l'artiste interroge avec ironie le fragile équilibre entre libertés publiques et mesures de contrôle. Cette intervention artistique cible directement les dérives sécuritaires contemporaines (lois antiterroristes, reconnaissance faciale), résonnant particulièrement dans le débat français sur la loi Sécurité globale. En s'appropriant l'espace public, Goin en fait une tribune alternative face aux discours institutionnels, rappelant avec force les valeurs démocratiques malmenées. Cette charge critique ouverte n'a pas manqué de provoquer des réactions virulentes. L'œuvre a suscité une vive polémique, comme en témoignent les réactions contrastées des différents acteurs politiques. Le parti Debout la France a qualifié la fresque de "honteuse" et "abjecte", exigeant son retrait immédiat par la municipalité<sup>2</sup>.

Cette hostilité institutionnelle éclaire le recours systématique à la clandestinité par ces créateurs urbains. L'anonymat devient alors une nécessité vitale pour échapper aux poursuites judiciaires,

<sup>1</sup>Catherine Huber, "*Le Street Art est-il subversif*", in *Flash!*. 5 mars 2017 [En Ligne], URL : <http://www.flashebd.com/2017/05/exposition/street-art/>. Consulté le 29/05/2025.

<sup>2</sup>Grenoble : une œuvre de street art, jugée anti-police, suscite la polémique, *lindependant*, le 27/06/2016 [En Ligne], URL : <https://www.lindependant.fr/2016/06/27/grenoble-une-oeuvre-de-street-art-jugee-anti-police-suscite-la-polemique,2220746.php>, consulté le 29/05/2025.

contraignant les artistes à une vigilance extrême. La moindre erreur pouvant conduire à une interpellation, ils doivent faire preuve d'une clairvoyance constante, alliant réactivité immédiate et mobilité rapide pour déjouer les contrôles policiers. Justement, le Street art n'est pas qu'une question de pièce, de peinture pure, c'est une question d'action. Avec le Street art, l'artiste crée puis quitte le lieu de sa création. Il s'agit d'un artiste fantôme. Souvent, ses créations ne portent pas de nom, il ne laisse qu'une signature derrière lui. Il se met dans une forme de marginalité, mais il s'agit d'une marginalité créative et positive puisqu'elle place l'art dans un contexte d'actualité et de vie réelle. Son objectif est de transmettre une contre-culture pour éveiller les consciences et montrer la réalité. Dans ce contexte Friedrich Nietzsche déclare « *Nous avons l'art pour ne pas périr de la vérité* »<sup>1</sup> En revanche, la permanence de la libre expression dans l'espace public et surtout dans les contextes politiques les plus durs sensibilise le grand public mais en parallèle elle représente un danger pour l'artiste. Dans ce cadre Eric Bonnet dit : « *Un artiste d'abord interroge un lieu, le lieu qu'il habite, qu'il a habité, qu'il « doit » habite. C'est pourquoi il est confronté à ses frontières, les frontières de ce lieu, les frontières de lui-même, les frontières de son œuvre, les frontières de son art. C'est pourquoi il est confronté au géo artistique, au géopolitique.* »<sup>2</sup> En fait, le risque est une partie intégrante dans le Street art, il est devenu un moteur artistique qui motive les graffeurs. C'est un moyen qui procure un sentiment de plaisir, surtout lorsque l'intervention artistique est dans l'illégalité. Au moment où l'artiste fait une peinture, il se trouve sensible et concentré sur son entourage avec ses cinq sens, la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, et le toucher. Dans ce cadre le Street artiste Blaze déclare : « *Ce que j'aime, c'est de devoir faire attention, d'être susceptible à tout moment d'être coursé par les flics...* »<sup>3</sup> Donc, le Street art n'est pas une simple intervention sur le mur, mais une aventure qui nécessite de la prudence. C'est un besoin qui prend tous les risques et qui se moque des dangers, c'est plus fort que la peur. Pour cette raison, l'interdiction de cet art n'a pas empêché l'artiste de pratiquer son art. Au contraire, il motive à poser ses œuvres en défiant l'autorité. De plus, l'artiste vit une aventure pleine de risques, un danger qui nécessite le repérage, la fuite, le contournement de l'autorité, la rapidité de l'exécution, la discrétion. Il défie toutes les difficultés, c'est pourquoi il est toujours susceptible d'être en danger. À ce sujet, eLSeed déclare : « *Certains salafistes sont venus me voir et je m'attendais à un clash.* »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Friedrich Nietzsche, *La volonté de puissance*, Paris, Gallimard, 1995, p 112.

<sup>2</sup>Eric Bonnet et François Soulages, *Frontières et Artistes Espace public, mobilité (post) colonialisme en méditerranée*, Paris, l'Armattan, 2012, p.5

<sup>3</sup>Tom Denis, *L'esprit du street art : l'aspect illégal est très important*, Focus, 23/01/2017 En ligne, URL : [https://focus.levif.be/culture/arts-scenes/l-esprit-du-street-art-l-aspect-illegal-est-tres-important/article-normal-603459.html?cookie\\_check=1571134675](https://focus.levif.be/culture/arts-scenes/l-esprit-du-street-art-l-aspect-illegal-est-tres-important/article-normal-603459.html?cookie_check=1571134675), consulté le 29/05/2025.

<sup>4</sup>Laurent Ribadeau, Dumas, *eLSeed, graffeur de l'espérance*, France Télévisions, 07/06/2013 [En Ligne], URL : [https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/tunisie/el-seed-graffeur-de-l-esperance\\_3071943.html](https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/tunisie/el-seed-graffeur-de-l-esperance_3071943.html), consulté le 29/05/2025



Également, l'artiste italien Spinazzè<sup>1</sup> reçoit des menaces pour ses actes militants, mais malgré cela, il ne cesse d'exercer son talent dans les rues en confrontant les forces de l'ordre. À ce compte, l'artiste adresse des messages pour défier l'autorité tutélaire de l'État contre l'individu. Il n'a pas cessé de critiquer le système politique, économique et social malgré tous les risques. C'est une liberté d'expression sans limites ni frontières qui dessine tout ce qui est interdit de dire et motive le peuple à travers la transmission des messages de révolte. À ce propos Chorong Yang a déclaré concernant les expositions en plein air : « *Cette évolution de l'exposition offre une nouvelle pratique de l'échappée hors de tous cadres, du jeu avec les limites, de la transgression et du beau crime.* »<sup>2</sup> Toutefois, cette révolte n'est pas née de façon absurde, certainement il y a un déclencheur. L'oppression et la volonté de l'indépendance font naître la transgression qui émerge dans les quartiers marginalisés puis s'est propagée partout dans le monde en portant dans sa profondeur les engagements d'une époque. Cette dynamique de transgression, qu'elle soit sociale ou politique, trouve aussi un écho dans le domaine artistique, où l'art devient un vecteur de résistance et de dialogue. L'installation *Face2Face*, projet monumental du Français JR et du Suisse Marco, constitue une intervention artistique audacieuse dans le paysage géopolitique israélo-palestinien.



Figure 2 : JR et Marco. *Face2Face*, 2007, URL : <https://enigmur.hypotheses.org/333>

En collant des portraits photographiques géants de Palestiniens et d'Israéliens côte à côte sur le mur de séparation, les artistes créent un dispositif visuel qui défie les représentations

<sup>1</sup> Pier Paolo Spinazzè, connu sous le pseudonyme Cibo, est un artiste italien spécialisé dans le street art et les installations urbaines. Son travail mêle souvent humour, détournement de signalétique urbaine et messages subversifs.

<sup>2</sup>Chorong Yang, *Graffiti et street art. Etudes des discours historiographiques et de la critique esthétique d'une forme sociale de la modernité visuelle*, thèse dirigé par Laurent BARIDON, université de Grenoble, soutenu le 14/12/2014, p 382.

conflictuelles dominantes. La force du projet réside dans son approche humaniste : en présentant des visages anonymes mais expressifs (rires, grimaces), il révèle une ressemblance troublante entre "ennemis" supposés, brouillant volontairement leur appartenance ethnique ou nationale. Sur le plan symbolique, *Face2Face* opère comme un acte de résistance esthétique : là où le politique segmente, l'art reconnecte. Le choix du noir et blanc, en gommant les détails culturels, accentue cette universalité des émotions. Paradoxalement, en s'affichant sans autorisation, l'œuvre incarne la liberté qu'elle prône. Cette illégalité assumée dépasse la simple stratégie artistique pour ériger l'œuvre en véritable manifeste politique. C'est un miroir d'un peuple qui souffre de la tyrannie et une puissance critique qui encourage les populations à affirmer leur liberté. Pour ce faire, la rue demeure le seul univers où l'artiste demeure dans l'illégalité. Il échappe à la structure sociale par la sortie de l'ordinaire, de l'ordre établi et de la loi. C'est « *une échappée hors de tous les cadres, un jeu avec les limites, une transgression et « un beau crime »* »<sup>1</sup> En tant qu'il s'exprime dans l'espace public, ce phénomène comporte une dimension politique essentielle. Il s'agit d'un acte de courage qui défie toutes les normes courantes et les conventions de la société capitaliste.

## **2. La rue comme scène idéologique : réappropriation de l'espace public et visibilisation des marges**

Cet art militant est une volonté réelle de transgression et de contestation. « *Au cours de la seconde guerre mondiale, la machine de propagande nazie a converti les murs des villes en supports pour afficher son message de haine envers les Juifs et les dissidents. Mais le graffiti a également permis aux mouvements de résistance de porter la contestation au cœur de la population.* »<sup>2</sup> Chaque civilisation qui cherche à en coloniser une autre commence toujours par occuper l'espace, à le redéfinir en lui donnant de nouveaux noms. De même, le Street artiste est l'envahisseur de l'espace, celui qui parvient à occuper et à contrôler cet espace et qui réussit à s'imposer en maître des lieux. Il s'agit de mettre ces lieux au service de leurs peintures, pour qu'elles soient mises à la disposition de toute la population. Cette domination visuelle trouve son expression la plus spectaculaire lorsque l'artiste franco-tunisien eL Seed transforme un quartier pauvre en une œuvre d'art géante, s'étendant sur trois cents mètres et cinquante-deux immeubles, au cœur du quartier égyptien de Manshiyat Nasr. Le grand format reflète l'envie de l'artiste à l'hégémonie sur l'espace. La fresque est tellement démesurée qu'on ne peut la contempler dans sa totalité que si l'on se rend au point le plus haut du quartier.

---

<sup>1</sup> Stéphanie Lemoine, *L'art urbain - Du graffiti au street art*, Paris, Gallimard, 2012, p 95.

<sup>2</sup> Nicholas Ganz, *Planète Graffiti, street art des cinq continents*, Paris, Pyramyd, 2009.





Figure 3 : eLSeed, « Si quelqu'un veut voir la lumière du soleil, il faut qu'il se frotte les yeux », quartier du Caire dans la capitale égyptienne, Manchiyat Nasr 2016. URL : <https://www.konbini.com/archive/el-seed-quartier-dechets-caire-oeuvre-calligraphie/>

C'est un cercle calligraphié présenté sur les façades d'un quartier défavorisé dont ses habitants font partie de la communauté des chiffonniers vu que leurs sources principales de vie se basent sur la collecte et le recyclage des déchets. C'est pour cela auparavant les œuvres du Street art existaient que dans les quartiers marginalisés car à travers de ces derniers les artistes expriment sans limites leurs souffrances vu qu'ils font partie de la classe opprimée donc ils choisissent les endroits misérables pour passer leurs messages : « Si quelqu'un veut voir la lumière du soleil, il faut qu'il se frotte les yeux », et dans ce contexte plusieurs artistes ont encouragé les habitants à dépasser leur état misérable et faire face à la pauvreté. En réalité pour changer l'avenir eLSeed a essayé de manifester l'âme et la puissance artistiques entre les mains de ses habitants afin de les rendre plus espérant et plus confiant que le futur est beaucoup plus mieux que le présent. Pour ce faire, l'œuvre du Caire est inspiré de la parole d'un évêque copte de l'Antiquité Athanase Alexandrie qui dit : « Celui qui veut la lumière du jour doit d'abord s'essuyer les yeux. »<sup>1</sup> L'artiste choisit une figure majeure du christianisme antique pour s'adresser aux chiffonniers. Le choix des quartiers copte marginalisé est exprès car sa manière de passer les messages influence positivement les chiffonniers de ses endroits pour qu'ils deviennent plus motivés pour construire un avenir plus brillant. La touche artistique et la charme des endroits font naître l'âme perdue dans des années et la rendre vivante.

Nous avons nettement remarqué l'importance de la sélection du lieu pour l'œuvre. Il choisit une citation en fonction de leur histoire et de leur identité. À ce sujet eLSeed dit : « J'essaie de

<sup>1</sup>Laurent Ribadeau, Dumas, eLSeed, *graffeur de l'espérance*, cité op.

*transmettre des messages pertinents en fonction des endroits.* »<sup>1</sup> où l'action de l'artiste pointe les dérives de la société. En fait, le quartier est perçu comme le quartier des poubelles, c'est pourquoi, l'artiste questionne les préjugés que la société peut inconsciemment avoir sur cette communauté. Il explique : « *Les chiffonniers ne sont pas les plus pauvres du Caire. Ils vivaient dans les poubelles, mais ne vivaient pas dans une poubelle.* »<sup>2</sup> Cependant, grâce à l'intervention d'eLSeed le quartier est devenu le lieu qui absorbe la grande quantité de déchets au Caire : « *La capital égyptienne est devenue, de fait, la championne du monde de cette catégorie, aussi bien en efficacité qu'en rentabilité.* »<sup>3</sup> Cet acte artistique illumine le quartier et met en valeur les pauvres chiffonniers marginalisés. Il dénonce l'injustice et alerte les classes sociales défavorisées. L'artiste rappelle l'existence des pauvres dans le monde. Il en existe tellement partout qu'ils peuvent passer juste à côté de nous sans qu'on les remarque, on ne les sent pas, ils sont devenus imperceptibles. C'est pour cette raison que l'artiste met l'accent sur les pauvres et l'inégalité qui participe à créer la transgression.



Figure 4 : Blek Le rat, *Mendiant*, rue Dénoyez, London, Avril 2008, URL : <https://www.actuart.org/page-blek-le-rat-l-homme-qui-naquit-banksy-8236052.html>

Le Français Blek le Rat a sciemment placé cette œuvre sur la façade d'un immeuble, avec l'intention d'imprimer durablement sa trace dans la mémoire des passants. Chaque matin, en quittant leur domicile pour se rendre au travail, les résidents se trouvent confrontés à cette silhouette gisant sur

<sup>1</sup>Sameul Forey, *Au Caire, l'œuvre incroyable de street artiste en hommage aux chiffonniers*, Eva Blue, 08-04-2016, [En Ligne], URL : <https://www.telerama.fr/scenes/au-caire-l-oeuvre-incroyable-d-un-street-artiste-en-hommage-aux-chiffonniers,140770.php>, consulté le 29/05/2025.

<sup>2</sup>Sameul Forey, *Au Caire, l'œuvre incroyable de street artiste en hommage aux chiffonniers*, 08 décembre 2020 [En Ligne], URL : <https://www.telerama.fr/scenes/au-caire-l-oeuvre-incroyable-d-un-street-artiste-en-hommage-aux-chiffonniers,140770.php>, consulté le 25/03/2025.

<sup>3</sup>Agenda et événements, *eLSeed illumine Manchiya Nasr*, URL : <https://www.nouveautourismeculturel.com/blog/2016/04/06/partons-caire-el-seed/>, consulté le 25/03/2025.

le trottoir, une image brutale de la précarité urbaine qui rompt inmanquablement le flot mécanique de leur quotidien. Selon le street artiste Christian Gomy « *Le Street art c'est transformer le petit espace que tout le monde a délaissé en un sujet digne l'attention.* »<sup>1</sup> Cette confrontation visuelle, aussi soudaine qu'inévitable, crée un choc émotionnel qui trouble profondément le passant et l'empêche de poursuivre son chemin dans l'indifférence. En effet, cette représentation rappelle crûment l'existence des mendiants dans nos sociétés, souvent invisibilisés par les politiques publiques. En plaçant cette image au cœur de l'espace urbain, Blek Le Rat interpelle directement les citoyens, mais aussi les responsables politiques, les confrontant à leur indifférence ou à leur impuissance. Plus qu'un simple acte artistique, son œuvre se mue en outil de mobilisation sociale, éveillant les consciences et se faisant arme politique. Les murs de la ville deviennent ainsi des tribunes pour les sans-voix. Cette dimension politique du street art trouve un écho particulier chez les jeunes des minorités marginalisées, pour qui il s'est imposé comme un langage de révolte – une manière crue d'affirmer leur identité et leurs revendications. Selon Banksy : le graffiti « *renvoie à quelque chose hors la loi, à une transgression des codes sociaux tout comme à une interpellation des représentant de ces codes sociaux.* »<sup>2</sup> Perçu comme une menace par les autorités qui le qualifient systématiquement de vandalisme, il connaît pourtant une étonnante réhabilitation lorsqu'il sert des intérêts politiques ou commerciaux.

À bout portant, l'artiste français Shepard Fairey a construit sa renommée dans les années 90 en s'inspirant des codes de la propagande russe et de la culture de masse. Sa notoriété et sa valeur artistique ont eu un impact réel sur la perception du Street art, y compris auprès des politiciens. Un exemple marquant de cette influence est le succès mondial de son affiche « Hope », créée pour la campagne présidentielle de Barack Obama en 2008. L'affiche incarne un message d'espoir, « Yes We can », tout en véhiculant des valeurs démocratiques. Elle illustre le lien indéniable entre le Street art et le discours politique. Dans ce contexte Rainer Rochlitz déclare : « *le lien entre l'art et la politique était si étroite que la finalité politique devait en quelque sorte substituer à la finalité esthétique.* »<sup>3</sup> C'est précisément cette puissance subversive que le street art actualise, transformant l'espace urbain en un langage visuel universel où les images, à la fois brutales et poétiques, éveillent et métamorphosent les consciences.

### 3. L'image engagée : entre dénonciation politique et éveil citoyen

Loin des galeries institutionnelles, la rue est le seul univers où l'artiste se sent libre dans l'expression, il prend part aux événements politiques, à l'actualité et à la vie quotidienne. Selon

---

<sup>1</sup>Jeu de piste : Street art, le musée à ciel ouvert du 13e arrondissement de Paris, Paris Enigmes, URL : <https://www.parisenigmes.com/jeu-de-piste-street-art-paris13>, consulté le 29/05/2025.

<sup>2</sup>DAMIRON Michèle, *Du graffiti à l'écrit. Une pratique de l'intégration scolaire*, in Marie-Thérèse Colpin (sous la dir. de), *Les « Psy » et l'école*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 238.

<sup>3</sup>Rainer Rochlitz, *Subversion et subvention*, Art contemporain et argumentation esthétique, Paris, Gallimard, 1994, p192.



Christian Guemy : « *Peindre dans la rue est déjà un acte politique, car il aide à lutter contre la normalisation.*<sup>1</sup> » Par conséquent, la population espère changer la posture politique actuelle et l'œuvre d'art peut être un moyen pour bouleverser ce régime. Ce qui est interdit devient souhaitable par le public et les artistes attirent l'attention par la dissidence contre les dérives de la société. C'est pourquoi, le Street artiste italien Sirante exprime un esprit rebelle envers la structure dominante et le pouvoir de la société. Par ailleurs, qui ose défier les politiciens de la ville ? Certainement, il est rare de trouver quelqu'un qui provoque et affronte l'autorité, car cette attitude est intolérable par le pouvoir public. Cependant, la prise de risque et l'engagement politique donnent un caractère subversif que les artistes recherchent pour faire de leur vie un récit d'aventures. Ils transfèrent leurs actions dans la rue en l'utilisant comme cadre. Il suffit parfois d'une crise pour annoncer la voix de la rébellion luttant le discours de haine et le refus d'autrui. En élargissant la perspective, le Street artiste italien Sirante<sup>2</sup> dénonce le racisme. Il applique le gabarit du ministre de l'Intérieur Italien au mur, et il disparaît.



Figure 5 : Sirante, Un « Mendiant » Salvini apparaît : « *Donnez-moi un peu d'humanité* », Rome, 2018

Matteo Salvini assis par terre, à ses pieds un panier contenant des petits cœurs rouges et une pancarte sur laquelle on peut lire la déclaration suivante : « *Italien, 45 ans, j'ai perdu ma charité, je profite des plus faibles, donnez-moi un peu de votre humanité.* »<sup>3</sup> Cette fois, l'intervention artistique nécessite l'interaction des passants pour réussir. Pour cette raison, Sirante a distribué aux gens des

<sup>1</sup>Entretien avec C215 alias Christian Guemy, Street art paris, 20 Mars 2012 [En Ligne], URL : <https://urbanart-paris.fr/2013/02/entretien-avec-c215-le-street-art-cest-l-art-de-la-rue/>, consulté le 25/05/2025.

<sup>2</sup> Sirante, un graffeur mystérieux dont l'identité reste inconnue, a été surnommé par les médias le 'Banksy de l'Italie

<sup>3</sup>Document audiovisuel : Mariacristina Massaro, Street art, à Rome, un "mendiant" Salvini apparaît : « *donnez-moi un peu d'humanité* », la Repubblica. It, 28/06/2018 [En Ligne], durée 1.47, URL : <https://video.repubblica.it/edizione/roma/street-art-a-roma-spunta-un-salvini-mendicante-donatemi-un-po-di-umanita/309110/309744?fbclid=IwAR2FqNO0rLx3iX5xq11UuoweZmVAN4cHl7BWWTTlgspc5JeX1SOhup-jilc>, consulté le 25/05/2025.

cœurs en contreplaqué pour les offrir à Salvini. Sur chaque cœur, est inscrit un pourcentage d'humanité. Dès la première vue, le passant croit voir Salvini en train de mendier de l'argent, mais en réalité, il demande la charité. D'ailleurs l'artiste déclare sur sa page Facebook : « *Après de mauvais choix sur le problème de l'immigration, dit-il, il semble s'être rendu compte qu'il a besoin d'un peu d'humanité. Ce n'est plus une question politique, mais humaine : dans un premier temps, nous ne devons pas résoudre un problème, mais sauver des vies.* »<sup>1</sup> L'artiste ressent un désir de communiquer et de dialoguer avec le public. Ce public qui reflète toutes les données et tous les problèmes de la réalité. Le but est toujours d'avertir et d'informer, c'est pourquoi l'acte de Sirante ne se limite pas au fait de poser le gabarit de Salvini sur le mur, mais il prend également soin d'y laisser une déclaration. Sirante prend en charge les enjeux de la ville et produit quelque chose de nouveau qu'il veut exprimer, au travers de la réalité qu'il vit et à laquelle il s'adresse. « *Cette prise en charge se condense dans une idée nouvelle qui consiste à tenter de réanimer la rue. En tant que telle, elle a comme objectif fondamental de redonner sens à la notion d'animation urbaine, de vie urbaine.* »<sup>2</sup> En fait, l'intervention artistique anime l'espace public, mais en même temps elle cache un message politique qui soulève l'avis public. Cela est perceptible dans les déclarations des passants concernant son comportement inhumain avec les immigrants. Dans ce cadre, Cristina, étudiante en sciences politiques dit : « *Je suis effrayée par ce manque total d'humanité au pouvoir. Comment pouvez-vous appeler les bateaux de migrants désespérés ?* »<sup>3</sup> Et Ilaria, étudiante inscrite dans l'histoire de l'art, déclare : « *Je suis heureuse de participer à cette petite manifestation, je crois que l'art joue un rôle fondamental à l'heure actuelle, nous avons besoin d'un nouveau Pasquino* »<sup>4</sup>. Il y a des questions poignantes adressées à Salvini par des personnes dont certaines ont vécu des souffrances inhumaines et qui demandent comment il peut déposséder et enfermer un autre peuple ?

Ainsi, l'intervention artistique mobilise le public et l'implique politiquement, surtout lors de la participation à l'acte consistant à offrir un cœur à Salvini. Comme-ci le rôle du public ne se limite pas à la présence, mais aussi à l'action qui vise à changer la situation actuelle. Ce public doit être acteur, comme au théâtre de Bertolt Brecht où le spectateur peut intervenir dans la scène théâtrale. Dans notre cas, la rue devient un espace d'exposition et la ville se transforme en « *un musée à ciel ouvert* » comme le dit de galeriste Mehdi Ben Cheik. La scène théâtrale est la silhouette de Salvini demandant la charité et les passants sont les acteurs puisqu'ils participent dans l'intervention artistique en exprimant leurs avis autour des conceptions politiques. C'est important dans une société qui cherche à produire une illusion et à camoufler les défaillances dans l'objectif de

---

<sup>1</sup>Arinna Di Cori, *A Rome, le Street art provocant de Sirant : Cercasiumanita*, la Repubblica. It, 28 juin 2018 [En Ligne], URL : [https://roma.repubblica.it/cronaca/2018/06/28/news/a\\_roma\\_la\\_street\\_art\\_provocatoria\\_di\\_sirante\\_cercasi\\_umanita-20025563](https://roma.repubblica.it/cronaca/2018/06/28/news/a_roma_la_street_art_provocatoria_di_sirante_cercasi_umanita-20025563), consulté le 25/05/2025.

<sup>2</sup>Chaudoir Philippe, *Discours et figures de l'espace public à travers les « arts de la rue » La ville en scènes*, l'Harmattan, Paris, 2000, p.21

<sup>3</sup>Arinna Di Cori, *A Rome, le Street art provocant de Sirant : Cercasiumanita*, cité op

<sup>4</sup>Ibid

diminuer l'intensité de la colère du peuple face à des questions qui le concerne. « *Dire le politique à travers la théâtralité, la spectacularité ouverte de l'art plus complet de la rue, dire la liberté expressive comme le droit à l'anonymat à travers des styles et des contenus qui engagent les acteurs et spectateurs dans un même sentiment collectif ; nouvelle tension entre l'individualisme forcené du libéralisme et une nostalgie sans bornes de la communauté.* »<sup>1</sup> Ainsi, la production artistique est une interaction qui engage une vérité du monde. Sous cet angle, Sirante aborde une question de la réalité, dans laquelle sa communauté vit pour pouvoir toucher le passant. Par laquelle l'artiste éclaire les esprits en dénonçant l'inhumanité de Salvini.

Porté par un souffle contestataire, le street art risque d'être le feu qui embrase les consciences : il motive le peuple, déstabilise les systèmes oppressifs et incarne la résistance face à la culture dominante. Dans ce sens Blek Le Rat déclare « *L'art a toujours été le reflet critique des aspects sociaux et économiques de son époque. Et c'est une forme de guerre.* »<sup>2</sup> Entre vandalisme et poésie urbaine, il reste un langage cru mais nécessaire, révélateur des tensions sociales et des espoirs étouffés. Cette rage artistique ne naît pas du vide. Les jeunes passent de la peur à la rébellion, de la soumission à la subversion. Derrière chaque graffiti se cache une réalité sociale brutale : une jeunesse qui grandit dans le chômage et la misère croissants, qui subit l'oppression au quotidien. À ce propos Michel Nuridsany dit dans la bibliographie de Jean Michel Basquiat : « *Ces gamins sont nés brisés, dénués de tout, laissés pour compte au pays du dollar et du port d'arme légal [...], le rap revêt des habits de satin et sirote du Moët, s'habille en Gucci et conduit une Bentley sans permis, fonçant invariablement dans des murs de diamant ou dans ceux des prisons.* »<sup>3</sup> Le cas de Stewart, jeune graffeur noir tabassé par des policiers et laissé pour mort, n'est pas un incident isolé mais le symptôme d'un système qui réprime violemment ceux qui osent faire entendre leur voix. Ce cercle vicieux de la violence institutionnelle nourrit paradoxalement la créativité rebelle. Là où l'État répond par la matraque, les artistes répondent par la bombe de peinture, transformant l'humiliation en œuvres criantes de vérité. Chaque coup de pinceau devient alors à la fois une cicatrice et un acte de résistance, un témoignage des blessures sociales et un défi lancé au pouvoir. Pour cette raison, la génération hip hop incarne la contestation noire, elle demeure le provocateur pour le système, dénonce l'incarcération des noirs, la peine de mort et la violence policière. Déjà la chanson « *Cop Killer* » de l'activiste noire Sister Souljah, est perçue comme une incitation à tuer des flics. La chanson est perçue comme un appel à l'anarchisme et la violence agressive mais en réalité la contestation cache à l'intérieur des valeurs humaines profondes. La colère et la violence sont en quête de l'indépendance et la liberté surtout lors de la souffrance de l'injustice tel est le cas des jeunes afro-américains qui souffrent depuis longtemps du racisme et de l'oppression mais ils remarquent que la seule chose qui ne peut plus être vendue ou récupérée est la contestation

---

<sup>1</sup>Chaudoir Philippe, *Discours et figures de l'espace public à travers les arts de la rue*, cité op p 6.

<sup>2</sup>Émilien Bernard, *Blek Le Rat : « j'ai vécu toutes ces années comme une guerre contre le système établi dans l'art*, info, 10/10/2008 [En Ligne], URL : <http://www.article11.info/?Blek-le-Rat-j-ai-vecu-toutes-ces>, consulté le 29/05/2025.

<sup>3</sup>Michel Nuridsany, *Jean-Michel Basquiat*, Paris : Flammarion, 2015, p. 93.

politique. Savoir, la transgression vient de l'insatisfaction contre l'état qui amène à la violence et la guerre. Alors, peut-on dire que chaque contestation est une contestation illégale ? Que dire alors des contestations pacifiques à Ghandi ? Si on interdit même la contestation pacifique, on ne risque pas d'ouvrir la porte à l'anarchie et à la violence ?

## Conclusion

L'image, lorsqu'elle se fait discours politique, transcende sa fonction esthétique pour devenir un acte de résistance, de subversion ou de propagande. Son pouvoir réside dans sa capacité à condenser des idées complexes en une perception immédiate, à émouvoir autant qu'à provoquer, et à s'inscrire durablement dans la mémoire collective. Les enjeux qu'elle soulève manipulation, censure, liberté d'expression reflètent les tensions mêmes de nos démocraties contemporaines. C'est précisément dans cet espace liminaire entre art et engagement que le street art trouve sa puissance singulière. Manifestation concrète de cette image militante, le street art, entre transgression et poésie, émerge comme ce langage universel donnant voix aux invisibles. Des œuvres monumentales d'eLSeed aux silhouettes engagées de Blek le Rat en passant par les créations de Sirante, il transforme l'espace urbain en miroir des inégalités sociales. Loin de se limiter à la rébellion, il devient un puissant outil de visibilisation. Quand Sirante représente Salvini en mendiant d'humanité, non seulement il provoque, mais surtout il engage le public dans une réflexion active, faisant de la rue une véritable arène politique. Cette vocation subversive du street art s'inscrit dans une longue tradition contestataire, du hip-hop militant aux graffitis de Basquiat, où l'art répond systématiquement à l'oppression. Comme le résume Blek Le Rat : « L'art est une forme de guerre ». Les œuvres, qu'il s'agisse de la calligraphie lumineuse du Caire ou du politicien mendiant de Rome, servent autant de dénonciation que d'émancipation. Ainsi, à travers leurs interventions, les artistes urbains écrivent une histoire collective sur les murs de nos villes. Ils transforment les zones oubliées en manifestes et affirment avec force le droit à la dignité pour tous. Dans ce combat où l'image devient arme, le street art révèle son paradoxe fondamental : bien qu'illégal dans sa forme, il s'impose comme une nécessité démocratique, exposant sans relâche les fractures sociales et offrant aux marginalisés le pouvoir de se faire entendre. Dans l'espace public comme sur les réseaux sociaux, ce combat des images redéfinit les frontières de l'engagement contemporain.

## Bibliographie

- Bernard, É. (2008, 10 10). *Blek Le Rat : « j'ai vécu toutes ces années comme une guerre contre le système établi dans l'art »*. Consulté le 05 29, 2025, sur info: <http://www.article11.info/?Blek-le-Rat-J'ai-vecu-toutes-ces>
- Cori, A. D. (2018, 06 28). *A Rome, le Street art provocant de Sirant*. Consulté le 05 29, 2025, sur la Repubblica. It: [https://roma.repubblica.it/cronaca/2018/06/28/news/a\\_roma\\_la\\_street\\_art\\_provocatoria\\_di\\_sirante\\_cercasi\\_umanita\\_-20025563](https://roma.repubblica.it/cronaca/2018/06/28/news/a_roma_la_street_art_provocatoria_di_sirante_cercasi_umanita_-20025563)
- Denis, T. (2017, 01 23). *L'esprit du street art : l'aspect illégal est très important*. Consulté le 05 29, 2025, sur Focus: [https://focus.levif.be/culture/arts-scenes/l-esprit-du-street-art-l-aspect-illegal-est-tres-important/article-normal-603459.html?cookie\\_check=1571134](https://focus.levif.be/culture/arts-scenes/l-esprit-du-street-art-l-aspect-illegal-est-tres-important/article-normal-603459.html?cookie_check=1571134)
- Dumas, L. R. (2013, 06 07). *eLSeed, graffeur de l'espérance*. Consulté le 05 29, 2025, sur France Télévisions: [https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/tunisie/el-seed-graffeur-de-l-esperance\\_3071943.html](https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/tunisie/el-seed-graffeur-de-l-esperance_3071943.html)
- (2012, 03 20). Entretien avec C215 alias Christian Guemy. Récupéré sur Street art paris: <https://urbanart-paris.fr/2013/02/entretien-avec-c215-le-street-art-cest-l-art-de-la-rue/>
- Forey, S. (2016, 04 08). *Au Caire, l'œuvre incroyable de street artiste en hommage aux chiffonniers*. Consulté le 05 29, 2025, sur Eva Blue: <https://www.telerama.fr/scenes/au-caire-l-oeuvre-incroyable-d-un-street-artiste-en-hommage-aux-chiffonniers,140770.php>
- Ganz, N. (2009). *Planète Graffiti, street art des cinq continents*. Paris: Pyramyd.
- *Grenoble : une œuvre de street art, jugée anti-police, suscite la polémique*. (2016, 06 27). Consulté le 03 26, 2025, sur lindependant: <https://www.lindependant.fr/2016/06/27/grenoble-une-oeuvre-de-street-art-juguee-anti-police-suscite-la-polemique,2220746.php>
- Huber, C. (2017, 03 05). *Le Street Art est-il subversif*. Consulté le 05 29, 2025, sur Flash!: <http://www.flashebd.com/2017/05/exposition/street-art/>
- *Jeu de piste : Street art, le musée à ciel ouvert du 13e arrondissement de Paris*. (s.d.). Consulté le 05 29, 2025, sur Paris Enigmes: <https://www.parisenigmes.com/jeu-de-piste-street-art-paris13>
- Lemoine, S. (2012). *L'art urbain - Du graffiti au street art*, . Paris: Gallimard.
- Massaro, M. (2018, 06 28). Street art, à Rome, un "mendiant" Salvini apparaît : « donnez-moi un peu d'humanité »,.. durée 1.47. Consulté le 05 29, 2025, sur <https://video.repubblica.it/edizione/roma/street-art-a-roma-spunta-un-salvini-mendican>
- Nietzsche, F. (1995). *La volonté de puissance*. Paris: Gallimard.
- Nuridsany, M. (2015). *Jean-Michel Basquiat*, . Paris: Flammarion.
- Philippe, C. (2000). *Discours et figures de l'espace public à travers les « arts de la rue » La ville en scènes*, . Paris: l'Harmattan.
- Rochlitz, R. (1994). *Subversion et subvention. Art contemporain et argumentation esthétique*. Paris: Gallimard.
- Soulages, E. B. (2012). *Frontières et Artistes Espace public, mobilité (post) colonialisme en méditerranée*, . Paris: l'Armattan .
- Yang, C. (2014, 12 14). Graffiti et street art. Etudes des discours historiographiques et de la critique esthétique d'une forme sociale de la modernité visuelle. université de Grenoble: thèse dirigé par Laurent BARIDON.



## The Dynamics of Emotional Intelligence and Its Role in Enhancing Employee Motivation at Work: A Field Study in a Private Company in the City of Casablanca

Asmahan Badri<sup>1</sup>, Ahmed Erreyyadi<sup>2</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Badri, A., & Erreyyadi, A. (2025). The Dynamics of Emotional Intelligence and Its Role in Enhancing Employee Motivation at Work: A Field Study in a Private Company in the City of Casablanca. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18165225>

---

### Abstract

This study explores how emotional intelligence influences employee motivation in the workplace, based on a field investigation carried out in a private company in Casablanca. Drawing on Goleman's emotional intelligence model and Maslow's hierarchy of needs, the research emphasizes the role of emotional awareness and regulation in shaping motivation and professional behavior. It assumes that employees who are better able to understand and manage their own emotions, as well as those of others, tend to be more motivated, more satisfied with their work, and more effective in their professional relationships. Using a quantitative research design, the study examines the links between emotional intelligence and key motivational needs, focusing specifically on achievement and esteem. The findings demonstrate a positive relationship between emotional intelligence and these motivational dimensions, suggesting that emotionally intelligent employees are better equipped to cope with workplace pressures, foster constructive interactions, and attain higher levels of achievement and recognition. Overall, the results underline emotional intelligence as a crucial psychological factor in enhancing workplace motivation and point to the importance of incorporating emotional intelligence training into human resource development strategies. The study further encourages future research to involve larger samples and additional theoretical perspectives to deepen understanding of emotional intelligence within Moroccan organizational settings.

### Keywords:

Emotional Intelligence, Motivation, Workplace, Maslow's Theory, Goleman

---

<sup>1</sup> Doctoral Research Student, Department of Psychology, Signs, Archaeology of History, and Psychology Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University of Casablanca, Morocco, [asmahane.badri@gmail.com](mailto:asmahane.badri@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor of Higher Education, Department of Psychology, Signs, Archaeology of History, and Psychology Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University of Casablanca, Morocco, [ERREYYADI@gmail.com](mailto:ERREYYADI@gmail.com)

## دينامية الذكاء الانفعالي ودوره في تعزيز دافعية الموظفين في العمل: دراسة ميدانية بمقاوله خاصة بمدينة الدار البيضاء

اسمهان البادري، أحمد الرياضي

### ملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ودافعية الموظفين في بيئة العمل، من خلال دراسة ميدانية أُجريت داخل مقاوله خاصة بمدينة الدار البيضاء. يستند الإطار النظري إلى نموذج غولمان للذكاء الانفعالي ونظرية هرم الاحتياجات لماسلو باعتبارهما من أهم النماذج المفسرة للدافعية والسلوك المهني. يفترض البحث أن الذكاء الانفعالي—بوصفه قدرة على التعرف على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وإدارتها—يلعب دورًا أساسيًا في رفع مستوى الدافعية، بما ينعكس إيجابًا على الأداء والرضا المهني والعلاقات داخل العمل. اعتمدت الدراسة منهجًا كمياً لتحليل العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الدافعية، من خلال اختبار فرضيتين أساسيتين: وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي العام واحتياجات الإنجاز، ووجود علاقة بين أبعاد الذات واحتياجات التقدير. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين هذين البعدين، مما يشير إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يمتلكون قدرة أكبر على إدارة الضغوط، وبناء علاقات مهنية إيجابية، وتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز والتقدير. تكشف هذه النتائج عن أهمية الذكاء الانفعالي كمؤشر نفسي مؤثر في الدافعية داخل بيئة العمل، وتبرز ضرورة إدماج التدريب الانفعالي في سياسات تنمية الموارد البشرية. كما توصي الدراسة بتوسيع حجم العينة في بحوث مستقبلية، واعتماد نماذج نظرية إضافية لفهم أعمق لتأثير الذكاء الانفعالي في السياقات المهنية المغربية.

### الكلمات المفتاحية

الذكاء الانفعالي، الدافعية، بيئة العمل، نظرية ماسلو، غولمان.

## مقدمة:

في السنوات الأخيرة، زادت أهمية الذكاء الانفعالي كعامل مؤثر في بيئة العمل، حيث يعكس قدرة الأفراد على التعرف على مشاعرهم ومشاعر الآخرين وإدارتها بفعالية، ومن ناحية أخرى، تتعلق الدافعية بالرغبة في تحقيق الأهداف، وتعد محركاً أساسياً للأداء والانتاجية، وقد نالت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية حيزاً مهماً من الدراسة والتحليل خصوصاً في علم النفس الشغل، حيث اتضح أن مستوى الذكاء الانفعالي يمكن أن يؤثر إلى حد بعيد على دافعية الأفراد في بيئة العمل.

وقد أشارت العديد من الأبحاث إلى وجود علاقة قوية بين مستوى الذكاء الانفعالي والدافعية حيث عرف هذا الأخير على أنه القدرة على التعرف على المشاعر وفهمها وإدارتها، سواء كانت هذه المشاعر مرتبطة بالذات أو بالآخرين (Salovey & Mayer, 1990) فالأفراد الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً عالياً يتمتعون بقدرة أكبر على التعامل مع التوتر والضغط، مما يعزز شعورهم بالرضا في العمل. هؤلاء الأشخاص يكونون أيضاً أكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والآخرين، حيث يمكنهم فهم احتياجات زملائهم ومساعدتهم في التغلب على التحديات.

علاوة على ذلك، تلعب العلاقات الاجتماعية في مكان العمل دوراً كبيراً في تعزيز الدافعية، فالأفراد ذوو مستوى عال من الذكاء الانفعالي غالباً ما يكونون أكثر قدرة على بناء علاقات إيجابية، مما يزيد من التعاون والروح المعنوية. هذه الروح الإيجابية تساهم بدورها في زيادة الدافعية الفردية والجماعية.

من هذا المنطلق، وبناءً على ملاحظتنا الشخصية حول تطبيق الذكاء الانفعالي في بيئة العمل، حيث يُعد العمل جزءاً أساسياً من حياتنا اليومية، نلاحظ أن هذا الموضوع يحظى باهتمام واسع في وسائل الإعلام إذ يسعى المختصون في الموارد البشرية إلى تعزيز الجوانب الإنسانية في بيئة العمل، مما يساهم في تحقيق فوائد متعددة مثل زيادة الاحترام المتبادل بين العاملين وتعزيز بيئة عمل صحية وإيجابية.

وهذا ما سنحاول دراسته وذلك بالوقوف عند العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض أبعاد نظرية الاحتياجات لماسلو لدى مستخدمين في شركة خاصة

## (1) إشكالية الدراسة

- ما مدى تأثير مستوى الذكاء الانفعالي على دافعية الموظفين في العمل؟

## (2) فرضيات الدراسة

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي واحتياجات الإنجاز.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تدبير الذات واحتياجات التقدير.

### (3) التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

#### • الذكاء الانفعالي:

- اصطلاحاً: الذكاء الانفعالي هو القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002).
- إجرائياً: وهو الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستخدمون بالشركة في مقياس الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة.

#### • الدافعية:

- اصطلاحاً: الدافعية هي عبارة عن استعداد الفرد للقيام بسلوك معين من أجل إشباع حاجاته ورغباته الملحة حيث يحتاج الفرد إلى حافز أو دافع يشجعه على أداء سلوكيات أو إنجاز أي عمل يقوم به.
- إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستخدمون بالشركة في مقياس الدافعية في هذه الدراسة.

### (4) أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ✓ التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى مستخدمي الشركة.
- ✓ التعرف على مستوى الدافعية لدى مستخدمي الشركة.
- ✓ التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين معا.

### (5) أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والدافعية في ضرورة فهم العوامل النفسية المؤثرة على الأداء والإنتاجية. هذا الفهم يمكن أن يساعد الأفراد والمنظمات على تحسين بيئات العمل وتعزيز الفعالية والتعاون.

#### أ. الذكاء الانفعالي:

لقد حظي موضوع الذكاء باهتمام كبير من العلماء والباحثين، خاصة في مجالات علم النفس حيث ركزوا على الجوانب الشخصية والذاتية للفرد. وقد تنوعت أشكال الذكاء، ومن بينها الذكاء الانفعالي، الذي يمكن تلخيصه كمجموعة من المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، والتحكم فيها، وكذلك فهم مشاعر الآخرين والتعامل معها بشكل إيجابي. ومن خلال هذا النوع من الذكاء، يستطيع الفرد تحسين علاقاته بالآخرين واستثمار طاقاته الانفعالية في تحقيق أداء جيد.

#### 1- تعريف الذكاء

يعرفه بينيه بأنه قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها وقياس هذا الحل أو نقده أو تعديله (الخفاف، 2015، ص 24).

## 2- تعريف الذكاء الانفعالي

عرفه ماير وسالوفي وزملاؤه على أنه قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات المختلفة وفهمها، والاستدلال الانفعالي، وحل المشكلات ذات الصبغة الانفعالية كما يتضمن قدرة الفرد على إدارة الانفعالات. (حجازي، 2015، ص 117).

الذكاء الانفعالي هو مجموعة من المهارات التي تساهم في فهم وتقييم الانفعالات الشخصية بدقة، واكتشاف الإشارات الانفعالية لدى الآخرين، واستخدام هذه المشاعر لتعزيز الدافعية الشخصية وتحقيق النجاح في الحياة. يعرفه رزق على أنه قدرة الفرد على إدراك الانفعالات الذاتية بدقة، وفهمها وتحديدها، وتنظيمها والتحكم فيها، بما يساهم في تسهيل عملية التفكير، بالإضافة إلى زيادة الوعي الانفعالي والتفاعل الفعال مع مشاعر الآخرين. من جانبه، يرى جورج أن الذكاء الانفعالي يتضمن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وتوجيهها وتنظيمها بشكل يعزز النضج الانفعالي والعقلي، واستخدام هذه المشاعر في التفكير واتخاذ القرارات

من التعاريف السابقة، يمكن الاستنتاج أن الذكاء الانفعالي يُعتبر حديثاً نسبياً، رغم أنه موجود منذ ولادة الإنسان ونضوجه العقلي. فهو يشير إلى القدرة على التكيف العقلي والتفاعل مع مختلف المواقف الاجتماعية، ويؤثر بشكل كبير على السلوكيات والقدرة على التعامل مع المشكلات الاجتماعية. يتضمن الذكاء الانفعالي أيضاً التحكم في الانفعالات، إدارة العواطف بفعالية، والتعامل مع المعلومات الانفعالية واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق نتائج أكثر إيجابية وفعالة.

## 3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي

منذ التسعينات من القرن الماضي، شهد مفهوم الذكاء الانفعالي تسارعاً في ظهور العديد من النماذج النظرية المرتبطة به. وقد تم استخدام هذا المفهوم في مجالات علمية متعددة، بما في ذلك المجالات النفسية والتربوية. من بين هذه النماذج، يمكن الإشارة إلى:

### - نموذج Mayer & Salovey

والذي يفترض أن الذكاء الانفعالي يضم مجموعة من القدرات كالتالي:

#### إدراك الانفعالات "Perceiving Emotions"

إدراك الانفعالات هو القدرة على التعرف على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وتمييزها في مختلف المثيرات مثل الموضوعات، الرسوم، والموسيقى. هذه القدرة تعد أساساً للقدرات الانفعالية والمعرفية الأخرى، وتشمل استقبال المعلومات، الإصغاء، وفهم الرسائل الانفعالية من نبرة الصوت، تعبيرات الوجه، وحركات الجسم

وتشير إلى القدرة على إنتاج واستخدام المشاعر وتوظيفها لتيسير النمو المعرفي وحل المشكلات Thought Facilitating تيسير التفكير.

## فهم المشاعر *Emotions Understanding*

القدرة على فهم المشاعر تعني إدراك المعلومات الانفعالية وتطورها عبر التفاعلات والعلاقات. تشمل فهم المعاني الانفعالية المرتبطة بالمواقف وتحليل تفاعل المشاعر المختلفة وتأثيرها على سلوك الأفراد والعلاقات الإنسانية

## إدارة المشاعر *Emotions Managing*

تشير إلى القدرة على التحكم في المشاعر وتوجيهها بطريقة تساعد على التكيف مع المواقف المختلفة وتحقيق التوازن الانفعالي

### نموذج "Bar-On" 1997

يُعتبر هذا النموذج الثاني من النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، وقد قدمه بار-أن في عام 1997 بعد استعراضه للبحوث المتعلقة بسمات الأفراد الناجحين في حياتهم. سعى بار-أن من خلال هذا النموذج إلى فهم الأسباب التي تجعل بعض الأفراد، رغم امتلاكهم لمعدلات ذكاء عقلي مرتفعة، يواجهون صعوبات في حياتهم. وقد أرجع ذلك إلى انخفاض قدراتهم في الذكاء الوجداني، بالرغم من تفوقهم في الذكاء العقلي.

وفقاً لهذا النموذج، يُعرف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والعوامل الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل مع المتطلبات والضغط البيئية بفاعلية. ويتكون الذكاء الوجداني في هذا النموذج من خمسة أبعاد رئيسية هي: الذكاء الذاتي، والذكاء الاجتماعي، والقدرة على التكيف، والمزاج، والإدارة الانفعالية.

أما نموذج Goleman الذي سنعتمده في دراستنا فتتحدد أبعاده كالتالي:

### 4- أبعاد الذكاء الانفعالي حسب نموذج Goleman

تعددت النماذج التي تناولت الذكاء الانفعالي، ويُعتبر كل من Salovey & Mayer من الرواد الذين وضعوا الأساس لهذا المفهوم، حيث اعتمد عليه Goleman بعد أن أضاف إليه القدرات الإدراكية. كما جاء نموذج Baron (1997) ليضيف عناصر جديدة تشمل القدرات غير المعرفية إلى جانب المهارات الشخصية والاجتماعية. وفي دراستنا، اعتمدنا على نموذج Goleman الذي يقوم على الأبعاد التالية:

### **- فهم الذات (Self-Awareness)**

هو قدرة الإنسان على إدراك وفهم مشاعره، أي أن يكون لديه وعي عاطفي داخلي، ويؤثر هذا الفهم الذاتي بشكل مباشر على أداء الفرد في العمل ورضاه الوظيفي. كما يوضح Goleman أن الشخص الذي يمتلك مستوى عالٍ من الوعي الذاتي، ويكون قادرًا على فهم نفسه بشكل جيد، فإنه يكون أكثر واقعية وصدقًا في تعاملاته مع ذاته ومع الآخرين مقارنة بالآخرين.

### - إدارة الذات (Self-Management)

إدارة الذات هي قدرة الشخص على التحكم والسيطرة على مشاعره، بالإضافة إلى الصدق مع نفسه وتحمل المسؤولية. وهي تشمل أيضاً القدرة على التكيف مع التغيرات والتحديات، وتحقيق الإنجازات، والقدرة على اغتنام الفرص المتاحة. كما تتعلق أيضاً بقدرة الإنسان على توليد أفكار جديدة وتنظيم عواطفه، والتكيف مع تغيرات مزاجه استجابة للظروف، والقدرة على تهدئة النفس والتحكم في المشاعر بشكل فعال.

### - الوعي الاجتماعي (Social Awareness)

الوعي الاجتماعي يتضمن مهارات التعاطف مع الآخرين والقدرة على فهم احتياجاتهم، بالإضافة إلى قراءة وفهم التوجهات التنظيمية وبناء شبكة من العلاقات التي تساعد في تلبية متطلبات العملاء. كما يشمل أيضاً الوعي بالبيئة التنظيمية وتوجهات الخدمة المقدمة للزبائن. يُعد هذا الوعي مؤشراً على قدرة الفرد على اكتساب المعرفة والتعلم، وليس فقط الاعتماد على المعرفة الفطرية.

### - المهارات الاجتماعية (Social Skills)

هي قدرة الفرد على التأثير في الآخرين، وإقامة تواصل فعال معهم، والاستماع الجيد لفهم احتياجاتهم ومشاعرهم. تتضمن أيضاً القدرة على إدارة الصراعات بشكل بناء يعود بالنفع على المنظمة. كما تشمل تولي المسؤولية والتوجيه الرشيد، وقيادة الفريق بروح التعاون، وتعزيز التعاون بين أفرادها. بالإضافة إلى ذلك، تهدف إلى تطوير مهارات العاملين من خلال التغذية العكسية البناءة. (السامرائي، 2018، ص 22-23).

## II. نظرية "هرم الاحتياجات" أبراهام ماسلو

في عام 1943، اقترح أبراهام ماسلو نظرية "هرم الاحتياجات" التي تصف تطور رغبات الإنسان وحاجاته بشكل هرمي، حيث تتصاعد الحاجات من الأساسية إلى الأكثر تعقيداً. وفقاً لهذه النظرية، وتحت عنوان تحقيق الذات يصف ماسلو مجموعة من الحاجات أو الدوافع العليا التي لا يصل إليها الإنسان إلا بعد تحقيق إشباع كاف لما يسبقها من الحاجات الأدنى. وتحقيق الذات هنا يشير إلى حاجة الإنسان إلى استخدام كل قدراته ومواهبه وتحقيق كل إمكاناته الكامنة وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه. وهذا التحقيق للذات لا يجب أن يفهم في حدود الحاجة إلى تحقيق أقصى قدرة أو مهارة أو نجاح بالمعنى الشخصي المحدود.. وإنما هو يشمل تحقيق حاجة الذات إلى السعي نحو قيم وغايات عليا مثل الكشف عن الحقيقة.. وخلق الجمال.. وتحقيق النظام.. وتأكيد العدل.. الخ. مثل هذه القيم والغايات تمثل في رأي ماسلو حاجات أو دوافع أصيلة وكامنة في الإنسان بشكل طبيعي مثلها في ذلك مثل الحاجات الأدنى إلى الطعام.. والأمان.. والحب.. والتقدير. هي جزء لا يتجزأ من الامكانات الكامنة في الشخصية الإنسانية والتي تلح من أجل أن تتحقق لكي يصل الإنسان إلى مرتبة تحقيق ذاته والوفاء بكل دوافعها أو حاجاتها.

## 1- الحاجات الفسيولوجية Physiological needs

الحاجات الفسيولوجية الأساسية مثل الأكل والشرب والنوم مثل الجوع.. والعطش.. وتجنب الألم.. والجنس.. إلى آخره من الحاجات التي تخدم البقاء البيولوجي بشكل مباشر.

## 2- حاجات الأمان Safety needs

وتشمل مجموعة من الحاجات المتصلة بالحفاظ على الحالة الراهنة.. وضمان نوع من النظام والأمان المادي والمعنوي مثل الحاجة إلى الإحساس بالأمن.. والثبات.. والنظام.. والحماية.. والاعتماد على مصدر مشبع للحاجات.

## 3- الحاجات الاجتماعية (حاجات الحب والانتماء) Love & Belonging needs

مثل الانتماء والقبول من الآخرين وتبادل الصداقات.

## 4- حاجات التقدير Esteem needs

حاجات التقدير والمكانة مثل الثقة بالنفس والإنجاز والقدرة.

## 5- حاجات تحقيق الذات Self-actualization والحاجات العليا Metaneeds

### الدراسات السابقة:

- أجرت أوستن و ايفنز و جولدواتر و بوتر (Potter, Evans, Goldwater,&Austin , 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وسمة التعاطف واختبار الأداء الاجتماعي لدى عينة من (156) طالب وطالبة في لندن، وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في متغير الذكاء الانفعالي والتعاطف، كما أظهرت علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والتعاطف مع متغير مهارات التواصل الاجتماعي لدى الجنسين وكانت لصالح الإناث.
- أجرى مكي بابكر سعيد دراسة للكشف عن علاقة دافعية التعلم بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلاب مرحلة الأساس، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من طلاب مرحلة الأساس (السابع، والثامن، والتاسع) بولاية الجزيرة مدينة ود مدني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس دافعية التعلم، ومقياس الذكاء الانفعالي (من إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى الآتي: بلغ الوزن النسبي لدافعية للتعلم (72%) وهو مستوى مرتفع، كما وبلغ الوزن النسبي للذكاء الانفعالي (76.9%) وهو مستوى مرتفع، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين دافعية التعلم والذكاء



الانفعالي، ولا توجد فروق بين متوسطات استجابة المبحوثين حول الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

### العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية في العمل

اهتمت العديد من التخصصات العلمية بالاشتغال حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبين الأداء والقيادة. وعلى الرغم من أن دراسات أخرى أظهرت علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وجوانب تنظيمية أخرى مثل الرضا الوظيفي، إلا أن القليل منها اهتم فعلاً بالعلاقات المحتملة مع دوافع العاملين. ومع ذلك، خلال مراجعتنا للأدبيات المتعلقة بالمفهومين بشكل منفصل، وجدنا تشابهات بينهما. على سبيل المثال، بعض عوامل التحفيز تنعكس في الذكاء الانفعالي، والعكس صحيح.

علاوة على ذلك، في الأدبيات المتعلقة بالذكاء الانفعالي، نلاحظ، كما أشار كوتسو (2012)، أن هناك علاقة بين مفهومي العواطف والاحتياجات. وهذه الملاحظة تثير تساؤلاتنا بالنظر إلى الروابط التي تم ملاحظتها بين العواطف، والذكاء الانفعالي، والاحتياجات، ونظريات الدافعية. ومع ذلك، فقد لاحظنا أن هناك تصورات مختلفة لدافع العمل في ضوء الذكاء الانفعالي. الأولى، كما طرحها جولمان، تفترض أن الدافع هو جزء لا يتجزأ من مهارات الذكاء الانفعالي. بينما الثانية، التي طرحها ماير وسالوفي، تعتبر الدافع عاملاً مرتبطاً ومتميزاً عن الذكاء الانفعالي (كريستي وآخرون، 2007). بما أننا اخترنا منهجية جولمان للإجابة على سؤال بحثنا، فإننا لن نتوقف عند التصور المتعلق بالدافع وفقاً لماير وسالوفي. لذا سنحاول فقط إقامة عدة روابط بين الذكاء الانفعالي والدافع باعتباره مهارة من مهارات الذكاء الانفعالي.

الهدف من هذا العمل هو تقديم إجابات لسؤالنا البحثي الذي يربط مفهوم الذكاء الانفعالي بمفهوم الدافع في العمل. في الواقع، نحن نتطلع إلى معرفة "ما هو تأثير مستوى الذكاء الانفعالي على دافعية الموظفين في العمل؟". يقدم لنا التحقيق الذي أجري في الفصول السابقة سبلاً للتفكير على أساسها بنينا الفرضيات التالية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوعي بالذات وحاجات التقدير.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوعي الاجتماعي والحاجات الاجتماعية.

### III. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

#### 1- منهج الدراسة

سنعتمد في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مستخدمي الشركة، بالإضافة إلى تحليل العلاقة بين هذا المفهوم ودافعية الفرد في بيئة العمل. هذا المنهج يتضمن مجموعة من الإجراءات المتكاملة، حيث يتم جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى استنتاجات وتعميمات حول الظاهرة المدروسة.

فيما يتعلق بطريقة جمع البيانات، اخترنا النهج الكمي من خلال استبيان عبر الإنترنت، حيث تم الحصول على المعلومات من المشاركين بأنفسهم، دون جمعها بشكل مباشر. كما أن اختيارنا للطريقة الكمية يتيح قياس مستوى الذكاء الانفعالي للموظفين من جهة، وتقييم دوافعهم في العمل وفقاً لاحتياجات ماسلو الخمسة من جهة أخرى. تم تصميم الاستبيان ليجمع بين الأسئلة المتعلقة بمستوى الذكاء الانفعالي والأسئلة التي تركز على دوافع العمل، مما يساهم في الربط بين هذين الجانبين وتحليل العلاقة بينهما بشكل شامل.

#### 2- حدود الدراسة

- أ. الحدود البشرية: تتمثل في مستخدمي الشركة الخاصة وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية.
- ب. الحدود المكانية: تتمثل في مدينة الدار البيضاء.
- ج. الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال شهري أكتوبر ونونبر من عام 2024، حيث قمنا بتوزيع كل نسخة من استبيان الذكاء الانفعالي والدافعية على كل المستخدمين وتمت الإجابة على الأسئلة إلا أن نسبة الإجابة على الاستمارة كانت قليلة وذلك لأسباب مجهولة وهذه من بين المعوقات التي يصادفها الباحث في الدراسات الميدانية.

#### 3- أدوات قياس وتقييم الذكاء الانفعالي:

لبناء الاستبيان، اعتمدنا على النماذج النظرية وفرضياتنا. وبالتالي، لكي نتمكن من قياس مستوى الذكاء الانفعالي، اعتمدنا على أحدث نموذج كفاءة رباعي الأبعاد لجولمان واستلهمنا من الكفاءات الاثني عشر الموجودة في (ESCI Haygroup، 2011) لصياغة أسئلتنا.

هذه الأبعاد الأربعة والكفاءات الاثني عشر مدرجة في الجدول أدناه:

البعد	الكفاءة
الوعي الانفعالي بالذات	الوعي بالذات
تدبير الذات	ضبط النفس الانفعالي التوجه نحو الإنجاز القدرة على التكيف رؤية إيجابية
الوعي بالآخر	التعاطف الوعي التنظيمي
إدارة العلاقات	التأثير التدريب تدبير الصراعات القيادة العمل الجماعي

جدول (1) توضيحي للأبعاد الأربعة والكفاءات الاثني عشر للذكاء الانفعالي لجولمان

بناء على ذلك، لإنشاء أسئلتنا، استلهمنا من كتاب "الذكاء الانفعالي في العمل" (Weisinger، 2005) الذي يقدم أداة للتقييم الذاتي للذكاء الانفعالي. قارنا كل عبارة اقترحها فايسنجر بنموذج جولمان للكفاءات. اخترنا خمسة أسئلة لكل كفاءة لما مجموعه عشرين سؤالاً حول مفهوم الذكاء الانفعالي حتى لا يكون هناك الكثير من الأسئلة وتثييط المستجيبين. نعتقد أن الأسئلة المغلقة وأسئلة الاختيار المحددة تقيّد المستجيبين وتضيق خياراتهم، مما قد يجبرهم أحياناً على اختيار إجابة لا تتماشى مع آرائهم الحقيقية. بناءً على هذا التقييم، فضلنا استخدام العبارات التي يمكن تقييمها على مقياس تفاضلي دلالي متدرج من 1 إلى 7، مما يتيح للمستجيبين فرصة التعبير عن أنفسهم بشكل أكثر مرونة وتحديد موقعهم بدقة، بما في ذلك الخيار الوسط (روسو، 2016).

فيما يتعلق بالدوافع في العمل، يجدر بنا أن نضع في اعتبارنا أن نموذجنا النظري يستند إلى نظرية ماسلو للتسلسل الهرمي للاحتياجات. ولتحديد أهم الدوافع في العمل لدى المستجيبين، اخترنا استخدام جرد تحفيز العمل (WMI) كأداة قياس، التي قدمها كل من هول وويليامز في عام 1980.

أخيراً، يعد الاستبيان مسحاً مجهول الهوية وسرياً، مما يعني أن هوية المستجيبين غير معروفة ومن المستحيل ربط النتائج بأي فرد بعينه. يستغرق الاستبيان ما يصل إلى 15 دقيقة لإتمامه، ويتضمن 28 سؤالاً، منها 20 سؤالاً مخصصاً لقياس الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى 6 عبارات تتعلق بالدوافع في العمل تحتوي على 5 إجابات مقترحة، وسؤالين يحتويان على معلومات عامة. جميع الأسئلة تتطلب إجابة إلزامية لضمان عدم ترك أي منها دون إجابة.

#### 4- كيفية تمرير المقياس:

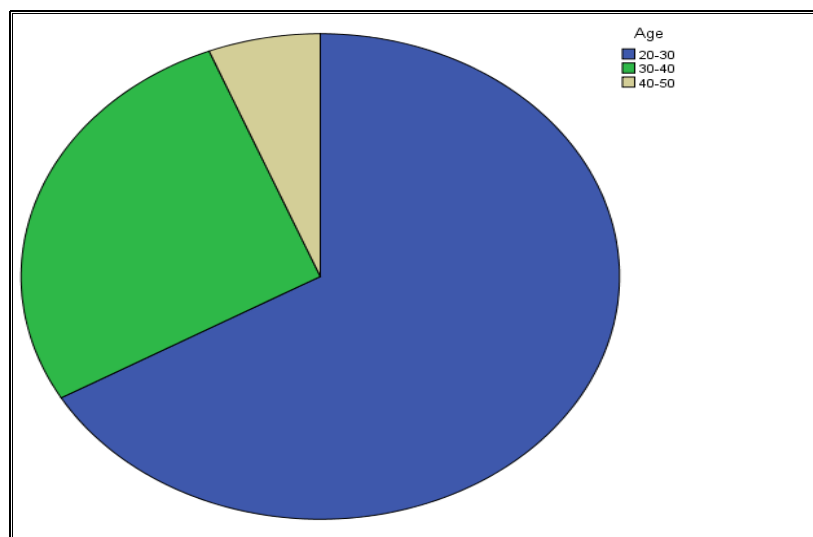
بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة تم توزيع مقياس الذكاء الانفعالي والدافعية على أفراد عينة الدراسة، وتم التوضيح أن المعلومات التي سوف يدلون بها خاصة بالبحث العلمي بغية حثهم على الإجابة بصدق وذلك حتى يمكننا الحصول على نتائج موثوقة مع التأكيد على السرية التامة للمعلومات.

#### 5- تقديم وتحليل المعطيات

سنبداً بتقديم النتائج المتعلقة بأسئلة المعلومات العامة للمستجيبين التي طرحناها، وذلك لتقييم ما إذا كانت هذه العوامل قد تؤثر على النتائج. بعد ذلك، سنعرض النتائج الأولية المتعلقة بمستوى الذكاء الانفعالي والدوافع في العمل.

#### العمر

بالنسبة للعمر، نلاحظ أن عينة المستجيبين تميل إلى الشباب نسبياً. فعلى وجه التحديد، تتراوح أعمار 88% من المستجيبين بين 20 و39 عاماً.



رسم بياني (1) تمثيلي للفئة العمرية

#### النتائج الأولية لمستوى الذكاء الانفعالي

يوضح الجدول أدناه النتائج الأولية لكل مستجيب. حيث يمثل الوعي بالذات الأسئلة من 1 إلى 5، بينما تشير الإدارة الذاتية إلى الأسئلة من 6 إلى 10. أما الوعي بالآخرين فيتعلق بالأسئلة من 11 إلى 15، وتجمع إدارة العلاقات متوسطات الأسئلة من 16 إلى 20. ويُعبّر "IE" عن مستوى الذكاء الانفعالي الإجمالي لكل مستجيب.

Nb	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	الوعي بالذات	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	الإدارة الذاتية	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	الوعي بالآخرين	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	إدارة العلاقات
1	4	6	6	7	6		6	5	6	6	7		5	6	5	5	6		6	5	6	7	7	
2	6	7	7	7	6		6	4	5	5	6		7	6	6	6	6		7	5	6	6	6	
3	4	3	5	4	7		5	5	6	4	5		5	6	6	6	5		6	4	6	6	6	
4	7	5	5	6	6		6	6	5	5	6		6	5	5	5	6		6	6	6	6	6	
5	2	7	7	7	7		3	4	5	4	6		6	7	6	6	4		6	5	7	7	7	
6	7	5	5	4	6		4	4	4	4	4		4	4	4	5	4		5	5	5	5	5	
7	7	7	7	7	7		6	4	5	5	5		7	7	6	7	5		6	7	7	7	7	
8	6	5	1	5	7		6	6	5	4	7		6	6	7	7	5		7	7	7	7	7	
9	4	2	7	7	6		7	7	6	6	6		6	6	5	6	6		6	6	6	6	6	
10	5	5	5	5	6		4	4	4	4	4		6	5	5	4	6		4	7	7	7	7	
11	6	6	6	6	5		5	5	5	5	4		5	5	4	5	5		5	5	6	6	6	
12	7	5	7	5	6		3	5	5	4	4		5	6	5	6	7		5	3	6	6	6	
13	6	7	7	5	5		6	4	1	5	7		6	7	7	7	6		4	5	7	7	7	
14	6	6	7	2	7		6	4	5	4	5		6	6	4	5	4		5	4	7	7	7	
15	3	7	7	7	5		6	3	6	6	7		7	7	6	6	6		6	5	7	7	7	
16	6	6	7	6	5		3	4	5	6	5		5	5	5	4	4		5	5	6	6	6	
17	3	4	5	4	5		7	7	6	5	4		7	7	7	5	7		7	5	5	5	5	
18	6	5	6	6	6		5	5	7	6	7		6	7	6	6	6		7	7	6	7	7	
19	5	5	5	4	6		6	4	6	4	5		7	7	6	6	6		4	4	7	7	7	
20	6	6	4	6	6		5	2	3	4	6		6	6	5	6	4		4	5	6	6	6	
21	5	5	5	5	6		4	4	4	4	4		6	5	5	4	6		4	7	7	7	7	
22	3	7	7	2	7		7	7	6	6	7		6	7	2	2	7		6	6	6	6	6	
23	2	2	6	4	7		7	5	5	7	6		6	5	6	5	4		4	5	5	5	5	
24	5	4	5	5	6		4	5	4	5	6		5	6	5	4	3		3	3	6	6	6	
25	6	5	4	4	4		4	6	7	6	5		6	6	7	6	6		6	5	5	5	5	
26	4	7	7	7	7		6	6	6	6	5		7	7	6	6	7		5	5	7	7	7	
27	5	4	4	7	3		2	2	5	4	7		7	4	4	5	5		5	4	5	6	6	
28	5	5	5	5	6		3	3	4	4	6		6	5	5	5	5		6	5	6	6	6	
29	6	4	6	4	6		4	4	4	5	6		5	5	5	4	4		4	4	6	6	6	
30	5	6	4	6	5		6	5	3	3	4		6	6	6	5	6		4	3	5	6	6	
31	4	5	7	5	7		5	2	5	6	6		7	7	5	5	7		7	7	7	7	7	
32	5	7	7	7	6		5	4	6	7	6		7	7	7	7	7		7	5	7	7	7	
33	2	4	7	7	7		5	3	6	7	7		7	7	7	7	7		2	5	6	6	6	
MO	4,9	5,3	5,8	5,4	6	5,5	5,1	4,5	5	5	5,6	5	6	6	5,5	5,4	5,5	5,7	5,3	5,1	6,2	6,3	6,3	5,8
$\sigma$	1,5	1,4	1,4	1,4	1	0,2	1,3	1,4	1,2	1,1	0,1	0,8	0,8	0,9	1,1	1,1	1,2	0,2	1,3	1,2	0,7	0,7	0,7	0,3
ME	5	5	6	5	6	5	5	4	5	5	6	5	6	6	5	5	6	6	5	5	6	6	6	6

الجدول (2): الإجابات الخام من المستجيبين على مقياس من 1 إلى 7.

	الوعي بالذات	الإدارة الذاتية	الوعي بالآخرين	الوعي الآخرين	الذكاء الانفعالي
المتوسط الحسابي	5,466	5,04	5,68	5,84	5,5065
الانحراف المعياري	0,21	0,13	0,15	0,29	0,07187953
الوسيط الحسابي	5	5	6	6	5,5

الجدول (3) التلخيصي للإجابات الخام مع تحديد مستوى الذكاء الانفعالي

قمنا بإجراء تحليل للمتوسط والانحراف المعياري والوسيط للإجابات التي تم تقديمها بالنسبة لكل بُعد من أبعاد الذكاء الانفعالي. نذكر أن المستجيبين قدموا درجات على مقياس تفاضلي دلالي فردي متدرج من 1 (مهارة منخفضة) إلى 7 (مهارة عالية).

أولاً، في عيّنتنا، يظهر الوعي الذاتي درجة أعلى بمتوسط قدره 5,47، وانحراف معياري قدره 0,21 مع العلم أن الانحراف المعياري يُستخدم لقياس مدى التشتت أو التوزيع لمجموعة من القيم حول المتوسط. كلما كان الانحراف المعياري أقل، كانت الفئة أكثر تجانساً ووسيط قدره 5. تعكس إدارة الذات متوسطاً أقل قليلاً بقدره 5,04، وانحراف معياري قدره 0,13 ووسيط قدره 5. تُظهر هذه النتائج أن أفراد عيّنتنا يظنون أنهم يعرفون أنفسهم بشكل جيد، لكنهم يواجهون صعوبة أكبر في إدارة عواطفهم الشخصية.

علاوة على ذلك، نلاحظ اتجاهًا آخر بالنسبة لوعي الآخرين وإدارة العلاقات. يعتقد المستجيبون أن لديهم مستوى متقدماً من الوعي بالآخرين، حيث بلغ المتوسط 5,68، والانحراف المعياري 0,15، والوسيط 6. وبالمثل، سجلت إدارة العلاقات درجة أعلى بمتوسط قدره 5,84، وانحراف معياري قدره 0,29، ووسيط قدره 6.

من ثم، نلاحظ في عيّنتنا أن البعدين المتعلقين بالوعي الذاتي وإدارة الذات يسجلان نتائج أقل نسبياً مقارنةً بالبعدين المتعلقين بإدارة الآخرين وإدارة العلاقات. يمكننا من خلال هذه التحليل الأولي استنتاج أن المستجيبين يرون أنفسهم على أنهم يمتلكون مهارات متقدمة في البعدين الداخليين المرتبطين بالوعي بأنفسهم وبالآخرين. كما أنهم يقيمون بشكل أكثر إيجابية مهاراتهم في إدارة عواطفهم وعلاقاتهم مع الآخرين.

بعد ذلك، قمنا أيضاً بحساب درجة مستوى الذكاء الانفعالي الإجمالي للمستجيبين. وقد أظهرت النتائج مستوى متوسطاً قدره 5,5، وانحرافاً معيارياً قدره 0,07، ووسيطاً قدره 5,5. نلاحظ أن هذه الدرجة مرتفعة نسبياً، مما يشير إلى أن المستجيبين يقيمون أنفسهم بشكل إيجابي إلى حد ما. ومع ذلك، نود أن نضع في الاعتبار هذه النتائج في ضوء تحيز الرغبة الاجتماعية، الذي قد يؤثر على تقييم المستجيبين لأنفسهم.

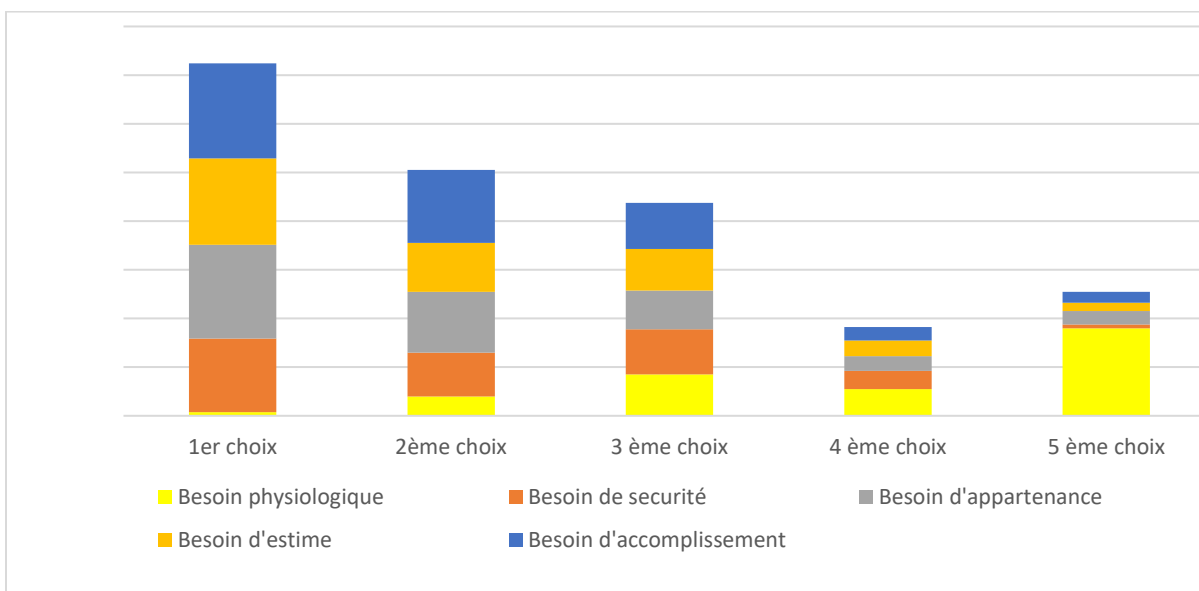
وأخيرًا، تدعم هذه النتائج الفرضية التي قدمها جولمان، والتي تفيد بأن الوعي الذاتي يمثل البُعد الأساسي للذكاء الانفعالي (Goleman et al., 2005).

باختصار، فإن مستوى الذكاء الانفعالي الإجمالي للمستجيبين مرتفع إلى حد ما، والفروق بين الأبعاد تظهر تفاوتًا طفيفًا. لذا، قام المستجيبون غالبًا بتقييم أنفسهم بدرجة أعلى من المتوسط (4) في كل بُعد.

### النتائج الخام للدوافع في العمل

في الجدول التالي، تعني "Q1" السؤال 1 و"1"، 2، 3، 4، 5 تشير إلى العبارات التي يجب ترتيبها، حيث 1 تمثل الاحتياجات الفيزيولوجية، و2 الاحتياجات الأمنية، و3 احتياجات الانتماء، و4 احتياجات التقدير، و5 احتياجات الإنجاز، وهكذا بالنسبة للأسئلة الخمسة الأخرى. يُلاحظ أنه أثناء تنفيذ الاستبيان، تم ترتيب العبارات بشكل عشوائي بحيث لا يتمكن المستجيبون من التعرف على الاحتياجات المختلفة.

للتذكير، تم تقييم الدوافع من خلال 6 أسئلة، كل منها يتضمن 5 عبارات تتعلق بالاحتياجات الخمسة وفقًا لمستوى ماسلو، والتي يجب ترتيبها من 1 إلى 5. الرقم 1 يعني الخيار الأول، أي الأكثر أهمية، في حين أن الرقم 5 يعني الخيار الأقل أهمية. بناءً عليه، قمنا بتقييم الأهمية النسبية لكل حاجة من وجهة نظر المستجيبين، وليس مدى إشباع هذه الاحتياجات لفهمها بشكل أفضل، قمنا بإنشاء رسم بياني مكسوس بنسبة 100% لتصنيف الإجابات حسب ترتيب الأهمية، كما هو موضح أدناه.



الرسم البياني (2) للاختيارات التفضيلية للاحتياجات الخمسة وفقًا لمستوى ماسلو



أولاً، نلاحظ أن احتياجات الإنجاز والانتماء تأتي في المرتبة الأولى والثانية كأهم الخيارات. بمعنى أن المستجيبين يعتبرون هذين الاحتياجين أكثر أهمية من الثلاثة الآخرين. ومن ثم، فإن هذين الاحتياجين يظهران بشكل أقل بكثير في الخيارين الرابع والخامس.

بالنسبة للخيارين الرابع والخامس، نلاحظ اتجاهًا عكسيًا مقارنةً بالخيارين الأول والثاني، حيث تظهر احتياجات الفيزيولوجية والأمن بشكل أكبر، في حين أن احتياجات الإنجاز والانتماء تكاد تكون غائبة.

بعد ذلك، نلاحظ أنه بالنسبة للخيار الثالث، تبدو الاحتياجات متساوية إلى حد ما، مما يوضح أن المستجيبين يسعون إلى إيجاد توازن بينها.

تظل احتياجات التقدير، من جانبها، مستقرة نسبيًا في الخيارات المختلفة. فهي إذاً الاحتياجات التي تتنوع أقل بين الخيارات، حيث يتم تمثيلها بوزن متقارب في مختلف الخيارات، رغم أننا نلاحظ انخفاضًا طفيفًا في الخيار الثالث.

وأخيرًا، رغم أننا لم نهدف إلى تقييم درجة إشباع هذه الاحتياجات، فإن هذه النتائج تضيف بعض المصدقية على نظرية التسلسل الهرمي للاحتياجات الخاصة بماسلو. فعلاً، نلاحظ أن الاحتياجات الأدنى، مثل الاحتياجات الفيزيولوجية والأمن، تحظى بأهمية قليلة. ومع ذلك، تظهر هاتان الحاجتان تباينًا في الترتيب مقارنةً بنظرية ماسلو، حيث يبدو أن احتياجات الفيزيولوجية تأتي قبل احتياجات الأمن بالنسبة للمستجيبين لدينا. قد يُعزى هذا إلى أن الفارق بين الاثنين غير واضح تمامًا. علاوة على ذلك، وبالاتفاق مع ماسلو، يعبر المستجيبون عن أهمية كبيرة لاحتياجات الإنجاز. ومع ذلك، تأتي بعدها احتياجات الانتماء وليس احتياجات التقدير.

باختصار، بالنسبة للمستجيبين لدينا، من حيث الأهمية، تصدر احتياجات الإنجاز تليها احتياجات الانتماء. ثم تأتي احتياجات التقدير، والاحتياجات الفيزيولوجية، وأخيرًا، في المرتبة الأخيرة، احتياجات الأمن.

## 6- مناقشة الفرضيات

كما تم ذكره في الفصل المتعلق بالمنهجية، اخترنا طريقة بيرسون (Pearson) للسماح لنا باختبار كل من فرضياتنا.

لتطبيق اختبار بيرسون، قمنا أولاً بتحويل البيانات الخام التي تم الحصول عليها من المشاركين. لتحقيق ذلك، قمنا بعكس بيانات التحفيز بحيث يتم إعطاء أعلى درجة للعامل التحفيزي المفضل (أي الخيار الأول للمستجيب).

بعد ذلك، قمنا بتجميع الدرجات بناءً على الأبعاد الأربعة لجولمان وكذلك بناءً على العوامل الخمسة للتحفيز وفقًا لماسلو.

## الذكاء الانفعالي (IE) مرتبط إيجابيًا باحتياجات الإنجاز.

كما هو موضح في الجدول. وبالتالي، يوجد ارتباط بين الذكاء الانفعالي واحتياجات الإنجاز. الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى

0.05 (ثنائي الاتجاه). هذا الارتباط قوي وإيجابي. الشيء الذي يمكن تفسيره إحصائياً أنه عند القول "الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 (ثنائي الاتجاه)"، فهذا يعني أن هناك علاقة بين المتغيرات التي تم اختبارها، وهذه العلاقة ذات دلالة إحصائية حقيقية مع احتمال خطأ أقل من 5%، وتم فحصها في كلا الاتجاهين.

		أحد أهم الأسباب في قراري بقبول أو رفض الترقية هو [فرصة اكتشاف آفاق جديدة والقيام بعمل أكثر ابتكاراً]
الذكاء الانفعالي	Correlation de Pearson	,360*
	Sig. (bilatérale)	,040

\*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 (ثنائي الاتجاه)

### توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تدبير الذات (الإدارة الذاتية) وحاجات التقدير.

بعبارة أخرى، نفترض وجود ارتباط إيجابي بين الأبعاد المتعلقة بـ "الذات" (الوعي بالذات وإدارة الذات) واحتياجات التقدير. كما هو موضح في الجدول. الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 (ثنائي الاتجاه). هذا الارتباط قوي وإيجابي.

		أنا أتأقلم بسهولة في مواقف عدم اليقين	أستمع بعناية إلى وجهة نظر الآخرين	أفهم وجهة نظر الآخرين حتى وإن كانت تختلف عن وجهة نظري (الفهم لا يعني القبول)	أعتقد أن العمل مجزٍ [من خلال راتب جيد، مزايا عديدة، وظروف عمل مريحة]	أعتقد أن العمل مجزٍ [إذا تلقيت مزايا عديدة مثل التأمين الجماعي، التأمين الصحي، تعويض النفقات، ...]
10 أركز على الفرص بدلاً من العقبات	Corrélation de Pearson	,361*	,174	,251	,085	,366*
	Sig. (bilatérale)	,039	,333	,159	,640	,036

\*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 (ثنائي الاتجاه)

في الختام، النتائج التي توصلنا إليها من فرضياتنا جميعها مؤكدة. بعبارة أخرى، هناك ارتباطات إيجابية بين، من جهة، الأبعاد التي تركز على "الذات" واحتياجات التقدير، ومن جهة أخرى، بين الذكاء الانفعالي (IE) واحتياجات الإنجاز.

## المناقشة

بعد تقديم وتحليل النتائج المختلفة التي تم الحصول عليها، سوف نقوم في البداية بتفسيرها.

### الذكاء الانفعالي مرتبط ارتباطاً إيجابياً باحتياجات الإنجاز.

تعتبر العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية فرضية رئيسية في هذا البحث، وسنتناول في هذا التحليل العناصر الأساسية:

في هذا السياق، حددنا أن الدافعية تتمثل في حاجة الإنجاز. مما يعني أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يساهم في تعزيز الدافعية لتحقيق الأهداف، وهو ما يتماشى مع نظرية ماسلو حول احتياجات الفرد، حيث تأتي الحاجة إلى الإنجاز في مرتبة متقدمة ضمن تسلسل الاحتياجات.

إن اعتبار هذه الفرضية كفرضية رئيسية يبرز أهميتها في سياق البحث. فهي تدعو إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية، مما يشير إلى أن فهم العواطف والتفاعل الاجتماعي قد يؤثر بشكل مباشر على دافعية الفرد.

والنتائج التي حصلنا عليها تشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الذكاء الانفعالي والدافعية. وبهذا تدعم هذه الفكرة العديد من الدراسات السابقة، التي أظهرت أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي العالي يميلون إلى تحقيق أهدافهم بشكل أفضل، حيث يتمكنون من إدارة عواطفهم وعواطف الآخرين بفعالية. (Goleman, 1995)

تؤكد النتائج المستخلصة فرضية البحث وتوجب على الإشكالية المطروحة، والتي تتعلق بتأثير الذكاء الانفعالي على الدافعية. هذا يعكس أهمية إجراء دراسات إضافية لفهم كيفية استخدام الذكاء الانفعالي كأداة لتعزيز الدافعية لدى الأفراد في مختلف السياقات، مثل بيئات العمل أو التعليم. إذ يمكن أن يساهم تعزيز الذكاء الانفعالي في رفع مستوى الدافعية وتحقيق الإنجازات، مما يفتح مجالات جديدة للبحث والتطبيق العملي في تحسين الأداء الشخصي والمهني.

### تدبير الذات مرتبط ارتباطاً إيجابياً باحتياجات التقدير.

إن تدبير الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً باحتياجات التقدير. من خلال تحسين قدرة الفرد على تنظيم سلوكياته ومشاعره، يتمكن من تحقيق أهدافه الشخصية والمهنية، مما يعزز من شعوره بالكفاءة ويدعم احتياجاته لتقدير الذات والاحترام الاجتماعي. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن تدبير الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً بتقدير الذات واحتياجات التقدير. في دراسة أجراها (Muraven & Baumeister, 2000)، تم التأكيد على أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات تدبير الذات الجيدة يكونون أكثر قدرة على إدارة مشاعرهم وسلوكياتهم بطريقة تدعم تحقيق أهدافهم، مما يعزز شعورهم بالكفاءة وبالتالي تقديرهم لذاتهم.

دراسة أخرى لـ (Baumeister et al., 2003) أوضحت أن الأشخاص الذين يعانون من انخفاض في تقدير الذات يميلون إلى استخدام استراتيجيات تدبير ذات ضعيفة، مثل الاستجابة للضغط بطرق غير صحية، مما يقلل من شعورهم بالإنجاز ويضعف من احتياجاتهم للتقدير.

#### IV. خلاصة وتوصيات:

لقد حاولنا في دراستنا هذه قياس وتحليل الروابط بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموظفين ودوافعهم في العمل ضمن الشركة.

لتحقيق هذا الهدف، قمنا بتعريف المفاهيم الأساسية للذكاء الانفعالي والدوافع عبر مراجعة الأدبيات المتاحة. حيث يمكن الذكاء الانفعالي الأفراد من التعرف على مشاعرهم وفهمها وإدارتها واستخدامها بفعالية، إلى جانب القدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين وتوجيه السلوكيات بناءً على ذلك. أما الدوافع، فهي ناتجة عن مجموعة من القوى الداخلية مثل الاحتياجات والقيم والأهداف الشخصية، إضافة إلى العوامل الخارجية والبيئية التي تؤثر على الأفراد.

رغم قلة الدراسات المتاحة في هذا المجال، حاولنا استكشاف الروابط بين هذين المفهومين. أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يشكل مصدرًا للتحفيز الخارجي، من خلال استخدام المهارات العاطفية والاجتماعية في التعامل مع الآخرين. كما أنه يمثل أيضًا مصدرًا للتحفيز الداخلي، حيث أن التحفيز الذاتي، وفقًا لنظرية جولمان، يعد جزءًا أساسيًا من المهارات المرتبطة بالذكاء الانفعالي.

استنادًا إلى هذه الخلفية النظرية، تم تحديد إطار التحليل باستخدام النماذج النظرية المعتمدة، وهما نموذج الأبعاد الأربعة للذكاء العاطفي لجولمان ونظرية هرم الاحتياجات الخمسة لماسلو. هذه النماذج ساعدتنا في صياغة فرضيات للإجابة على سؤال البحث: "ما مدى تأثير مستوى الذكاء الانفعالي على دافعية الموظفين في العمل؟"

تمت مناقشة منهجية البحث في الخطوات الأساسية التي مررنا بها بدءًا من صياغة سؤال البحث وصولاً إلى تحليل البيانات. باتباع نهج كمي.

ثم عرضنا وناقشنا نتائج البحث. أظهرت هذه النتائج عناصر رئيسية للإجابة على سؤال البحث:

أولاً تم تأكيد وجود علاقة إيجابية تدعم فرضيتنا بأن الذكاء الانفعالي العام للموظف يرتبط إيجابيًا باحتياجاته من الإنجاز. طبقًا لنظرية ماسلو، فإن الأفراد الذين يصلون إلى قمة هرم الاحتياجات، ويصبحون مدفوعين باحتياجات الإنجاز، سيكونون أقل اعتمادًا على الاحتياجات الأساسية.

ثانياً، لوحظت علاقة إيجابية بين الأبعاد المتعلقة بالـ"الذات" واحتياجات التقدير، مما يشير إلى أن الأشخاص الذين يمتلكون مهارات عالية في الوعي وتدريب ذواتهم يحققون احتياجات تقدير أكبر. يمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء الأفراد يميلون إلى بناء علاقات اجتماعية متناغمة، مما يجعلهم محط تقدير ويشعرون بالتكامل داخل مجموعاتهم، وبالتالي يسعون للتواصل مع الآخرين.

رغم أن هذه الدراسة تتضمن بعض القيود، أبرزها حجم العينة المحدود، فإنها تفتح آفاقاً جديدة للبحث المستقبلي. في هذا السياق، سيكون من المفيد إجراء نفس الدراسة باستخدام النماذج النظرية نفسها، لكن مع توسيع العينة لتشمل فئات أكبر من الموظفين، مما سيسمح بإجراء مقارنات أوسع. كما أن قلة الأبحاث في هذا المجال تشير إلى أهمية إجراء دراسات مشابهة على فئات سكانية مختلفة باستخدام نماذج نظرية متنوعة لدعم النتائج الحالية. أخيراً، يمكن أن تكون الدراسات المستقبلية فرصة لدراسة أساليب تطوير الذكاء الانفعالي في سياقات العمل المختلفة.

## قائمة المراجع

- (1) محمد زياد حمدان (1986): الدماغ و الإدراك و الذكاء و التعلم، دار التربية الحديثة، عمان .
- (2) محمود السيد أبو النيل (1984): علم النفس الاجتماعي، ط، 3 الجهاز المركزي للكتب، القاهرة.
- (3) فيصل عباس (2002): الذكاء و القياس النفسي – الطريقة العيادية- ، الطبعة الأولى ، دار المنهل اللبناني ، لبنان

## References

- 1) Chanlat, J.-F. (Ed.). (1990). \*L'individu dans l'organisation : Les dimensions oubliées\*. Presses de l'Université Laval; Éditions ESKA.
- 2) Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : Une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. \*Travailler, 9\*(1), 113–132.
- 3) Darnon, C. (2002). Motivation (psychologie) [Encyclopédie]. \*Encyclopædia Universalis\*.
- 4) Goleman, D. (1999). \*L'intelligence émotionnelle — Tome 2 : Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail\*. Robert Laffont.
- 5) Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2005). \*L'intelligence émotionnelle au travail\*. Village Mondial / Pearson.
- 6) Moscovici, S. (Ed.). (2000). \*Psychologie sociale des relations à autrui\*. Nathan / HER.
- 7) Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. \*Revue électronique de Psychologie Sociale, 4\*, 8–14.
- 8) Roussel, P. (2000). \*La motivation au travail — concept et théories\* (Note de recherche LIRHE, n° 326). LIRHE, Université Toulouse I.
- 9) Thiébaud, E., Breton, A., Lambolez, E., & Richoux, V. (2005). Étude des relations entre les scores d'intelligence émotionnelle selon l'EQ-i de Bar-On et la satisfaction professionnelle autoévaluée. \*Psychologie du Travail et des Organisations, 11\*(1), 35–45.
- 10) Van Hoorebeke, D. (2008). La gestion des émotions au travail : une revue vers une nouvelle conception du management. \*Humanisme et Entreprise, 289\*(4), 81–103.
- 11) Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. In J. Vallerand & E. E. Thill (Eds.), \*Introduction à la psychologie de la motivation\* (p. 3–39).

## Methodological Interactions between Design Thinking and Project in Spatial Design: Towards a Trans-disciplinary and Immersive Pedagogy

Nouha Daldoul<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Daldoul, N. (2025). Methodological interactions between Design Thinking and Project Workshop in Spatial Design: Towards a Trans-disciplinary and Immersive Pedagogy. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167755>

---

### Abstract

In an educational context undergoing profound change, marked by the complexity of knowledge and pedagogical approaches, this study analyzes the integration of Design Thinking into the project workshop in spatial design, exploring its potential as a trans disciplinary and transformative lever. The method combines the classical phases of the project (approach, research, completion) with the stages of Design Thinking (empathy, definition, ideation, prototyping, testing). This methodological hybridization is examined through an immersive, reflective, and collaborative pedagogy. The results show that the workshop becomes a dynamic space where students learn to think, act, and adjust simultaneously. This process fosters the development of transversal skills such as creativity, empathy, and agility, while redefining the contours of design education. In conclusion, integrating Design Thinking into the project methodology workshop contributes to transforming knowledge and pedagogical practices in design, strengthening the trans-disciplinary dimension, and paving the way for sustainable educational innovation.

### Keywords:

Design Thinking, Project-based Studio, Transdisciplinarity, Immersive Pedagogy

---

<sup>1</sup> Doctor in Interior Design, Contractual Lecturer and Researcher, Higher Institute of Arts and Crafts of Siliana, University of Jendouba, Tunis, Tunisia. Email: [nouha.daldoul@ISAMSL.u-jendouba.tn](mailto:nouha.daldoul@ISAMSL.u-jendouba.tn)



## **Interactions Méthodologiques entre Design Thinking et Atelier de Projet en Design Espace : Vers une Pédagogie Transdisciplinaire et Immersive**

**Nouha Daldoul**

### **Resumé**

Dans un contexte éducatif en pleine mutation, marqué par la complexité des savoirs et des approches éducatives, cette étude vise à analyser l'intégration du Design Thinking dans l'atelier de projet en Design espace, afin d'en explorer le potentiel comme levier transdisciplinaire et transformateur. La méthode combine les phases classiques du projet (approche, recherche, aboutissement) avec les étapes du Design Thinking (empathie, définition, idéation, prototypage, test). Cette hybridation méthodologique est examinée à travers une pédagogie immersive, réflexive et collaborative. Les résultats montrent que l'atelier devient un espace vivant où l'étudiant apprend à penser, faire et ajuster simultanément. Cette dynamique favorise le développement de compétences transversales telles que la créativité, l'empathie et l'agilité, tout en redéfinissant les contours de l'enseignement du Design. En conclusion, l'intégration du Design Thinking dans l'atelier de méthodologie de projet contribue à transformer les savoirs et les pratiques pédagogiques en design, en renforçant la dimension transdisciplinaire et en ouvrant la voie à une innovation éducative durable.

### **Mots clés**

Design Thinking, Atelier de projet, Transdisciplinarité, Pédagogie immersive

## Introduction

Dans un contexte éducatif en constante reconfiguration où les savoirs se complexifient et les trajectoires professionnelles se diversifient, les pédagogies conventionnelles montrent leurs limites. L'enseignement du Design ne peut plus se contenter d'une simple transmission verticale ni d'une logique disciplinaire cloisonnée. Il doit s'ouvrir à des formes plus immersives, réflexives et transversales, capables de répondre aux enjeux contemporains tels que la durabilité, l'inclusion et l'hybridation des pratiques.

Le Design, discipline hybride et pluridisciplinaire, se nourrit de savoirs issus des arts, des sciences, de la technologie et des sciences humaines. Contrairement à d'autres disciplines fondées sur des épistémologies stabilisées, le Design se caractérise par son statut ambivalent, situé dans un « *mi-lieu* » oscillant entre art et science, actuel et virtuel, producteur et consommateur. Face à cette pluralité, l'enseignement du Design doit répondre à un double enjeu : former des professionnels compétents (Designers, Architectes d'intérieur, praticiens réflexifs) et développer une pédagogie adaptée à la logique du projet, cœur de la discipline.

C'est dans cette dynamique que le **Design Thinking** s'impose comme une approche innovante et transdisciplinaire de la pédagogie active, et « *un outil transformateur pour l'enseignement et l'apprentissage*<sup>1</sup> ». Popularisé par Tim Brown (IDEO) et David Kelley, théorisé par Jeanne Liedtka et Roger Martin, il dépasse le cadre méthodologique pour devenir une posture intellectuelle fondée sur l'empathie, l'itération et la co-création.

Appliqué à l'atelier de projet, ; espace central, et matière fondamentale dans les formations en Design, architecture ou arts appliqués, le Design Thinking transforme ce lieu pédagogique en laboratoire vivant. Loin d'être un simple espace physique de production, l'atelier devient un lieu de narration, d'expérimentation et de recomposition des savoirs, articulant les dimensions sensibles, techniques et réflexives du projet, dans une logique de transformation.

**Problématique :** Comment articuler la discipline du Design et l'approche du Design Thinking pour construire une pédagogie immersive et transdisciplinaire, capable de former des praticiens réflexifs et créatifs, tout en répondant aux enjeux contemporains de durabilité, d'inclusion et d'innovation ?

---

<sup>1</sup> Brown, T. (2008). Design Thinking. Harvard Business Review, 86(6), 84-92 (Traduit par l'auteur)

**Méthodologie :** Cette recherche adopte principalement une approche qualitative et exploratoire reposant sur une observation pédagogique de l'atelier de projet en Design Espace niveau 3ème année licence , comme lieu de formation et d'expérimentation, suivie d'une analyse bibliographique et une comparaison méthodologique entre les phases classiques du projet et les étapes du processus du Design Thinking, ce qui va nous permettre à la fin d'identifier les apports d'hybridation méthodologique et de mettre en évidence les compétences transversales développées.

### 1) La discipline du Design et la notion du projet

Le terme *Design* puise ses racines dans le latin '*Designare*', qui signifie à la fois « *marquer, tracer, représenter, dessiner, indiquer, désigner, signifier, disposer, ordonnancer, régler, voire produire quelque chose d'inhabituel* <sup>1</sup> ». Cette polysémie révèle une intention : celle d'avoir un *dessein*, c'est-à-dire un projet. Ainsi, la définition du Design est intrinsèquement liée à la notion de projet.

Le projet, en tant que structure de pensée et d'action, suppose une intentionnalité : il répond à un besoin, à des objectifs précis, et s'inscrit dans une démarche de conception et de réalisation. Il est impossible de concevoir un objet, un espace ou un dispositif sans passer par une méthodologie de projet. C'est pourquoi le Design est aujourd'hui considéré comme « *une discipline du projet* » renvoie à « *une pratique* » qui articule réflexion, expérimentation et production (BOUTINET, 2012).

Dans cette perspective, Herbert A. SIMON (1996), nous rappelle que le Design appartient au « monde artificiel <sup>2</sup> », celui des activités de conception d'artefacts orientées vers des buts et des usages. Il s'inscrit dans le champ des sciences de l'artificiel où l'intention de transformation prévaut sur la simple observation du réel. En tant que discipline transdisciplinaire, le Design mobilise des savoirs issus du Design lui-même, mais aussi de la technologie, des arts, des sciences sociales et humaines. Dans son article, Victor PETIT (2023) qualifie le Design d'« *indiscipliné* », situé dans un « *mi- lieu* » et à « *mi-chemin entre l'art et la science, au milieu du producteur et du consommateur, au milieu des sciences humaines et sociales et des sciences et techniques de l'ingénieur, au milieu de l'actuel et du virtuel* <sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> BONY, A. (2008), « *Le Design : histoire, principaux courants, grandes figures* », Paris, Éditions Larousse, p3

<sup>2</sup> SIMON, H. A. (1996), « *The sciences of the artificial* (3e éd.) ». MIT Press, p112

<sup>3</sup> PETIT, V. (2023), « *Technologie et/ou Design. Le milieu indiscipliné du technologue* ». In É. Tortochot, C. Moineau, & É. Roy (Eds.), *L'enseignement de Design. Le geste créatif et l'activité formative* (pp. 73-88). Delatour

Cette hybridité renforce son ancrage dans le projet, compris comme « *unité de travail de conception* » (VIAL, 2014), et comme « *vecteur de changement, d'appropriation et de création* » (BOUTINET, 2012). Historiquement, le projet méthodique trouve ses origines à la Renaissance, notamment avec Brunelleschi à Florence vers 1420 introduisant une pensée anticipatrice et structurée de la conception. Cette approche s'est institutionnalisée, plus tard, dans les grandes écoles de Design, d'ingénierie et d'architecture, où l'atelier de projet est devenu un lieu incontournable de formation. Alain FINDELI et Rabah BOUSBACI (2005) le qualifient d'« *endroit stratégique*<sup>1</sup> » où s'enseigne

l'acte de conception et la conduite du projet, et où l'étudiant apprend à observer, formuler, expérimenter et recommencer. Ainsi, le Design ne se limite pas à une simple pratique formelle ou esthétique : il est une démarche critique et méthodique, fondée sur le projet comme moteur de transformation et de sens.

Cette spécificité rend nécessaire une pédagogie adaptée, centrée sur la logique du projet et sur l'expérimentation. Enseigner le Design implique d'adopter une pédagogie par projet, une pratique active qui engage les étudiants dans la réalisation concrète d'une production, en lien avec un apprentissage situé. Inspirée des travaux de John Dewey, cette pédagogie valorise l'expérience, la recherche de sens et l'autonomie dans l'acte de concevoir. Le Design se révèle ainsi apte à développer une pédagogie créative en mode projet transdisciplinaire, ouverte à l'exploration, à l'itération et à la collaboration.

Dans le cadre pédagogique, le projet devient non seulement « une unité de travail de conception<sup>2</sup> », -ou « *faire du Design* » revient à « *faire du projet* », - mais aussi un espace d'apprentissage critique et sensible, où se croisent savoirs, pratiques et imaginaires. Comme le souligne BOUTINET, le projet est « *un concept doué de propriétés logiques (...) une capacité à créer, un changement à opérer* », et dans le cadre éducatif, il devient « (...) *l'avatar individuel et collectif d'un désir d'appropriation*<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> FINDELI, A. & BOUSBACI, R. (2005), « L'éclipse de l'objet dans les théories du projet en Design », The Design Journal, vol. 8, Issue 3, p. 35-49. DOI : [10.2752/146069205789331574](https://doi.org/10.2752/146069205789331574)

<sup>2</sup> VIAL, S. (2015), « De la spécificité du projet en design : une démonstration », Communication organisation, n46, p17-32

<sup>3</sup> BOUTINET, J.P. (2012), « Anthropologie du projet », édition Quadriga, Presses Universitaires de France, p35-36

## 2) La pensée Design : Le Design Thinking, vers une approche pédagogique

Dans son livre 'Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques', BONNARDEL (2006) démontre que le Design peut être perçu comme « *une activité de*

*conception créative*<sup>1</sup> » mobilisant des outils variés, notamment numériques. Il s'agit d'un processus intellectuel et pluridisciplinaire, orienté vers la recherche de solutions aux problématiques contemporaines. C'est dans ce contexte que PAPANEK, nous rappelle que « *la principale fonction du designer est de résoudre des problèmes*<sup>2</sup>.

Dans cette dynamique, le Design Thinking s'est affirmé comme l'une des approches les plus emblématiques de la pensée Design. Initialement développé dans le champ du Design industriel pour structurer des manières de faire et de penser. Aujourd'hui, cette méthode est largement adoptée dans domaines aussi variés que l'entrepreneuriat, la recherche ou encore l'éducation, ou elle simule la créativité, favorise l'émergence d'idées nouvelles et encourage la résolution collaborative de problèmes.

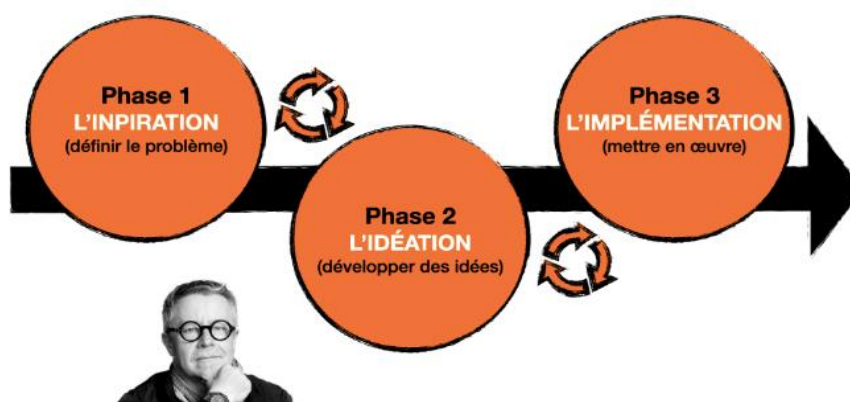
Comme le souligne TIM BROWN figure majeure de cette mouvance ; PDG du cabinet de Design 'IDEO' (2008), le Design Thinking représente « *une méthodologie qui imprègne l'ensemble des activités d'innovation d'une approche de conception centrée sur l'humain* ». Selon lui, le processus repose sur des étapes fondamentales articulés de manière fluide et itérative afin d'affiner progressivement les solutions, ces étapes, représentées dans la figure 1, sont les suivantes :

- **1-L'inspiration**
- **2-L'idéation**
- **3- L'implémentation**

---

<sup>1</sup> BONNARDEL, N. (2006), « Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques ». Editions Solal/De Boeck, Marseille, France, p20-40

<sup>2</sup> PAPANEK, V. (1974), « Design pour un monde réel », Paris, éd. Mercure de France, Paris, p 177



**Fig.1** : Les trois grandes étapes du Design Thinking selon Tim BROWN

**Source :** <https://hrimag.com/La-definition-du-design-thinking-proposee-par-Tim-Brown-dans-son-ouvrage-Change>

En effet, chaque processus de conception débute la **phase d'inspiration**, qui englobe l'empathie et la définition du problème. Cette étape vise à recueillir un maximum d'informations et d'observations à travers des entretiens, des témoignages ou des immersions terrain, afin de cerner les besoins réels et les enjeux du contexte.

Puis vient la phase d'idéation, durant laquelle les données collectées sont organisées, filtrées et transformées en piste de réflexion ; cette étape mobilise des compétences en communication, en synthèse et en visualisation, tout en sollicitant une créativité conceptuelle essentielle pour imaginer des solutions pertinentes et amorcer le prototypage.

Enfin, la phase d'implémentation qui correspond à la mise en œuvre concrète du projet, elle se situe entre prototypage final et les tests utilisateurs, permettant d'ajuster et de valider les solutions proposées. Il s'agit ainsi d'un processus non linéaire<sup>1</sup>; Le Design Thinking est alors une méthodologie flexible et systémique, fondée essentiellement sur l'observation, la créativité et l'expérimentation, où les retours et les itérations jouent un rôle central dans l'amélioration continue des dispositifs conçus.

Appliqué au champ pédagogique, le Design Thinking émerge comme une approche pédagogique d'apprentissage par projet remettant les approches traditionnelles, comme le rappelle BROWN (2008), cette pensée Design « [...] a été de plus en plus adoptée dans l'enseignement supérieur comme

<sup>1</sup> LATOUR, C. (2023), « La définition du Design Thinking proposée par Tim BROWN dans son ouvrage Change by Design (2009) », article en ligne, <https://hrimag.com/La-definition-du-design-thinking-proposee-par-Tim-Brown-dans-son-ouvrage-Change> (consulté le 15/11/2025)

*un outil transformateur pour l'enseignement et l'apprentissage* » ou l'atelier devient un véritable laboratoire vivant où les étudiants y apprennent à observer, concevoir et ajuster dans un même mouvement, développant ainsi leur capacité à relier théorie et pratique.

### 3) Le processus créatif en Atelier de projet : Etapes et méthodes

Le processus créatif, défini comme la « succession de pensées et d'actions qui débouchent sur des créations originales et adaptées <sup>1</sup> » (LUBART et AL., 2015), constitue le cœur de

l'enseignement en Design Espace. Design et création se confondent dans un même objectif : innovation et projet.

En atelier de Design Espace ; atelier fondamental à la spécialité, dispensé à raison de huit heures par semaine, l'étudiant est accompagné dans un cheminement progressif qui l'amène de l'exploration initiale à la concrétisation finale du projet architectural. Ce parcours suit une logique structurée, en cohérence avec le processus de création, et s'articule autour de trois phases méthodologiques complémentaires :

- **Méthodologie d'approche (programmation)** : Phase d'ouverture et de découverte, où l'étudiant s'immerge dans la thématique, observe, enquête et analyse les besoins.
- **Méthodologie de recherche** : Etape de conceptualisation, au cours de laquelle il définit un thème, élabore des pistes créatives et expérimente des représentations visuelles comme recherches spatiales.
- **Méthodologie d'aboutissement** : Moment de réalisation et de mise en forme du projet, intégrant les choix techniques, et esthétiques pour aboutir à une proposition cohérente et adaptée au sujet choisi.

#### A-Méthodologie d'approche :

La phase d'approche constitue le premier temps du projet et mobilise l'étape de l'inspiration ; synthèse de l'empathie et la définition du problème ; propre au Design Thinking. Les étudiants sont

---

<sup>1</sup> LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S. et ZENASNI, F. (2015), « Psychologie de la créativité (2e éd.). Paris, France : Editions Armand Colin, p111

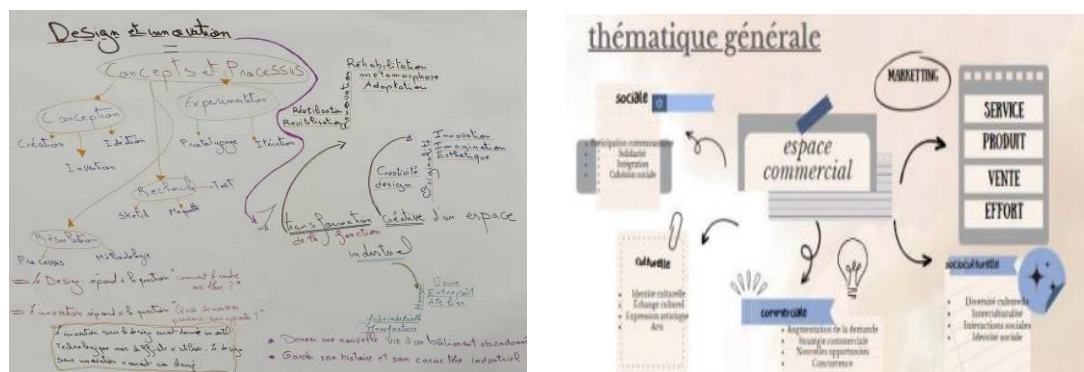


invités à s'immerger dans le contexte, à observer les situations et à reformuler les enjeux afin de saisir les usages et les besoins des usagers. Cette posture empathique, permet de dépasser les approches normatives pour entrer dans une logique de co-construction, où l'apprenant devient acteur de son propre parcours.

Dans l'atelier, cette démarche s'appuie principalement sur des outils collaboratifs et visuels tels que les schématisations graphiques, les cartes heuristiques, réalisés aussi bien à la main qu'à l'aide de logiciels de représentation (Photoshop, Canva, etc.). Ces dispositifs facilitent la structuration de la pensée et permettent « *de capturer et d'organiser efficacement les idées générées*<sup>1</sup> » (BROWN, 2009). Par exemple, lors du lancement de la

thématique de projet de fin d'étude, les étudiants étaient invités à la décortiquer et à l'appréhender collectivement à travers des supports graphiques : **posters, brainstorming**.

En effet, dans son ouvrage « *change by Design* » (2009), Tim BROWN considère le Brainstorming comme un levier essentiel de créativité qui favorise *la genèse d'idées et stimule la créativité collective*. C'est à ce moment que les étudiants discutent des enjeux, partagent leurs intuitions et commencent à formaliser leurs intentions.



**Fig.2 :** Exemples de Posters/Brainstorming faits par des étudiants à la main et par logiciel-schématisation de la thématique- DALDOUL, N,2025

Dans un second temps, chaque étudiant est mené choisit un axe ou une idée issue de la thématique globale et engage un travail individuel de schématisation. A travers **un Mind Mapping du sujet**

<sup>1</sup> Brown, T. (2009), « *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation* ». HarperBusiness, IN, Bouhaï, N. (2025). Le Design Thinking comme approche innovante dans un contexte pédagogique d'apprentissage par projet [Design Thinking as an Innovative Approach in a Project-Based Learning Context]. European Public & Social Innovation Review, 10, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1780>

(carte mentale) autour de cinq question : quoi, qui, pourquoi, comment et ou, il apprend à mieux cerner son sujet en y répondant de manière progressive.

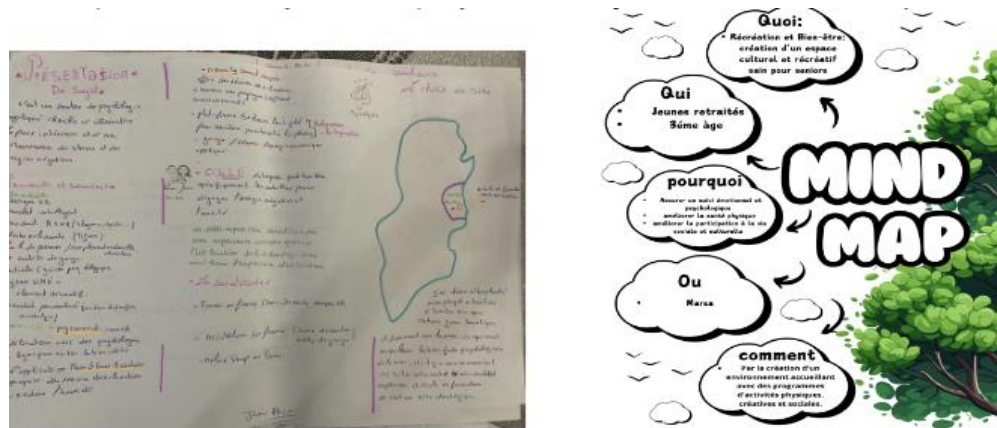


Fig.3 :: Exemples de Mind Mapping : schématisation du sujet choisi- DALDOUL, N,2025

Le choix du sujet ne se construit ainsi pas à pas, nourri par des références concrètes et des problématiques sociales, esthétiques ou culturelles. **Les enquêtes de terrain et l'analyse de projets similaires** renforcent cette immersion, tandis que les zonings et schématisations permettent de cadrer les hypothèses.

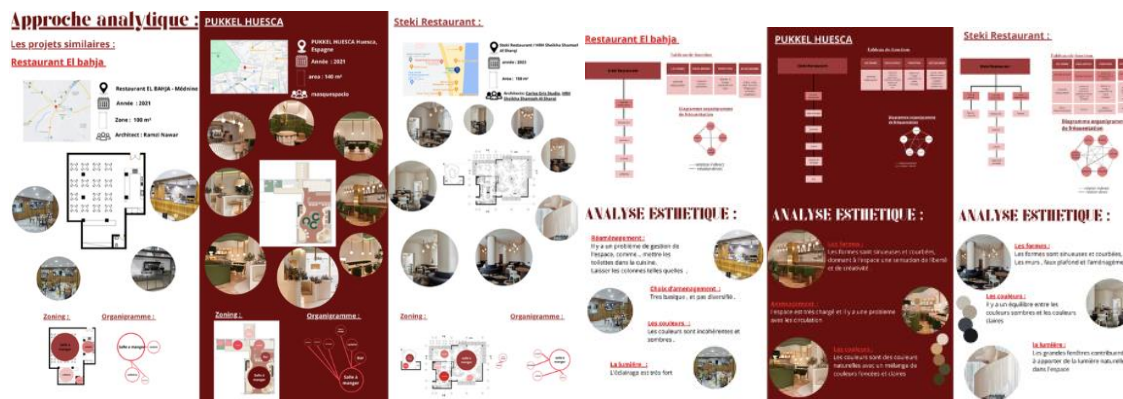
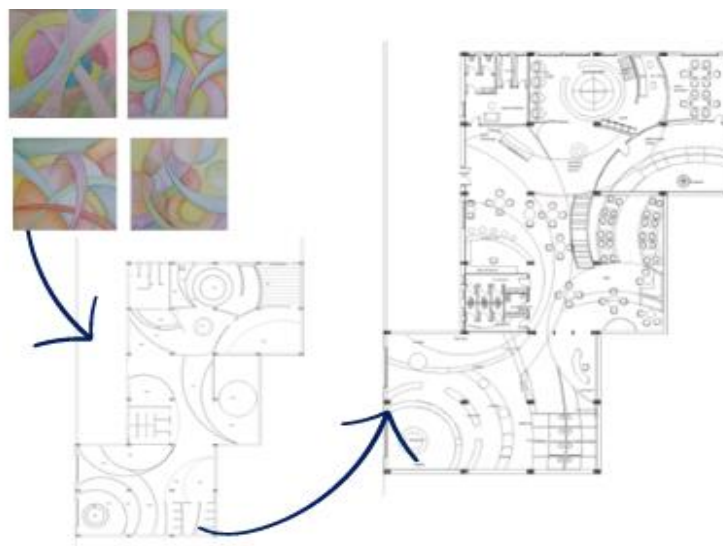


Fig.4 : Exemple de planche analytique des cas d'études- DALDOUL,N,2025

A travers cette phase de méthodologie d'approche l'atelier devient un espace de réflexion partagée, où le cadrage du projet est à la fois un acte de design et un acte pédagogique. Loin d'un apprentissage passif, l'étudiant est plongé dans un univers complexe et porteur de sens, capable de reformuler les enjeux, de poser des hypothèses et de construire une problématique. Cette phase inaugure une pédagogie immersive, où l'observation, la réflexion et la reformulation ouvrent la voie à une créativité et à une structuration progressive des intentions vers l'aménagement.

## B-Méthodologie de recherche :

La phase de recherche correspond à l'étape d'**idéation** du Design Thinking. Elle engage les étudiants dans un processus de créativité et d'expérimentation, où ils sont amenés à définir un thème ou un concept, à le justifier et à le traduire visuellement sur le plan et sur les espaces intérieurs. Cette traduction prend la forme de **moodboards, de croquis et esquisses en 2D/3D** permettant d'explorer diverses pistes du projet.



**Fig.5 :** Exemple d'application du concept (après recherches de dépassement 2D) sur le plan -  
DALDOUL,N ,2025

Les concepts sont soutenus par des intentions narratives et matérialisés par des représentations visuelles, intégrant progressivement les contraintes spatiales, fonctionnelles et esthétiques. L'expérimentation devient alors un véritable outil de transformation, favorisant une pensée en mouvement. Comme le souligne Donald SCHON, « *quand le praticien (étudiant) réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte pratique (...)* Il ne sépare pas la réflexion de l'action<sup>1</sup> ».

<sup>1</sup> SCHON D.,1994, « Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Editions logiques, p97, IN ,GUILLAUMIN C., (2009), «La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », cahiers de sociolinguistiques, n°14, disponible en ligne , à partir <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-85?lang=fr> (Consulté le 20/11/2025)

Cette phase, la plus importante du projet, est également nourrie par les échanges avec l'enseignant, qui accompagnent et enrichissent la démarche. Elle constitue un moment clé de la pédagogie immersive, où l'erreur et la reprise ne sont pas perçues comme des freins mais comme des leviers d'apprentissage et de créativité.

### C-Méthodologie d'aboutissement :

La phase d'aboutissement du projet mobilise la dernière étape du design Thinking : celle de l'implémentation qui fusionne prototypage et test. Après avoir élaboré les recherches conceptuelles, les étudiants passent à l'exécution et ce par le choix des matériaux, des

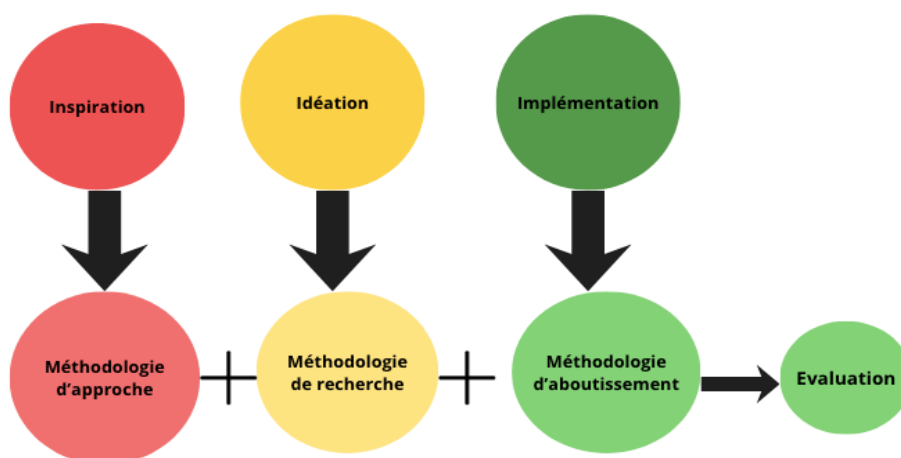
palettes de couleurs, les textures et les ambiances en rapport avec le style architectural choisi, et en cohérence avec le concept et les usages visés. La **modélisation 3D** à travers un moteur de rendu réaliste tel que le VRAY, ou même en se servant de l'AI, permet de tester les volumes, les proportions et les interactions spatiales, dans une logique d'ajustement et de communication.

**Les plans techniques, coupes et détails constructifs** traduisent le concept en solutions réalisables, et en ce en coordination avec l'atelier de représentations techniques. **Les planches de synthèse** incarnent la pensée design dans sa dimension pédagogique : elles ne sont pas seulement des livrables, mais des récits visuels, des preuves d'apprentissage, des vecteurs de sens.



**Fig.6 :** Exemples de plan final avec plans techniques et rendus d'images 3D - DALDOUL,N,2025

L'atelier devient alors un espace de narration, où le projet est présenté, discuté, critiqué et valorisé. Le test ou l'évaluation de la part des membres du jury à la fin, ne se limite pas à la validation technique : il devient un moment de partage, de transmission et de mise en perspective. L'étudiant apprend à défendre son projet, à l'inscrire dans un contexte, à en révéler les enjeux.



**Fig.7 :** L'approche du Design Thinking dans l'enseignement du projet en Design Espace- DALDOUL,N,2025

Ainsi l'atelier de spécialité en Design Espace suit une démarche structurée et évolutive, articulée en trois grandes phases, intégrant les principes de la pensée Design permettant à l'étudiant de transformer une problématique en une création originale, qui sera conclue par l'évaluation par des membres de jury.

#### 4) Retombées pédagogiques et professionnelles

L'intégration du *Design Thinking* dans l'enseignement du design s'inscrit dans la continuité des apports de la pédagogie par projet. Celle-ci renvoie à un ensemble d'activités de résolution de problèmes issus de la vie réelle, nécessitant une démarche d'anticipation. Elle conduit à la production de résultats matériels, intellectuels, mais surtout à un enrichissement cognitif et expérientiel.

Les retombées se traduisent par le développement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir, et de savoir-devenir tout en favorisant l'acquisition de compétences transversales. Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle de guide, de motivateur et médiateur, tandis que l'apprenant devient acteur et responsable de son apprentissage. Sur le plan pédagogique, le Design Thinking stimule une posture réflexive et critique, incitant l'étudiant à interroger les usages, les contextes et les impacts de ses choix. Il encourage la créativité, la collaboration et l'agilité intellectuelle. Sur le plan professionnel, il prépare les étudiants à des métiers en constante



évolution, où la transversalité, la narration et la conception porteuse de sens sont centrales. Il forme des profils capables de penser en

système, de dialoguer avec les usagers et de porter des projets responsables et significatifs afin d'améliorer « *l'habitabilité du monde*<sup>1</sup> ».

Enfin, articuler l'enseignement du design et la pédagogie du projet en Design Espace suppose de revenir sur les étapes fondamentales de l'aménagement du plan : enquête, recherche conceptuelle et conception. L'atelier, nourri par le Design Thinking, devient alors un espace d'apprentissage dynamique et immersif, où chaque projet se déploie comme une expérience formatrice, un récit en acte et une occasion de transformation personnelle et collective et où l'étudiant y développe non seulement des compétences, mais aussi une véritable identité professionnelle.

## Conclusion

L'intégration du *Design Thinking* dans l'atelier de projet marque une transformation profonde des pratiques pédagogiques, en articulant expérience, collaboration et pensée critique. Elle rapproche la pédagogie du projet du processus de création en design (Boutinet, 2012), en mobilisant enquête, recherche conceptuelle et conception, tout en valorisant l'erreur comme source d'apprentissage. Les résultats montrent que cette approche développe des compétences transversales telles que l'empathie, l'agilité, la créativité, et l'esprit critique, engageant l'étudiant dans une démarche active, sensible et contextualisée. Elle ouvre la voie à une pédagogie transdisciplinaire et immersive, capable de former des praticiens réflexifs et créatifs.

En perspectives, cette étude invite à poursuivre les recherches sur l'impact du Design Thinking dans d'autres disciplines créatives et éducatives, afin d'explorer son potentiel comme outil de transformation pédagogique et professionnelle.

---

<sup>1</sup> FINDELI Alain (2010), « Searching for Design Research Questions: Some Conceptual Clarifications », *Questions, Hypotheses & Conjectures: discussions on projects by early stage and senior design researchers*, Bloomington, IN Universe, p. 292

## Bibliographie

### ❖ Ouvrages

- BONNARDEL, N. (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille, France : Éditions Solal/De Boeck, p205.
- BONNY, A. (2008). *Le Design : histoire, principaux courants, grandes figures*. Paris : Éditions Larousse, p237
- BOUTINET, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige, P450.
- BROWN, T. (2009). *Change by Design : How design Thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York, NY : HarperBusiness, p264.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S., & ZENASNI, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Paris : Éditions Armand Colin, p240.
- PAPANEK, V. (1974). *Design pour un monde réel*. Paris : Mercure de France, p428.
- SCHON, D. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques, p418.
- SIMON, H. A. (1996). *The sciences of the artificial* (3e éd.). Cambridge, MA : MIT Press, p241.

### ❖ Revues

- Bouhaï, N. (2025). Le Design Thinking comme approche innovante dans un contexte pédagogique d'apprentissage par projet [Design Thinking as an Innovative Approach in a Project-Based Learning Context]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1780>
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- FINDELI, A. (2010), « Searching For Design Research Questions : Some Conceptual Clarifications », Questions, Hypotheses & Conjectures : discussions on projects by early stage and senior design researchers, *Bloomington, IN iUniverse*
- Findeli, A., & Bousbaci, R. (2005). L'éclipse de l'objet dans les théories du projet en design. *The Design Journal*, 8(3), 35-49.. DOI : [10.2752/146069205789331574](https://doi.org/10.2752/146069205789331574)
- Petit, V. (2023). Technologie et/ou design. Le milieu indiscipliné du technologue. É. Tortochot, C. Moineau, & É. Roy (Eds.), *L'enseignement de design : Le geste créatif et l'activité formative* (pp. 73-88). Delatour.
- Vial, S. (2015). De la spécificité du projet en design : une démonstration. *Communication organisation*, 46, 17-32.

### ❖ Articles en ligne



- Guillaumin, C. (2009). *La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation*. Cahiers de sociolinguistique. Consulté le 20 novembre 2025, sur <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-85?lang=fr>
- LATOUR, C. (2023). *La définition du design thinking proposée par Tim Brown dans son ouvrage Change by Design (2009)*. HRImag. Consulté le 15 novembre 2025, sur <https://hrimag.com/La-definition-du-design-thinking-proposee-par-Tim-Brown-dans-son-ouvrage-Change>

## Characterization of Agroforestry Systems, Vegetation Formations in Northern Cameroon, and Rural Development: The Case of the Lagdo Area

Jahdame Jacob Guisimo<sup>1</sup>, Kossoumna Liba'a Natali<sup>2</sup>, Assolefack Chatelin<sup>3</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Jahdame, J. G., Kossoumna, L. N., & Assolefack, C. (2025). Characterization of Agroforestry Systems, Vegetation Formations in Northern Cameroon, and Rural Development: The Case of the Lagdo Area. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167586>

---

### Abstract

This study aims to analyze agroforestry systems and vegetation formations to understand their contribution to rural development in the locality of Lagdo. The methodological approach consisted of dendrometric surveys conducted on 60 permanent plots distributed across the Bakona (20), Riao (20), and Gounougou-Lagdo (20) terroirs. A comprehensive forest inventory was carried out using a dendrometric threshold of  $\geq 30$ –40 cm. Floristic and dendrometric inventories were conducted using 100 m  $\times$  100 m (1 ha) plots in agroforestry parcels and savannas, while rectangular plots of 20 m  $\times$  50 m were used in gallery forests, and transects of 100 m were established. After data processing, plant diversity analysis revealed at least 80 identified species, mainly trees and shrubs. In the savanna, there was a strong presence of species such as *Anogeissus leiocarpus* (181 individuals), *Combretum glutinosum* (162 individuals), *Vitellaria paradoxa* (151 individuals), and *Piliostigma reticulatum* (144 individuals). In contrast, gallery forests were dominated by *Anogeissus leiocarpus* (103 individuals), *Combretum collinum* (151 individuals), and *Vitellaria paradoxa* (66 individuals). In cultivated fields or agroforestry plots, fewer individuals were generally recorded, with *Vitellaria paradoxa* (51 individuals) and *Terminalia macroptera* (15 individuals) being the most represented. The results show that the observed agroforestry practices reflect local ownership of conservation challenges and a willingness to enhance natural resources. These practices contribute to food security, income diversification, and the preservation of ecosystem services.

### Keywords:

Characterization, Agroforestry system, Vegetation formation, Diversity, Lagdo.

---

<sup>1</sup> Doctoral student, University of Maroua, Cameroon, Doctoral Training Unit in Human and Social Sciences.

[jahdamejacob@gmail.com](mailto:jahdamejacob@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor, University of Maroua, Cameroon, Doctoral School. [kolibaa@yahoo.fr](mailto:kolibaa@yahoo.fr)

<sup>3</sup> PhD Candidate, University of Maroua, Cameroon, Doctoral Training Unit in Human and Social Sciences.

[chatelinassolefack@gmail.com](mailto:chatelinassolefack@gmail.com)

## Caractérisation des Systèmes Agroforestiers, des Formations Végétales dans le Nord-Cameroun et Développement Rural : Cas du Terroir de Lagdo

Jahdame Jacob Guisimo, Kossoumna Liba'a Natali, Assolefack Chatelin

### Resumé

La présente étude vise à analyser les systèmes agroforestiers et les formations végétales afin de comprendre leur contribution au développement rural dans la localité de Lagdo. La démarche méthodologique a consisté à des relevés dendrométriques pour 60 placettes permanentes dans les terroirs Bakona (20), Riao (20), Gounougou-Lagdo (20), un inventaire forestier exhaustif avec un seuil dendrométrique de  $\geq 30-40$  a été utilisé. L'inventaire floristique et dendrométrique a été réalisée à l'aide des placettes 100m×100m (1ha) dans les parcelles agroforestières et les Savanes, tandis que des placettes rectangulaires de 20m×50m ont été utilisées dans les forêts galeries et des transects ont été réalisées sur 100m. Après traitement de données, pour la diversité végétale on dénombre au moins 80 espèces identifiées, principalement des arbres et des arbustes. S'agissant de la savane, il est relevé une forte présence d'espèces comme l'*Anogeissus leiocarpus* (181 individus), *Combretum glutinosum* (162 individus), *Vitellaria paradoxa* (151 individus) et du *Piliostigma reticulatum* (144 individus). Ensuite dans les forêts galeries par contre, on dénote une dominance de l'*Anogeissus leiocarpus* (103 individus), *Combretum collinum* (151 individus) et de *Vitellaria paradoxa* (66 individus). Dans les champs ou parcelles agroforestières par contre on relève moins d'individus en général, mais le *Vitellaria paradoxa* (51 individus) et le *Terminalia macroptera* (15). Les résultats montrent les pratiques agroforestières observées témoignent d'une appropriation locale des enjeux de conservation et d'une volonté de valorisation des ressources naturelles. Elles contribuent à la sécurité alimentaire, à la diversification des revenus et à la préservation des services écosystémiques.

### Mots clés

Caractérisation, système agroforestier, formation végétale, diversité, Lagdo

## Introduction

Les ressources végétales forestières et leurs produits jouent un rôle capital dans l'économie rurale. L'évolution de l'agriculture ces trois dernières décennies dans la Bénoué a connu une sécheresse et une insolation grave, associée à une intensification de l'agriculture, la diminution des superficies boisées et arborées a entraîné de dérèglements environnementaux, dont une baisse de la fertilité des sols et leur érosion, un accroissement de la pollution diffuse, une réduction de la biodiversité et une perte de qualité des paysages ruraux. Les écosystèmes sahéliens subissent depuis plusieurs décennies une forte dégradation en raison de la péjoration des conditions climatiques et de l'anthropisation croissante. Cette situation est fort préjudiciable aux conditions de vie des populations et à l'économie des pays sahéliens puisque la végétation spontanée constitue la base de l'alimentation des troupeaux et que la production vivrière repose sur la culture pluviale.

L'agroforesterie s'avère être une pratique entreprise par les paysans non seulement pour pallier à l'assèchement et le dénudement des sols après le défrichage des forêts primaires, mais par-dessus tout compte tenu des bénéfices qu'elles génèrent, elle est un moyen par lequel les paysans diversifient leurs revenus. L'arbre joue un rôle essentiel dans la vie des populations, surtout en zone rurale. Il intervient dans le maintien et la stabilité des écosystèmes (Akpo, 1993, 1998). Les paysans commercialisent les produits des arbres exotiques et fruitiers, et autres produits forestiers Non-ligneux à des échelles local, national et à l'international.

Cet état des choses amène les paysans à penser eux-mêmes et les autres partenaires au développement à identifier les arbres utiles à leurs champs, des arbres fertilisants d'une part, mais aussi des espèces utiles pour la biomasse cultivée au sein de leur parcelle.

La connaissance des caractéristiques écologiques des systèmes agroforestiers permet de mieux comprendre les écosystèmes ruraux à fonction pastorale, alimentaire, de les décrire dans leurs spécificités diversifiées afin de suggérer des stratégies préservation et de conservation durable.

## Problème de recherche

Le problème de cette étude est qu'en dehors des études portant sur la végétation dans le Nord, la dégradation des formations végétales et l'évolution des systèmes agroforestiers dans le terroir de Lagdo compromettant la durabilité des ressources naturelles et le développement rural, en l'absence des données précises sur leur territoire, leur diversité, et leur fonction socioéconomique n'ont pas encore fait l'objet d'une étude. Le terroir de Lagdo est caractérisé par une forte interaction entre les activités agricoles, les formations végétales naturelles et les pratiques agroforestières des populations rurales. Toutefois, la pression démographique, l'extension des terres agricoles, la coupe abusive de bois et changements climatiques exacerbent une dégradation progressive des formations végétales et une modification des systèmes agroforestiers

traditionnels. Malgré l'importance de l'agroforesterie dans la sécurité alimentaire, la conservation des ressources naturelles et l'amélioration des revenus des ménages, les connaissances sur la diversité des systèmes agroforestiers, leur fonctionnement, leur contribution au développement rural et leur impact sur les formations végétales. Il est donc crucial de caractériser les systèmes agroforestiers et les formations végétales associées afin de mieux comprendre leurs rôles socioéconomique et écologique, et d'orienter les stratégies de gestion durables facteurs de développement.

## **1. Matériels et Méthodes**

### **1.1. Matériels**

#### **1.1.1. Zone d'étude**

#### **Caractéristiques hydroclimatiques**

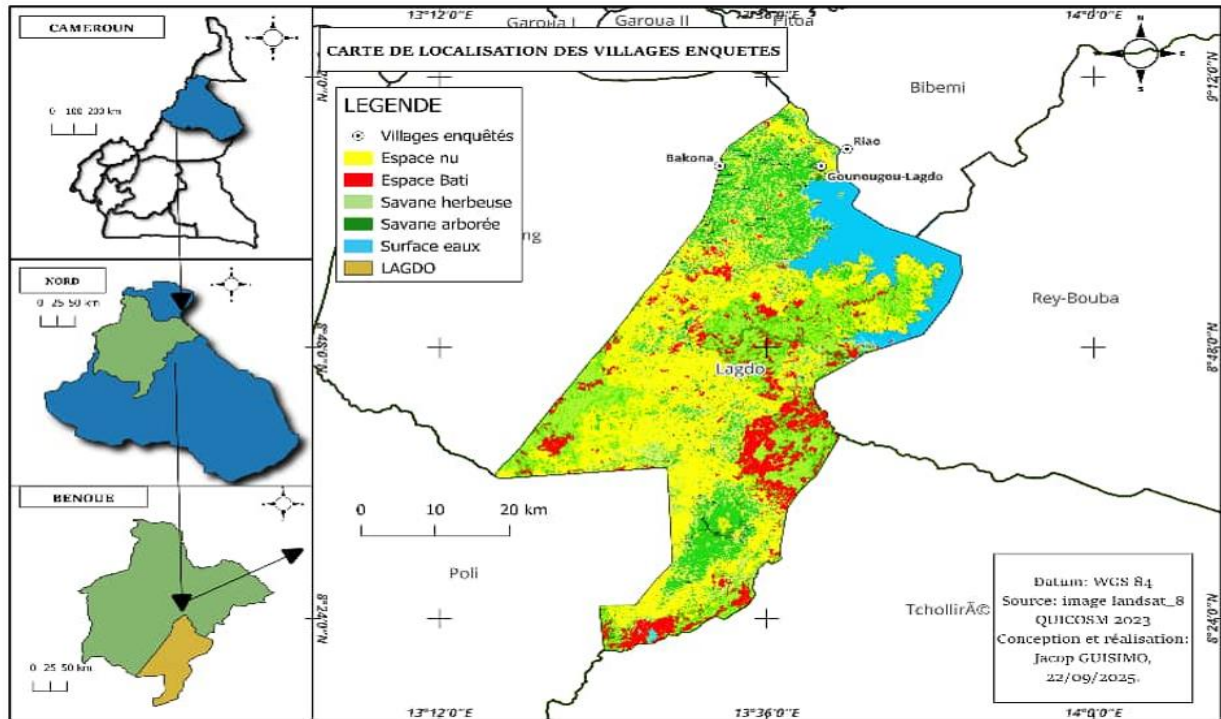
Avec une population estimée à 328.567 âmes et une superficie de 3.000 km<sup>2</sup> (INS, 2010), un des 11 arrondissement que compte la région du Nord. L'arrondissement de Lagdo est situé dans la région du Nord, la zone soudano-sahélienne du Cameroun.

Il est bordé au Nord par les communes de Ngong et de Bibémi, au sud par les communes de Tcholliré et Poli, à l'Est par les communes de Rey Bouba et de Bibémi, et à l'Ouest par la commune de Ngong. Il est soumis à un climat tropical à deux saisons : une saison humide courte (de mai à octobre) et une saison sèche (de novembre à mars). Ce climat détermine deux saisons de productions agricoles : de juillet à septembre en culture pluviale et d'octobre à mars en culture irriguée (Mfewou, 2013). Le cycle hydraulique de type tropical est marqué par une période de crue (entre mi-Juillet et jusqu'en fin octobre avec un maximum observé en août-septembre) et une période de décrue (entre janvier et mai avec étiage en avril). Les précipitations sur l'ensemble de la région deviennent importantes à partir du mois de mai (entre 800-900 mm). La zone irriguée de Lagdo est alimentée par un réseau de canaux principaux, secondaires et tertiaires constituant des quartiers. Les parcelles d'un quartier sont dominées par un canal tertiaire dont la longueur varie en général entre 600 et 1 000 m, et couvre une largeur de 150 à 200 m (Mfewou, 2013).

Suite aux multiples projets liés à la construction du barrage, les migrations organisées et les activités connexes ont fait migré des pêcheurs et les agriculteurs, la croissance

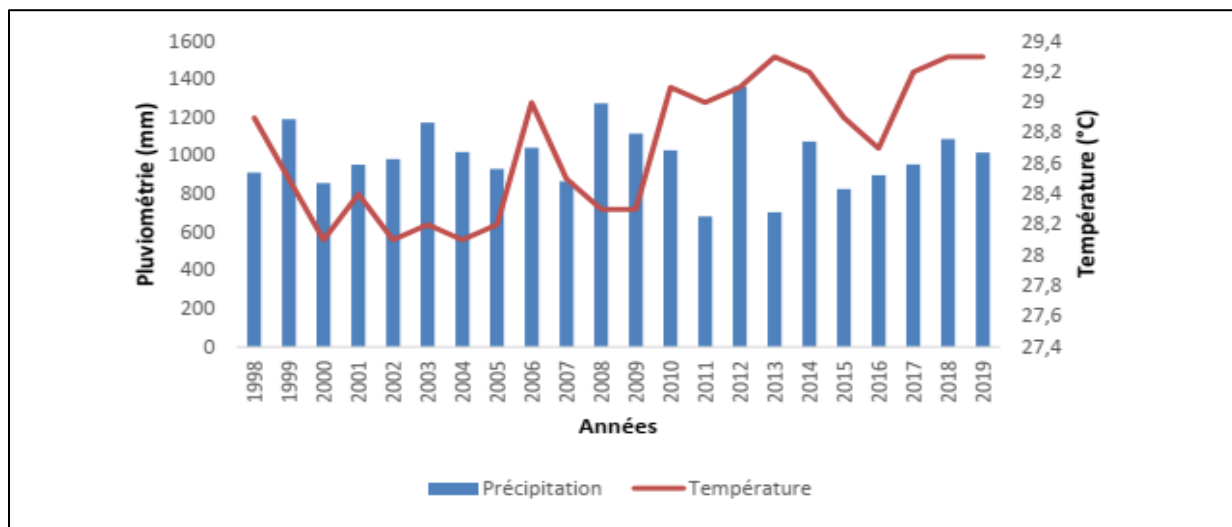
démographique a connu une augmentation drastique. Les parcelles forestières ont fait place aux parcelles agroforestières, car les conditions agricoles deviennent de plus en plus favorables, ce qui explique également la montée de l'élevage. Les déséquilibres de température et climatiques ces dernières décennies ont mis en évidence les faiblesses et les menaces de la nature pour l'homme

et l'écosystème, des milieux de vies et du cadre de vie des hommes. Ceci illustre de l'ambiguïté la complexité des climats et des instabilités des milieux sahélo-soudanien.



Carte 1. Localisation de la zone d'étude

Figure1. Digramme ombrothermique de la zone d'étude (1988-2019).



Source : Barrage hydroélectrique de Lagdo

Les précipitations annuelles dépassent régulièrement une hauteur de 1400 mm, une remontée en 2012 pour stabiliser en 2019 avec une hauteur atteignant les 1500 mm par année, les maxima sont généralement atteints entre les mois de juin et septembre. Le mois d'août connaît le plus grand nombre d'enregistrements de pics (322 mm en 2013 ; 346,6 mm en 2006 ; 351,6 mm en 2010 ; 374,6 mm en 2013). Cependant, une exception a été notée au cours de l'année 2006 où le pic de précipitation s'est produit en (328,7mm). Au cours de l'année 2016, le maxima (305,5 mm) a été enregistré en juillet et les minimas durant les mois d'Octobre, Novembre, Décembre, Janvier et Février. Le régime hydraulique de type tropical est caractérisé par une période de hautes-eaux (entre juillet et octobre avec un maximum en août-septembre) et une période de basses-eaux (entre janvier et mai avec étiage en avril) La pluviométrie augmente progressivement dans l'ensemble de la région à partir du mois de mai (900-1000 mm), (Mfewou, 2013).

**Tableau1. Caractéristiques des villages enquêtés**

<b>Populations</b>	<b>Noms de villages</b>	<b>Distance</b>	<b>Coordonnées GPS</b>
Toupouri/Foulbé/Laka	Riao	<b>10 km</b>	<b>Lat 9.093156</b> <b>Long 13. 698479</b>
Foulbé/Namdi/Toupouri	Bakona	<b>20 km</b>	<b>Lat 9.068264°</b> <b>Long 13.542815</b>
Foulbé/Toupouri	Gounougou-Lagdo	<b>5 km</b>	<b>Lat 9.068264°</b> <b>Long 13.666894°</b>

**Source : Enquêtes de terrain 2023**

### **1.1.3. Appareillages et outils**

Après l'identification des sites de recueils des données, il a été convenu pour la sélection la prise des mesures dendrométriques de toutes espèces d'arbres rencontrés ayant un Diamètre à hauteur de poitrine supérieur ou égal 35cm. Les arbres ayant subis des coupes un élagage, un étêtage, ou encore un écorçage se trouvant au sein d'une parcelle agroforestière. Pour les mensurations, il a été question d'utiliser :

- Un décamètre de 100m ;
- Un GPS ;



- Une fiche de notation et de relevés d'inventaire forestier ;
- Des piquets pour les délimitations ;
- Un appareil photographique pour la prise d'images
- Un Clinomètre

## **2. Méthodes**

### **2.1. Techniques de collectes de données**

#### **2.1.1. Les données secondaires.**

Les données secondaires ont été utiles pour recenser les articles sur les zones d'étude, des thèses et autres informations existantes telles que les dictionnaires locaux des plantes, un guide de terrain des ligneux sahéliens et soudano-Guinéens, les lois cadres sur les forêts et faune, des données de températures et de climats, des bases de données pour la conception des cartes d'occupation de sols,

#### **2.1.2. Les données primaires**

La collecte des données primaires est primordiale pour avoir des données empiriques et crédibles. Les questionnaires fermés et les entretiens auprès des acteurs de la gestion des écosystèmes forestiers (parcelles agroforestières, des savanes arborées et arbustives, des forêts galeries), les cultivateurs, les exploitants de bois et les réseaux de femmes valorisant les PFNL.

#### **2.1.3. Les observations de terrains**

Les observations directes portent sur l'identification des espèces au sein des savanes, des forêts galeries et dans les parcelles agroforestières. L'observation directe a permis d'apprécier les espèces existantes, les différents acteurs agricoles, les pratiques agricoles et les cultures associées, l'évolution de la végétation dans les champs et les savanes, de déterminer également la couverture herbacée. La collecte d'informations par l'observation a mis en évidence les services écosystémiques et environnementaux de l'arbre dans les champs et le comportement des cultures dans ces milieux étudiés.

#### **2.1.4. Paramètres dendrométriques**

Pour la prise des coordonnées géographiques GPS pour déterminer la superficie, il a été utilisé un appareil GPS Garmin afin de prendre les contours des parcelles agroforestières avec l'aide des paysans. Compte tenu de la petite taille des parcelles agroforestières (0,25-1 ha) nous avons effectué un inventaire forestier de tous les espèces ligneuses ou exotiques supérieures ou égal à 40 cm. L'identification directe des espèces ligneuses et exotiques s'est faite avec l'aide d'un guide local maîtrisant les noms vernaculaires, plus tard l'on s'est référé au **Guide de terrain des ligneux Sahéliens et Soudano-Guinéens de Geerling (1987)** et comprendre les caractéristiques, l'écologie, et la phénologie de façon générale de ces arbres.

Après les identifications s'en sont suivi les observations morphologiques, les paramètres dendrométriques ( $DHP \geq 30$ ) : DHP, la hauteur des arbres. Pour déterminer la hauteur nous avons utilisé une perche, pour la circonférence nous avons utilisé un décamètre. Les inventaires forestiers ont été mené sur des sites en dehors et au sein des parcelles agroforestières. Les mesures sur les arbres prennent en compte la taille, les diamètres à hauteur de poitrine (DHP), les maladies des plantes et leurs densité (nombre) à l'hectare. La diversité ligneuse, les espèces dominantes sont pris en compte.

Un inventaire forestier exhaustif avec un seuil dendrométrique de  $\geq 30-40$  a été utilisé. Pour les Savanes arborées et arbustives une placette carrée classique de  $100m \times 100m$  pour des collectes de la structure verticale et observer la régénération des espèces végétales recensées dans trois types de formations végétales : la Savane, les forêts galeries, et les parcelles agroforestières. Pour les forêts galeries une placette linéaire d'un dimensionnement de  $20m \times 20m$  le long des cours d'eaux à Gounougou. Dans cette étude les mesures ont été réalisées sur des transects de  $100m$ , avec des relevés dendrométriques effectués à l'intérieur des surfaces. Ainsi, chaque espèce est accompagnée du nombre d'individus observés dans chaque formation. L'inventaire floristique et dendrométrique é été réalisée à l'aide des placettes  $100m \times 100m$  (1ha) dans les parcelles agroforestières et les Savanes, tandis que des placettes rectangulaires de  $20m \times 50m$  ont été utilisées dans les forêts galeries. Les observations ont été complétées par des transects linéaires afin de mieux appréhender la structure et la diversité des formations végétales.

### **2.1.5. Echantillonnage et collecte des données**

Pour mieux caractériser la structure et la diversité des espèces ligneuses et exotiques dans les systèmes de culture à Lagdo trois villages ont été sélectionnés (Riao, Bakona et Gounougou) après une enquête exploratoire et un entretien avec les chefs traditionnels, les représentants de sectoriels (MINADER, MINEPDED, MINFOF) en fonction de leur disponibilité, de leur accessibilité en vue d'identifier les parcelles agroforestières ainsi que spatialisation. Afin de mieux obtenir les informations nous avons eu recours à un guide local fourni par les autorités traditionnelles.

Les enquêtes ont été effectué auprès de 166 ménages sur 845 ménages au total répartis comme suit : 29 à Riao, 80 à Gounougou et 58 à Bakona. Le taux d'échantillonnage est de 20 % comme recommandé dans la littérature de la population total (Watson, 2001). Concernant les parcelles agroforestières, une fois une rencontre convenue avec les autorités traditionnelles, au cours d'un focus group les parcelles à inventoriées ont été sélectionnées selon la disponibilité du propriétaire terrien à collecter les données au sein de sa parcelle, de type de pratiques agroforestières au sein des systèmes de cultures à travers. Les enquêtes par questionnaires ont permis de déterminer les pratiques agricoles et les techniques culturelles des paysans. Les questionnaires ont mis en évidence les espèces appréciées et adoptés par les paysans dans leurs parcelles, leurs perceptions et leurs motivations. Ils ont mis en évidence les conditions de vie des populations, leur revenu, leurs rendements annuels.

### **2.1.6. Paramètres démographiques et de la phytodiversité dans la localité de Lagdo**

Au moins 28 espèces ont été identifiées et répertoriées sur près de 166 parcelles dans les trois villages. Soit 166 ménages sur 845 ménages au total répartis comme suit : 29 à Riao, 80 à Gounougou et 58 à Bakona parcelles par villages. Pour ces différents paramètres, les richesses spécifiques, la densité, les dominances ainsi que les indices de Shannon, de Piélou ont été donnés pour la diversité dans tous les villages.

### **3. Cadre juridique et réglementaire de la gestion forestière au Cameroun**

Conformément à la loi 94-01 (P.R. Cameroun, 1994) et de son décret d'application 95/531/PM, toutes les ressources forestières, à l'exception des forêts communales, communautaires et privées, des vergers, des plantations agricoles, des terres en jachères, des boisements accessoires d'une exploitation agricole et des aménagements pastoraux ou agrosylvicoles, appartiennent à l'Etat. Les populations dites « riveraines » (d'une forêt) voient toutefois leurs droits d'usage reconnus : le droit d'usage ou coutumier devient « celui reconnu aux populations riveraines d'exploiter tous les produits forestiers, fauniques et halieutiques à l'exception des espèces protégées en vue d'une utilisation personnelle » (article 8 de la Loi 94-01). Plus récemment, l'article 5 de la loi N° 2024/008 du 24 Juillet 2024 portant régime des forêts et de la faune révisée garantit la participation de tous les acteurs de la gestion forestière et faunique. Elle dispose que l'Etat, les Collectivités Territoriales Décentralisées, les communautés riveraines et les particuliers exercent sur leurs forêts et dans les zones agroforestières, tous les droits résultants de la propriété, sous réserve des restrictions prévues par la législation en vigueur et par la présente loi. L'article 6 dégage les responsabilités des populations riveraines, elles bénéficient des droits d'usage sur les produits forestiers et fauniques prélevés sur le domaine national situé dans leur environnement pour leur utilisation personnelle.

#### **3.1. Politiques d'élaboration et de promotion d'agroforesterie au niveau national et local**

La volonté politique est celle qui est à la base de la réussite des projets nationaux. La loi du 24 Juillet 2024, définit l'agroforesterie comme une pratique agraire qui mélange arbre et cultures. Ces paysans valorisent les produits de l'arbre d'origine végétale autre le bois.

En outre, la loi favorise et encourage la pratique de l'agroforesterie dans les parcelles agricoles ou non agricoles. Cette loi à son article 40 classe ces initiatives parmi les forêts dites particuliers, des bois privés. « Les forêts des particuliers sont des forêts plantées et gérées par des personnes physiques ou par des personnes morales de droit privé, avec l'assistance technique de l'Administration en charge des forêts, sur leurs domaines acquis conformément à la législation et à la réglementation foncière en vigueur ». Ensuite l'alinéa (2) qui détermine que « les bois privés sont des forêts, des alignements d'arbres et des boisements diffus associés aux cultures, plantés par des personnes physiques ou des personnes morales de droit privé, sur des terres cultivées par elles. À ce titre, les personnes concernées sont tenues de disposer d'un livret de sylviculteur ou de tout document en tenant lieu, pour le suivi de leurs activités ».

Ainsi, dans l'esprit de cette loi les particuliers ou paysans initiant des « forêts plantées et gérées » faisant la promotion et l'intégration de l'arbre dans les champs sont clairement identifiés comme étant des « personnes physiques ou par des personnes morales de droit privé », « des alignements d'arbres et des boisements diffus associés aux cultures, plantés par des personnes physiques ou des personnes morales de droit privé, sur des terres cultivées par elles », mais surtout à condition que cela soit effectué « avec l'assistance technique de l'Administration en charge des forêts » et « sur leurs domaines acquis conformément à la législation et à la réglementation foncière en vigueur ». Cela relève encore la question de la sécurité foncière qui garantit et formalise la durabilité des systèmes ou exploitations agricoles ou agroforestières.

#### **4. Traitements et Analyse des données**

L'analyse des données s'est faite à base du Logiciel PAST pour les paramètres écologiques au sein des parcelles agroforestières, des savanes arborée et arbustives et les forêts galerie. Afin de faire ressortir les figures et les graphiques, le logiciel Excel a été utilisé. Pour déterminer les caractéristiques dendrométriques des différentes espèces, les paramètres dendrométriques ont été calculés. La caractérisation de la structure de la végétation est faite en utilisant les classes de distribution de diamètre et de hauteur.

Pour la conception et la réalisation des cartes le logiciel QGIS 2.14 a été utilisée pour les cartes de localisation à partir des coordonnées GPS des villages et sites de prélèvements des données et les cartes d'occupation ce sols à partir des bases de données SOGEFI.

#### **5. Résultats**

##### **5.1. Les différentes pratiques agroforestières et techniques observées**

D'une façon générale, les observations menées sur le terrain laisse entrevoir des pratiques agroforestières de trois types : les cultures intercalaires, les haies-vives et les parcelles d'arbres exotiques où l'on retrouve généralement des agrumes et des anacardes.

De prime à bord, les espèces ligneuses et non ligneuses peuplent les formations végétales on y retrouve les arbres, les espèces exotiques et sauvages. La densité dans les forêts galeries révèle une moyenne de 94 individus à l'hectare. Dans une forêt-galerie dans les trois villages (Riao, Bakona et Gounougou) les abondances se réfèrent plus aux espèces telles que le *Terminalia glaucesens* et *Combretum fragrans* sont les espèces les plus représentés avec un nombre d'individus élevés que les autres. La récurrence de certaines espèces comme *Anogeissus leiocarpus* montre une certaine intermédiaire voire constante au niveau de la densité bien qu'elle soit assez exploitée.

## 5.2. La composante agricole

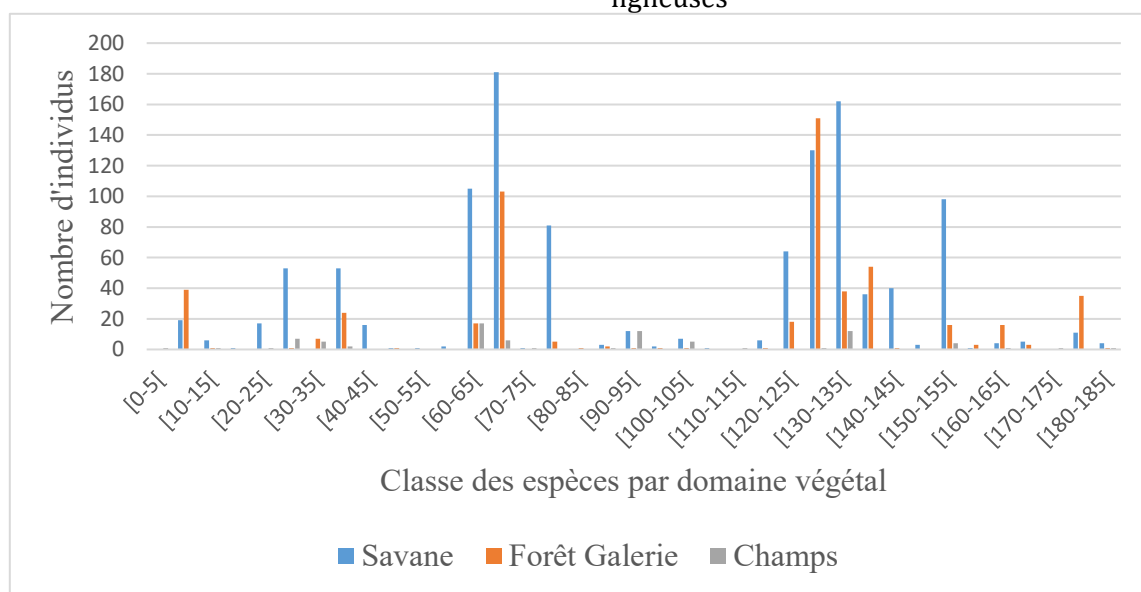
Dans la zone d'étude, les paysans exercent en grande majorité les cultures maraîchères en dehors des cultures annuelles telles que le Maïs, les oléagineux (sésame, les arachides, soja), le sorgho, le Niébé. Les tubercules et les féculents tels que le manioc, la patate et quelques rares parcelles de pomme de terre y sont cultivés. Les cultures sont destinées en grande partie à l'autoconsommation et une partie à la commercialisation afin d'avoir un revenu substantiel. Les cultures maraîchères sont pratiquées après les pluies, ce sont principalement les tomates, de la laitue, des carottes, les courgettes. Elles sont écoulées dans les centres urbains dû à une forte demande.

La culture du riz dans les berges du fleuve est pluviale et fluviale parce que les uns préfèrent exercer la pêche pour se rattraper en saison de décrue. A côté du riz, les populations. La culture du Muskwari a été remis sur pieds par des migrants, représentant près 45% de la production des céréales. Ainsi, la sécurité alimentaire peut être étalée sur une plus longue période. Enfin, les cultures maraîchères (tomates, laitues, carottes, légumes locaux, melons, courgettes...) ont également pris une extension très importante. Elles ont été stimulées par la forte demande des grandes villes (Garoua, Maroua et N'Gaoundéré).

## 5.3. La composante ligneuse

La composante ligneuse dans cette zone met en évidence des espèces de la famille des anacardiées, des mimosacées. Les forêts en savane ou en champs fournissent du bois d'œuvre et de chauffe pour les ménages. Les besoins en bois de chauffe augmentent et encouragé par la paupérisation des paysans afin de les commercialiser, la dégradation du milieu naturel est marquée par le déboisement à des grandes échelles.

**Figure 2.** Nombre d'individus et nombre d'espèces dans les différentes formations végétales et ligneuses



Ce graphique présente un aperçu de la composition floristique dans les trois formations végétales à Lagdo. La biomasse arborée est distribuée selon les facteurs édapho-climatiques du milieu. Le peuplement forestier rencontré dans les savanes est également diversifié. Le *Combretum collinum* et le *Terminalia glaucescens* semblent être les espèces les plus représentées, avec un nombre significatif. Ensuite le *Combretum glutinosum* et le *Balanites* montrent également une présence notable. Les espèces rares telles que l'*Acacia seyal* et le *Vittelaria paradoxa* apparaissent un peu plus faible suggérant leur disparition dû à leur exploitation pour les bois d'œuvre ou de service ou encore pour le bois énergie. Du point de vue de la biodiversité, cette présence est positive pour l'écosystème parce qu'elle contribue à la résilience face aux changements climatiques.

Dans les parcelles agroforestières, on relève la présence des espèces telles que le *Vitellaria paradoxa* (Karité) qui est de loin l'espèce la plus importante, avec le plus grand nombre d'individus et la deuxième plus grande surface terrière. Elle est suivie par *Sterculia setigera* et *Tamarindus indica* (Tamarinier). Il est également à noter la forte dominance de deux individus de *Khaya senegalensis* et d'un individu de *Ficus ingens* qui, bien que peu nombreux, ont une surface terrière très élevée.

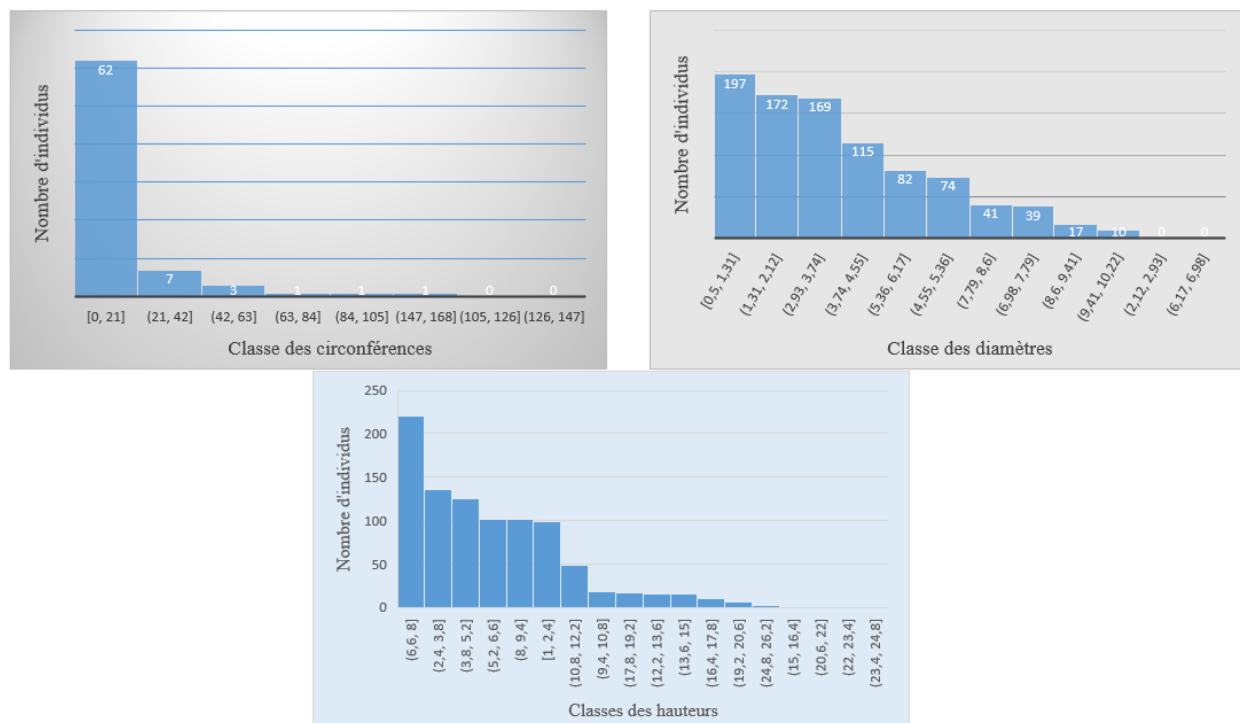


Figure 3 : Caractéristiques des ligneux dans les forêts

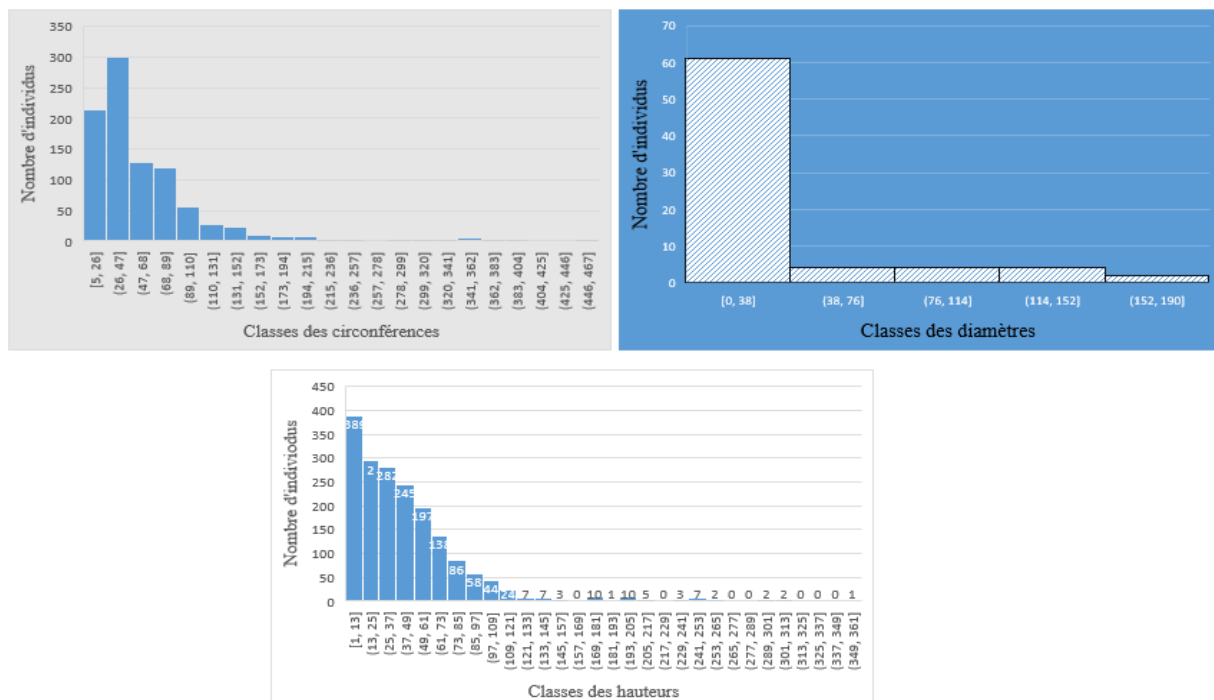


Figure 4. Caractéristiques des ligneux dans les Savanes

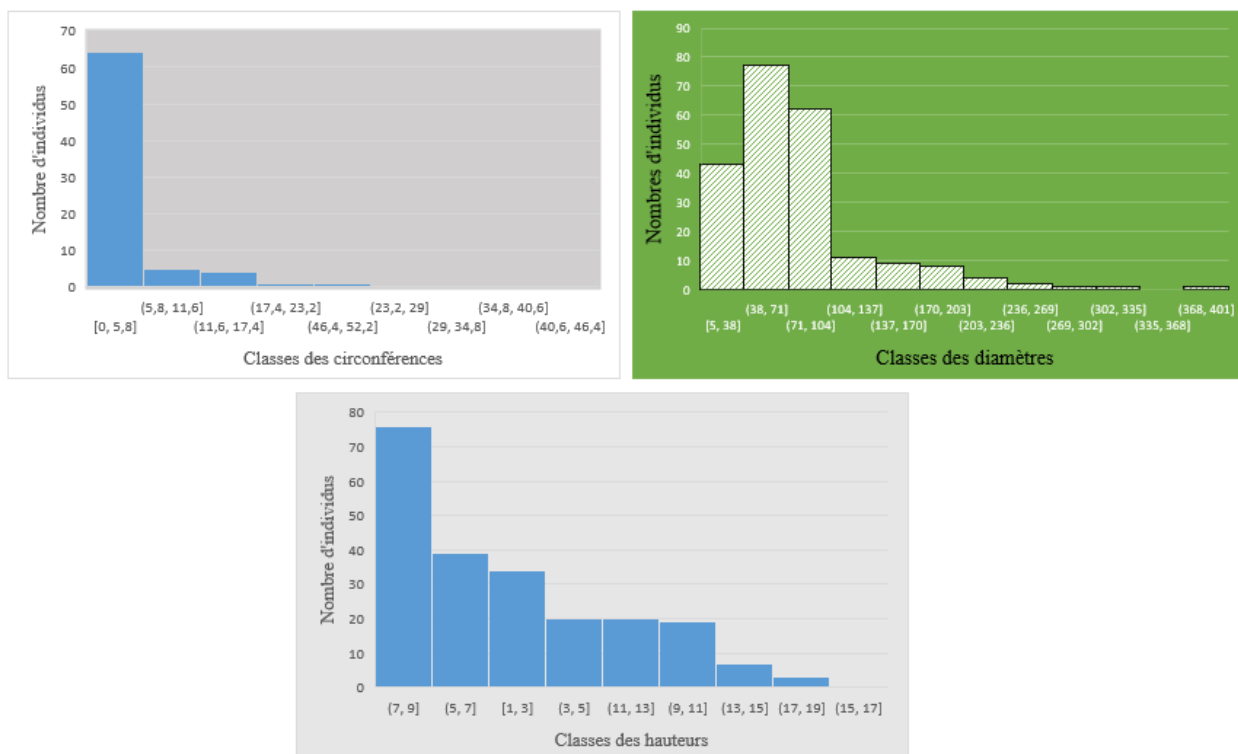


Figure 5. Caractéristiques des ligneux dans les parcelles agroforestières



Dans la forêt galerie, la structure est dominée par *Combretum fragrans*, qui se distingue par la plus haute densité relative. Cependant, l'espèce avec la plus forte dominance (la plus grande surface terrière) est *Hexalobus monopetalus*, ce qui lui confère le deuxième IVI le plus élevé. On observe une forte codominance d'*Anogeissus leiocarpus*. Les espèces comme *Acacia sieberiana* et *Piliostigma reticulatum* tirent leur importance d'une forte dominance (individus de grande taille) malgré une densité plus faible. Les *Balanites aegyptiaca* et les *Acacia seyal* ont les effectifs les plus faibles ce qui expliquent leur disparition du fait de l'abattage pour les besoins en bois de service, de bois de service ou pour la commercialisation.

**Tableau 2.** Variations des paramètres en diversité, en surface terrière et densité des espèces ligneuses des formations végétales étudiées

Sites	Savane	Champs	Galerie
Taxa_S	67	39	58
Individuals	1854	217	961
Dominance_D	0.05945	0.08797	0.06815
Simpson_1-D	0.9405	0.912	0.9319
Shannon_H	3.131	2.961	3.12
Evenness_e^H/S	0.3417	0.4952	0.3905
Brillouin	3.065	2.714	3.014
Menhinick	1.571	2.635	1.916
Margalef	8.794	7.051	8.358
Equitability_J	0.7446	0.8082	0.7684
Fisher_alpha	13.68	13.8	13.77
Berger-Parker	0.09956	0.2329	0.1648
Chao-1	88.11	90	85.14

- **La richesse spécifique** soit le nombre total d'espèces différentes dans le relevé.

**Individuals:** nombre total d'individus dans le relevé;

**Shannon-Weaver (H):** il représente l'indice de diversité de Shannon. Une valeur plus élevée indique une plus grande diversité (plus d'espèces et/ou une repartition plus équitable).

**Eveness ( $e^H/S$ );** c'est l'indice d'équité de Pielou  $J'=H'/\ln(S)$ .

La valeur dans PAST est une variante, une valeur proche de 1 indique que les individus sont répartis de manière équitable entre espèce.

- **La diversité des espèces**

Les espèces d'*Acacia* dominant dans presque tout les sites, en particulier l'*Acacia Senegal* qui présente un nombre d'individus dans la savane soit 53 individus. D'autres espèces notables incluent *Anogeissus leiocarpus* soit 181 et le *Ziziphus Mauritania* 151 individus.

- **La distribution au sein des différents écosystèmes**

La savane présente une plus grande diversité taxonomique (67) par rapport aux autres écosystèmes. Les forêts galeries et les champs affichent respectivement 58 et 38 taxa, indiquant une richesse moindre.

- **Abondance des individus**

La savane arborée et arbustive abritent le plus grand individu (1818 individus) suivie par la forêt galerie (916 individus) et les parcelles agroforestières (219 individus). Cela met en exergue que la savane offre des conditions plus favorables pour la croissance des espèces malgré le déclin observé ces dernières décennies avec des pertes en biomasse forestières.

#### 5.4. Analyse des indicateurs écologiques dans les systèmes agroforestiers et les végétations ligneuses

- **Dominance et diversité**

Le coefficient de dominance est le plus bas dans la savane (**0,5945**) ce qui explique une distribution équitable des espèces.

Les indices de Simpson et de Shannon montrent également une plus grande diversité dans la savane, avec un indice de **Shannon de 3,131**.

- **Équitabilité**

L'équitabilité est un peu plus importante dans les parcelles agroforestières, suggérant que les espèces y sont plus uniformément réparties. Toutefois, la savane bien que diversifiée présente une certaine dominance d'espèces.

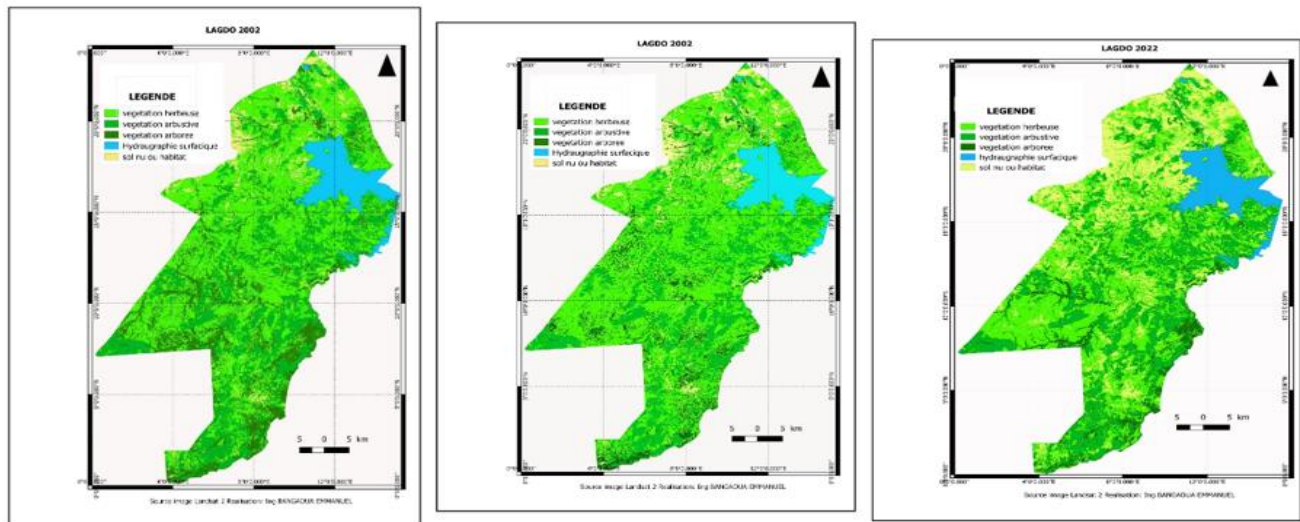
- **Richesse spécifique**

Les indices de Chao-1 et l'indice Taxa respectivement montrent que la richesse spécifique est relativement élevée dans toutes les formations végétales et ligneuses avec des valeurs de 88,11 et de 67 individus pour la Savane. Cela explique une bonne représentation des espèces dans ces écosystèmes.

En outre, cette analyse met en évidence la richesse et la diversité dans les trois écosystèmes étudiés globalement, en particulier dans les parcelles agroforestières. Les indices écologiques montrent un équilibre entre diversité et dominance, pour la gestion de la biodiversité dans ces milieux déjà trop fragilisés par les interventions anthropiques et les ruptures d'équilibre internes aux écosystèmes.

**Tableau 4.** Analyse comparative des pourcentages de la couverture végétale à Lagdo (1982 à 2022) et une estimation pour 2032

<b>Année</b>	<b>Végétation herbeuse (%)</b>	<b>Végétation arbustive (%)</b>	<b>Hydrograp hie surfacique (%)</b>	<b>Végétation arborée (%)</b>	<b>Sol nu/Habita t (%)</b>
<b>1982</b>	47.93	23.05	6.63	18.39	4.00
<b>2002</b>	54.73	23.09	6.63	10.16	5.75
<b>2022</b>	41.75	21.58	6.63	8.71	21.33
<b>2032</b>	42.0 (Estimation)	22.0 (Estimation)	6.63 (Estimation)	8.00 (Estimation)	21.00 (Estimation)
<b>2032</b>	42.0 (Estimation)	22.00 (Estimation)	6.63 (Estimation)	8.00 (Estimation)	21.00 (Estimation)



Carte 2. Carte d'occupation de sols du terroir de LAGDO de 1982-2022

Tableau 5. Utilisation et occupation du sol en 1982-2022

Eléments	Pixel Sum	Pourcentage %	Superficie en km2
Végétation herbacée	35.0116	47.9315	1260.4176
Végétation arbustive	16.8353	23.0478	606.0708
Hydrographie surfacique	48.434	6.6307	174.3624
Végétation arborée	13.4331	18.3901	483.5916
sol nu/habitat	29.217	3.9999	105.1812
		<b>100.00</b>	<b>2629.6236</b>
Eléments	Pixel Sum	Pourcentage %	Superficie en km2
Végétation herbacée	397148	54.3702	1429.7328
Végétation arbustive	168631	23.0859	607.0716
Hydrographie surfacique	48434	6.6307	174.3624
Végétation arborée	74247	10.1645	267.2892
Sol nu ou habitat	41991	5.7486	151.1676
		<b>100.000</b>	<b>2629.6236</b>
Végétation herbacée	304999	41.7549	1097.9964
Végétation arbustive	157638	21.5809	567.4968
Hydrographie surfacique	48434	6.6307	174.3624
Végétation arborée	78218	8.7082	201.5848
Sol nu ou habitat	141162	21.3253	588.1832
		<b>100.00</b>	<b>2629.6236</b>

### 5.5. Analyse de l'évolution des éléments d'occupation de sols à Lagdo de 1982 à 2022

L'étude de l'évolution des éléments d'occupation du sol de 1982 à 2022 à Lagdo (Figure 2) est marquée par une augmentation des superficies de certains éléments tels que le bâti qui va de 292,17 ha (1982) à 419,91 ha (2002), et de 141,16 en 2022. La savane herbeuse de 35,0116 ha (1982), 39,7148 ha (2002) et de 30,4999 ha. La savane arbustive. Cette augmentation de surface s'explique par la surpopulation de cette zone de la région grâce à ses sols fertiles pour des activités agricoles issus des projets hydroagricoles de Lagdo accaparés puis laissés par le projet en question. Une légère diminution de la savane herbeuse s'explique l'abandon des terres jugés moins fertiles et des migrations de retour effectués par les paysans migrants des années 80. Ces différentes pratiques, cumulé au phénomène du changement climatique ont entraîné la régression d'autres formations végétales telles que la savane arbustive, la savane arborée. A Lagdo, les pratiques anthropiques observées ici par les pratiques agricoles et les bâtis et sol nu gagnent de plus en plus de l'ampleur spatiale dans cette localité. Cela amène à comprendre une évolution progressive et optimiste des champs et des bâtis au détriment de la savane arborée, la savane arbustive et la forêt galerie.

L'évolution de la végétation à Lagdo entraîne une progression de 10 % pour les Champ et l'habitat, une régression 12,62%, de la savane herbeuse entre 2002 et 2022. Une régression de la savane arbustive (22,54%), une régression de la savane arborée (9,69%). Cette zone caractérisée d'un bassin versant menant à une dépression hydroagricole où se situe le barrage hydroélectrique menant en aval à des aménagements hydroagricoles aux berges et en bas-fonds, irrigué ; qui n'est pas sans suite avec l'utilisation des pesticides et autres produits toxiques qui dévalent dans la Bénoué qui traversent Lagdo, ces produits issus des activités agricoles nocifs font émergés au-dessus des cours d'eau la jacinthe d'eau menaçant la navigation et le rétrécissement du lit du fleuve. Cette jacinthe d'eau entraîne si elle n'est pas draguée la disparition de la biodiversité dans le fleuve tels que la migration massive des poissons et autres espèces entraînant de fait la chute d'une économie de pêche locale.

En somme, l'analyse des données indique qu'en 1982, la végétation herbeuse représentait 47,93% de superficie, tandis qu'en 2022 ce chiffre a augmenté de 54,37%. Ce qui indique une tendance positive pour ce type de couverture, probablement due à des pratiques de gestion améliorées ou à des conditions climatiques favorables. La végétation arbustive a légèrement varié, passant de 23,05% à 23,08% en 2022. Cela suggère une stabilité de cet écosystème sans changements significatifs. Pour l'hydrologie surfacique, la surface est restée constante soit 6,63%, ce qui pourrait indiquer une gestion stable et durable des ressources en eau, mais aussi que les efforts de conservation n'ont pas conduit à une augmentation des berges malgré l'intensification de l'agriculture irriguée tout le long des berges. Pour l'habitat et les sols, on relève une augmentation de 3,99 ha à 5,75 ha entre 1982 à 2022, indiquant un déboisement et une coupe abusive de bois au détriment d'une urbanisation croissante des terres agricoles. La végétation arborée en 1982 était de 13433,1 ha, mais en 2002 a connu une diminution de 6008,40 ha soit 7424, 70 ha de savane

arborée, en 2022 la couverture végétale était de 7821,80 ha sur la superficie totale 20158,48 ha une hausse de 3,97 ha de superficie restaurée et reboisée, s'agissant du sol nu et de l'habitat 141,162 ha.

**Tableau 6.** Fonctions productives et valorisation des produits forestiers non-ligneux dans les parcelles agroforestières

Fonctions	Espèces agroforestières ou arboricoles	Parties usitées
Aliments d'appoint	Adonsonia digitata, Tamarindus indica Parkia biglobosa	Condiment ou additif servant à assaisonner les goûts des plats
Réhabilitation/fertilisation des sols	Leucaena leucocephala, Faidherbia albida Prosopis africana, Daniella olivieri	Gousses de Faidherbia a. comestibles et de toutes les parties de Leucaena l. pour les animaux domestiques
Production de bois de service, d'œuvre et de construction	Toutes espèces confondues (Borassus aethiopium, Anogeissus leiocarpus (Kodjoli), Ziziphus m. sauf le Faidherbia du fait du fort enfumage dans la combustion	Tronc d'arbres, branches élaguées, écorces, fruits et gousses, racines et services environnementaux voire écosystémiques
Production des huiles et beurre exotiques	Vitellaria paradoxa, Khaya senegalensis, Balanites aegyptiaca	Noix de Karité, graines de calcéidrat et de Tanné extraient pour la commercialisation locale, national et les usages domestiques
Fourrage	Balanites aegyptiaca, Faidherbia a, Acacia raddiana, Bauhinia rufescens	Les Feuilles, les gousses et les fruits pour les animaux et les hommes

## Discussions

L'agroforesterie est une stratégie qui assure la vie des écosystèmes et maintient la biodiversité au sein de ces derniers. Les formations végétales dans le terroir de Lagdo non défrichées représentent pour les communautés rurales un réservoir d'une part, et une niche pour le biotope des espèces herbacées et animales. La diversité écologique des parcelles agroforestières La structure écologique des espèces ligneuses montre une composition floristique diversifiée. On retrouve des forêts galeries, des parcelles agroforestières et des parcelles avec des arbres fruitiers. La couverture ligneuse et non ligneuses dans les parcelles a connu une évolution



régressive drastique au cours des dernières années du fait de la croissance démographique, de la demande de plus en plus croissante des rendements céréaliers. S'agissant de la diversité et de la structure des formations végétales, les résultats montrent une richesse floristique notable avec 80 espèces identifiées, principalement des arbres et des arbustes. Cette diversité est répartie de manière hétérogène selon trois types de formation végétales :

**Les savanes** : avec une forte densité de 1854 individus et 67 taxons. Les espèces dominantes comme *Anogeissus leiocarpus*, *Combretum glutinosum* et *Vitellaria* indiquent une bonne adaptation aux conditions édapho-climatiques locales.

**Forêts galeries** : moins d'individus (961 individus) mais une diversité relativement élevée avec 58 taxons. La dominance de *Combretum fragrans* et *Terminalia glaucescens* suggère une structure fermée et humide, typique des zones ripicoles.

Dans les parcelles agroforestières : une faible densité (217 individus, 39 taxons) mais une présence d'espèces à forte valeur écologique et économique comme le *Vitellaria paradoxa* et le *Tamarindus indica*. Cela reflète une sélection anthropique orientée vers les usages domestiques et commerciaux.

- **Paramètres écologiques**

Les indices de diversité (Shannon, Simpson) confirment une bonne hétérogénéité spécifique dans les **Savanes (H= 3.5, 1-D = 0,94)**, suivies des **forêts galeries (3.3, 1-D = 0,93)** et des **champs (H=2.9, 1-D = 0,91)**. Ces valeurs démontrent de la résilience écologique dans les savanes malgré les pressions anthropiques et climatiques, une spécialisation écologique dans les forêts galeries et enfin une diversité fonctionnelle réduite dans les champs, liée à la sélection des espèces utiles.

- **Pratiques agroforestières et dynamique paysanne**

Trois types de pratiques ont été identifiées ; les cultures intercalaires, les haies vives, et les plantations d'espèces exotiques telles que l'*Anacardium occidentale*. Ces pratiques traduisent une volonté locale de concilier production agricole et conservation des ressources ligneuses.

L'adoption de *Vitellaria* comme espèces pivot dans les champs montre une valorisation des PFNL. La présence de *Khaya senegalensis* et *Ficus ingens* à forte surface terrière malgré leur faible densité souligne une importance écologique et patrimoniale de certaines espèces.

- **Pressions anthropiques et menaces sur les ressources végétales**

La rareté de certaines espèces comme l'*Acacia seyal*, *Hexalobus monopetalus* ou *Detarium microcarpum* témoigne d'une surexploitation pour les bois de service et de chauffe, accentué par la pauvreté rurale. Cela suppose un risque de disparité de la biodiversité au niveau locale et à interpelle à ces mesures de conservation et de préservation. Ceci interpelle à renforcer les politiques agroforestières en intégrant les espèces locales en promouvant la sécurisation

foncière afin d'encourager les investissements agroforestiers durables, mais aussi de valoriser les savoirs locaux dans la sélection des espèces et pratiques culturale.

## Conclusion

L'étude menée dans le terroir de Lagdo met en lumière et la complexité des systèmes agroforestiers et des formations végétales dans une zone soudano-sahélienne soumise à des fortes pressions climatiques et anthropiques. A travers l'inventaire de plus de 80 espèces végétales, la valeur écologique et socioéconomique des espèces comme le *Vitellaria paradoxa*, *Anogeissus leiocarpus* et le *Combretum glutinosum*, il apparaît que la végétation ligneuse joue un rôle fondamental dans la résilience des écosystèmes et le maintien des moyens de subsistance des populations rurales notamment des arbres et des arbustes.

La savane est l'écosystème la plus riche et la plus dense (67taxons, plus de 1800 individus), confirmant son rôle de réservoir de biodiversité. Les forêts galeries présentent une diversité intermédiaire (58 taxons) avec une structure plus fermée, typique des milieux ripicoles. Au sein des parcelles agroforestières, bien que moins riches (39 taxons), concentrent des espèces à forte valeur socioéconomique. Les recherches pourraient porter sur la contribution réelle des produits forestiers non ligneux aux revenus des ménages, des chaînes de valeurs locales, nationales voire transfrontalières. Certaines espèces comme le *Vitellaria paradoxa*, *Anogeissus leiocarpus* et le *Combretum* sont présentes dans les trois formations végétales, indique une forte adaptabilité écologique aux conditions soudano-sahéliennes ; et une importance économique et culturelle pour les paysans dans les habitudes et usages quotidiennes (PFNL, bois, alimentation, revenus).

L'analyse diachronique de l'occupation du sol 1982-2022 met en évidence une régression significative des savanes arborées et arbustives et des forêts galeries. Elle met également en évidence une progression des champs, des sols nus et de l'habitat liée à la croissance démographique, à l'agriculture irriguée et aux besoins en bois énergie. Certaines espèces deviennent rares du fait des coupes à blancs, alertant ainsi à un risque de perte de la biodiversité locale.

Les résultats révèlent une diversité floristique variable selon les types de formations (Savane, forêt galerie, et parcelles agroforestières) avec des densités et des dominances spécifiques. Les pratiques agroforestières observées, bien que hétérogènes, témoignent d'une appropriation locale des enjeux de conservation et d'une volonté de valorisation des ressources naturelles. Elles contribuent à la sécurité alimentaire, à la diversification des revenus et à la préservation des services écosystémiques.

Sur le plan juridique, les récentes évolutions législatives au Cameroun, notamment la loi du 24 Juillet 2024, renforcent les droits des communautés locales et encouragent la gestion durable et décentralisée des ressources forestières par les particuliers. Cette reconnaissance

institutionnelle de l'agroforesterie comme levier de développement rural ouvre des perspectives prometteuses pour la sécurisation foncière, la valorisation des bois privés, et l'implication des acteurs locaux dans la gouvernance environnementale. Ainsi la caractérisation des systèmes agroforestiers et des formations végétales à Lagdo constitue une base scientifique solide pour orienter les politiques de gestion durable, de promouvoir des pratiques agricoles intégrées et renforcer la résilience des communautés face aux changements globaux et aux variabilités climatiques. Elle appelle à une synergie entre savoirs locaux, appui technique et cadre réglementaire pour une agroforesterie inclusive et durable. Des études nouvelles pourraient s'intéresser à l'analyse de l'effet des principales espèces agroforestières sur la fertilité des sols, des rendements agricoles et de la conservation de l'eau ; à analyser également la comparaison des performances productives entre champs avec ou sans arbres, de comprendre la capacité de régénération naturelle des *Vitellaria*, d'*Anogeissus leiocarpus*, et des *Combretaceae*, d'étudier les obstacles écologiques et sociaux à leur renouvellement.

## Références Bibliographiques

- D. Gautier, C. Seignobos. (2002). Histoire des actions de foresterie dans les projets de développement rural au Nord-Cameroun. p.9.
- Décret n° 95/531/PM du 23 août 1995 fixant les modalités d'application du régime des forêts.
- Geerling, C. (1987). Guide de terrain des ligneux sahéliens et soudano-Guinéens. Agricultural University Wageningen.
- Kossoumna L. N., Harvard M. (2013). Agriculture irriguée et contribution à l'amélioration de la sécurité alimentaire : cas des aménagements hydroagricoles de Lagdo au Nord Cameroun. Kaliao, 13, 52-71.
- Loi n° 2024/008 du 24 Juillet 2024, portant régime des Forêts et de la Faune au Cameroun. Journal officiel.
- Loi n° 96/12 du 5 août 1996 portant loi-cadre relative à la gestion de l'environnement.
- Mfewou, A. (2013). Migrations, dynamiques agricoles et problèmes fonciers en Afrique subsaharienne : Le périmètre irrigué de Lagdo (Nord-Cameroun). Cybergéo, 2-18.
- Plan National de Gestion de l'Environnement. (1996). MINEP-PNUD, 230 pages.

**Colonial Utopia and Mythic Inversion:  
A Durandian Interpretation of Marguerite Duras's *un Barrage Contre le Pacifique***

Abdelilah Farhi<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

To cite this article: Farhi, A. (2025). Colonial Utopia and Mythic Inversion: A Durandian Interpretation of Marguerite Duras's *un Barrage Contre le Pacifique*. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18164970>

---

## Abstract

This study examines the mechanisms of mythic inversion in Marguerite Duras's *Un barrage contre le Pacifique* (1950), demonstrating how the novel overturns the Edenic myth of French Indochina and reconfigures it as a destructive dystopia through three interrelated registers—topographical, anthropological, and axiological. Grounded in Durandian mythocriticism, and drawing in particular on the concepts of the diurnal and nocturnal regimes of the image as well as mythic erosion, the analysis traces the progressive dismantling of colonial symbolic structures within the narrative. At the topographical level, the promised land becomes an uncultivable cadastral trap, where fragile seawalls collapse under the assaults of the Pacific and the slow devastation of devouring crabs. Anthropologically, the novel stages a process of psychic and corporeal disintegration: the mother, drained of her nurturing function, turns into a monstrous figure torn between obsessive accounting and violence, while Joseph and Suzanne embody a sacrificed generation consumed by sterile waiting. This movement reaches its axiological climax in M. Jo's flawed diamond, an anti-philosopher's stone whose illusory brilliance exposes the deep structural corruption of the colonial system. Together, these three forms of inversion shape the novel into a counter-myth of the French colonial imagination, revealing the symbolic processes that sustained collective belief in a utopian illusion.

## Keywords

Durandian Mythocriticism, Mythic Erosion, French Colonial Literature, Utopia/Dystopia, Marguerite Duras, Indochinese Imaginary

---

<sup>1</sup> Doctor of Letters, Faculty of Letters and Human Sciences, Sultan Moulay Slimane University, Béni Mellal, Morocco

[ab.farhi@usms.ac.ma](mailto:ab.farhi@usms.ac.ma)

[abfarhi@gmail.com](mailto:abfarhi@gmail.com)

ORCID iD: 0009-0001-8328-391X

## **Utopie Coloniale et Inversion Mythique: Une Lecture Durandienne d'un Barrage Contre le Pacifique de Marguerite Duras**

**Abdelilah Farhi**

### **Resumé**

Cette étude analyse les mécanismes d'inversion mythique dans *Un barrage contre le Pacifique* (1950) de Marguerite Duras, dans la mesure où le roman opère une transformation progressive de l'utopie édénique de l'Indochine française en une dystopie destructrice ; à cet effet, elle montre que cette métamorphose imaginaire s'organise selon trois registres étroitement articulés — topographique, anthropologique et axiologique — en s'appuyant sur un cadre théorique issu de la mythocritique durandienne, notamment les notions de « régime diurne », de « régime nocturne » de l'image et d'« usure mythique », ce qui permet d'éclairer la déconstruction systématique des structures symboliques coloniales à l'œuvre dans le récit ; ainsi, l'inversion topographique convertit l'espace promis en un piège cadastral stérile où le barrage protecteur s'effondre face à l'assaut conjugué du Pacifique et des crabes dévorateurs, tandis que l'inversion anthropologique met au jour une décomposition psychique et corporelle marquée par la transformation de la mère en figure monstrueuse oscillant entre folie comptaible et violence, alors que Joseph et Suzanne, génération sacrifiée, s'épuisent dans une attente vaine ; enfin, l'inversion axiologique atteint son paroxysme avec le diamant défectueux de M. Jo, véritable anti-pierre philosophale, qui cristallise la corruption structurelle du système colonial sous l'apparence trompeuse de la valeur, de sorte que cette triple inversion érige le récit durassien en contre-mythe littéraire de l'imaginaire colonial français, révélant les mécanismes symboliques ayant rendu possible l'adhésion collective à l'illusion utopique.

### **Mots clés**

Mythocritique durandienne, Usure mythique, Littérature coloniale française, Utopie/Dystopie, Marguerite Duras, Imaginaire indo-chinois

## Introduction: L'utopie Coloniale

La littérature coloniale française du début du XX<sup>e</sup> siècle forge un imaginaire édénique de l'Indochine. Les récits de Pierre Loti, les affiches de propagande et les discours officiels dépeignent les colonies comme terres de fortune et d'aventure. Cet imaginaire constitue un mythe au sens où Gilbert Durand l'entend comme récit fondateur qui organise la représentation collective d'un territoire. Le mythe colonial de l'Indochine actualise le schème ascensionnel de l'utopie, cette projection d'un ailleurs meilleur où se réalisent les aspirations refoulées par la métropole. Cependant, le propre du mythe réside précisément dans son impossibilité à conserver sa forme originelle. « Il y a usure de mythe dès que l'on assiste à une forme d'"impérialisme" d'un ou de quelques mythes sur d'autres ou dès qu'il y a déviation au niveau de la colonne mythémique » (Herzfeld, 2019). La plasticité du mythe le rend vulnérable aux transformations, voire aux inversions complètes. Selon Durand, « l'usure, c'est une dérivation qui va trop loin, qui part loin de ses bases », processus au terme duquel le mythe peut se transmuter en son exact contraire. *Un barrage contre le Pacifique* (1950) opère une telle inversion radicale du mythe. Marguerite Duras ne se contente point d'en dénoncer les failles : elle en renverse la structure même. Là où le mythe colonial promet l'ascension sociale et la conquête d'un paradis terrestre, le roman durassien dévoile une descente aux enfers, une chute dans l'abjection. Cette inversion s'inscrit dans ce que Durand nomme le « régime nocturne de l'image » (Durand, 1963), où les symboles ascensionnels se renversent en figures de la chute, de l'engloutissement et de la dévoration. L'inversion mythémique chez Duras illustre ce que Durand théorise comme l'usure par « vidage de la substance mythémique » (Durand, 1996, p. 12) : le mythe conserve son apparence nominale (l'Indochine coloniale) mais se vide de son contenu prometteur pour se charger d'une signification inverse. André Siganos (Siganos, 1993) laisse comprendre chaque reprise de mythe est par conséquent usure de celui-ci dans la mesure où selon lui, le roman serait l'ennemi par excellence du mythe. Le roman durassien pousse cette logique à son paroxysme en opérant une inversion totale : l'utopie se mue en dystopie, le paradis en enfer. Le présent article se propose d'analyser comment Duras opère cette inversion mythémique selon trois axes : la transformation de l'espace promis en piège cadastral (inversion topographique), la décomposition des corps et des esprits (inversion anthropologique), et la perversion des relations humaines par le diamant taré (inversion axiologique). À l'aune du cadre théorique durandien, nous examinerons comment chaque dimension du mythe utopique se transmue en son envers catastrophique.

## L'utopie Dévoyée: La Concession, Antichambre de l'enfer

### L' ascension rêvée

Le mythe colonial repose sur une structure imaginaire ascensionnelle. Les affiches de propagande, telles que les décrit Duras, actualisent le schème de l'élévation sociale et spatiale. La mère de la narratrice, ancienne institutrice, se laisse séduire par les images où « le couple colonial, tout de



blanc vêtu, se balançait dans des rocking-chairs tandis que des indigènes s'affairaient en souriant autour d'eux » (Duras, 1950, p. 23). Cette scène incarne l'archétype du paradis reconquis : l'homme blanc, délivré du labeur, règne sur une nature généreuse (« bananier croulant sous les fruits ») qui lui prodigue ses richesses sans effort. La référence à Pierre Loti signale l'enracinement de ce mythe dans la littérature exotique fin-de-siècle. Les parents de Suzanne et Joseph sont décrits comme « victimes des ténébreuses lectures de Pierre Loti » (Duras, 1950, p. 23), formule qui révèle le caractère toxique d'un imaginaire littéraire ayant fabriqué une Indochine de pacotille. Le mythe colonial fonctionne ainsi comme un discours performatif : il crée l'objet de désir qu'il prétend décrire. Dans la terminologie durandienne, ce mythe relève du « régime diurne de l'image », structuré par le schème de l'ascension, les archétypes du héros conquérant et du ciel lumineux, ainsi que les symboles solaires de la domination (le blanc des vêtements, l'élévation du rocking-chair). L'utopie coloniale promet une transmutation alchimique : le départ vers les tropiques doit métamorphoser l'ouvrier ou le fonctionnaire besogneux en gentleman oisif. Cependant, comme le rappelle Durand, « l'évolution du mythe peut émerger soit par altération, soit par intrusion au sein des structures mythémiques ». Le mythe exotique ici subit précisément une telle altération lorsqu'il se confronte à la réalité de la spoliation cadastrale. Cette confrontation marque le début de ce que Durand nomme « l'usure », c'est-à-dire une évolution qui s'éloigne excessivement des fondations et donc de la structure primitive du récit mythique (Durand, 1996, p. 96).

### **La descente cadastrale**

L'inversion du mythe s'amorce dès l'attribution de la concession. La Direction générale du cadastre, « n'ayant pas reçu de dessous de table, lui attribue à dessein une concession incultivable » (Duras, 1950, p. 5). Le passage en question condense la perversion du schème ascensionnel : au lieu de l'élévation promise, la famille se voit précipitée dans un territoire maudit submergé systématiquement par l'eau salée du Mékong. Le vocable « à dessein » révèle la dimension intentionnelle du piège. La corruption administrative transforme l'utopie en dystopie méthodique. Les agents du cadastre, qui « tenaient entre leurs mains le marché des concessions tout entier » (Duras, 1950, p. 2), incarnent une figure diabolique : ils sont les maîtres d'un enfer bureaucratique où les damnés paient pour le privilège de leur damnation. Dans l'imaginaire durandien, ils actualisent l'archétype du dévorateur, du Cronos qui engloutit ses enfants. Durand théorise cette inversion comme l'usure par « excès de dénomination » : le mythe conserve son nom (la concession coloniale, la terre promise) mais se vide de sa substance pour devenir son contraire exact. La plaine de Kam fonctionne ainsi comme l'envers exact du jardin édénique. Là où le mythe colonial promet la fertilité naturelle, la concession oppose son incultivabilité. Le paradis tropical se révèle terre stérile. Le mythe s'aliène à son tour.

## Sisyphé colonial et l'effondrement annoncé

Le barrage incarne la démesure héroïque face à l'absurde. La mère, animée par une foi démente, mobilise des centaines de paysans pour « protéger ses terres et celles de ses voisins » (Duras, 1950, p. 5) contre les assauts du Pacifique. Cette entreprise actualise le mythe prométhéen du héros qui défie les éléments. Pour les paysans exploités par le cadastre, « les barrages, c'était la revanche » (Duras, 1950, p. 157). Cependant, cette révolte héroïque se solde par une défaite totale. En juillet, « la mer était montée comme d'habitude à l'assaut de la plaine. Les barrages n'étaient pas assez puissants. Ils avaient été rongés par les crabes nains des rizières. En une nuit, ils s'effondrèrent » (Duras, 1950, p. 57). L'effondrement du barrage constitue l'image matricielle du roman : il matérialise l'écroulement de l'utopie coloniale elle-même. Gilbert Durand analyse, dans le régime nocturne de l'image, le symbolisme de la chute et de l'engloutissement. Les crabes qui rongent les barrages actualisent l'archétype du dévorateur grouillant, de la multitude animale qui dissout les structures humaines. Ils incarnent le retour du refoulé naturel, la revanche de la terre contre la prétention coloniale. Leur pullulation signale l'impuissance de la technique européenne face aux forces telluriques. Le barrage s'érige ainsi en anti-monument : bâti pour durer, il ne survit qu'une nuit. Construit pour protéger, il devient le symbole même de la vulnérabilité. Cette inversion radicale transforme le mythe prométhéen en parabole sisyphéenne : la mère est condamnée à rebâtir éternellement ce qui s'effondrera à nouveau, jusqu'à l'épuisement de ses forces et de sa raison. Cette transmutation illustre parfaitement le processus d'usure : dans le personnage de Caïn, si fréquent à l'époque romantique, subsistent la fierté rebelle et le grand refus de Prométhée, mais purement négatifs, sans conservation de l'altruisme philanthropique (Durand, 1996, p. 92). De même, dans le projet de barrage subsiste l'espoir prométhéen, mais vidé de toute efficacité, réduit à sa dimension d'échec annoncé.

## La Décomposition Anthropologique : Corps et Psychés Dévastés

### Du mythe maternel à la figure monstrueuse

Dans le régime diurne du mythe colonial, la figure maternelle devrait incarner la transmission des valeurs et la préservation du lignage. Cependant, la mère subit une métamorphose inverse : elle se décompose mentalement et moralement, devenant une figure gothique de la folie. Joseph qualifie les calculs obsessionnels de sa mère de « comptes de cinglée » (Duras, 1950, p. 38). Le caractère maniaque actualise le mythe de l'avare pathologique, celui qui accumule des chiffres vides de sens. Suzanne, la fille, franchit un degré supplémentaire dans le diagnostic : « Elle est devenue vicieuse » (Duras, 1950, p. 31). Le vocable « vicieuse » signale la perversion morale, la jouissance morbide tirée du malheur familial. Les crises de la mère, que le médecin fait « remonter à l'écroulement des barrages », révèlent une origine plus profonde : « Tant de ressentiment n'avait pu s'accumuler que très lentement, année par année, jour par jour. Il n'avait pas qu'une seule cause. Il en avait mille, y compris l'écroulement des barrages, l'injustice du monde, le spectacle de ses enfants qui se

baignaient dans la rivière »(Duras, 1950, p. 22). La mère ne distingue plus entre tragédie (les barrages) et envie pathologique (le bonheur de ses enfants). Pour Durand, la mère incarnerait le renversement de l'archétype maternel. Au lieu de nourrir, elle dévore ; au lieu de protéger, elle bat ; au lieu de transmettre l'espoir, elle inocule le désespoir. Elle actualise la « Mère terrible » analysée par Durand, figure qui combine attributs maternels et violence destructrice. Sa métamorphose illustre comment l'échec colonial ne brise point seulement les structures économiques, mais désintègre les identités psychiques. Cette décomposition s'inscrit dans la dégradation de leurs éléments constitutifs, les mythes (Durand, 2020, p. 164), processus qui peut entraîner une altération substantielle de leur forme originelle, les faisant dériver vers des configurations « méconnaissables » (Durand, 2020, p. 164). La figure maternelle, vidée de sa substance nourricière, devient méconnaissable, aliénée dans la violence et la folie.

### **Joseph et Suzanne**

Les enfants incarnent la génération sacrifiée sur l'autel du mythe colonial. Leur jeunesse se consume dans l'attente stérile d'une délivrance qui ne viendra jamais. Suzanne « guette les autos des chasseurs »(Duras, 1950, p. 33), activité qui résume son existence : regarder passer ceux qui ont les moyens de fuir. Le « guet » fonctionne comme une anti-action, une passivité active qui consume l'énergie vitale sans produire de résultat. Cette veille infructueuse actualise le mythe de la sentinelle abandonnée, qui surveille une frontière que nul n'attaquera, qui attend un secours qui ne viendra point. Suzanne guette parce qu'elle ne peut agir ; elle est réduite au rôle de spectatrice de sa propre déchéance. Joseph, de son côté, canalise sa frustration dans la chasse et la violence. Son rapport aux armes et son agressivité envers M. Jo révèlent une masculinité empêchée, incapable de se déployer dans l'action constructive. Les enfants se trouvent ainsi piégés dans une temporalité figée : trop jeunes pour partir seuls, trop âgés pour ignorer l'horreur de leur condition. Au lieu de passer de l'enfance à l'âge adulte par une série d'épreuves initiatiques, Joseph et Suzanne subissent des épreuves qui ne mènent nulle part, qui ne produisent aucune transformation positive. Leur « initiation » consiste à apprendre l'impuissance, à intérioriser l'échec comme horizon indépassable.

### **Le corps grotesque**

La décomposition ne touche point seulement les psychés, elle affecte les corps eux-mêmes. La famille se nourrit d'échassiers, nourriture répugnante qui symbolise leur déchéance. Les pieds de la mère, « durs et rongés par les cailloux du terre-plein »(Duras, 1950, p. 40) témoignent de l'usure physique qui accompagne la ruine morale. Cette corporéité grotesque actualise ces « images de la chute » (Durand, 1963) : les corps s'alourdissent, se dégradent, perdent leur verticalité héroïque pour s'affaisser dans la matière. Le bungalow délabré, la B.12 déglinguée, les vêtements usés forment un microcosme symbolique cohérent : tout ce qui touche cette famille est promis à la désagrégation. L'inversion du mythe colonial s'achève dans cette dégradation matérielle : les

colons « tout de blanc vêtus » deviennent des épaves humaines, rongées par la chaleur, la maladie et le désespoir. L'Indochine, loin d'être le paradis régénérateur vanté par la propagande, se révèle machine à broyer les corps et les âmes. Le vidage de la substance mythémique s'opère (Durand, 1996, p. 101) : le mythe du colon triomphant conserve son nom mais se vide entièrement de son contenu glorieux.

### **III. M. Jo Et Le Diamant: L'inversion Axiologique**

#### **L'anti-héros colonial**

M. Jo, lui, incarne l'envers grotesque du héros conquérant. Fils de spéculateur enrichi dans l'hévéa, il ne possède ni la force de Joseph ni l'intelligence. Son diamant, « trois fois plus gros » (Duras, 1950, p. 126) que celui offert à Suzanne compense son insignifiance personnelle. Dans l'économie symbolique du roman, M. Jo actualise la figure du parasite : il vit de la rente coloniale sans avoir jamais produit ni construit quoi que ce soit. Là où le mythe colonial exalte le self-made-man qui forge sa fortune par le travail et l'audace, M. Jo hérite d'une richesse bâtie sur la spoliation. Sa laideur physique et sa médiocrité morale signalent l'épuisement du mythe : la deuxième génération coloniale se réduit à des héritiers décadents, incapables de perpétuer l'élan (supposé) de leurs pères. M. Jo relève, selon Durand, du régime nocturne sous son aspect euphémisé : au lieu d'affronter les ténèbres (comme le ferait un héros diurne), il s'y englu. Son désir pour Suzanne est visqueux, sa stratégie matrimoniale est oblique, sa richesse est molle. Il incarne la chute dégénérante du mythe colonial. Cette figure illustre l'hybridation du mythe. M. Jo constituerait l'imposture du système.

#### **De la clef au « crapaud »**

Le diamant fonctionne d'abord comme incarnation suprême de la valeur d'échange. Suzanne le perçoit comme « un objet, un intermédiaire entre le passé et l'avenir. C'était une clef qui ouvrait l'avenir et scellait définitivement le passé » (Duras, 1950, p. 126). Le diamant devrait permettre d'échapper à la malédiction de la plaine. Cependant, M. Jo évalue le diamant à « vingt mille francs » (Duras, 1950, p. 125), valeur qui se révélera illusoire. Les diamantaires découvrent « un défaut grave, un "crapaud", qui en diminuait considérablement la valeur » (Duras, 1950, p. 177). Ce « crapaud » — terme désignant une impureté — fonctionne comme métaphore parfaite de la corruption coloniale : sous l'éclat apparent se cache un vice structurel. La mère établit immédiatement « une relation obscure entre ce défaut au nom si évocateur et la personne de M. Jo » (Duras, 1950, p. 177). Elle formule l'équivalence : « Crapaud pour crapaud, ils se valent » (Duras, 1950, p. 178). La fusion de l'objet et de l'homme actualise, dans la terminologie durandienne, le symbolisme de la souillure : le crapaud contamine tout ce qu'il touche, y compris ceux qui le manipulent. Le diamant taré inverse ainsi le mythe alchimique de la pierre. Au lieu de transmuter

le vil en noble, il révèle que le noble n'était que vile apparence. La vérité du système colonial est dévoilée : sous le vernis de la richesse se cache la fraude.

### La scène de violence

L'appropriation de la bague par la mère constitue le point culminant de la déchéance morale. Elle demande « gentiment » à Suzanne de lui confier le diamant, puis « l'avait regardée longuement et elle était devenue saoule. Vingt mille francs, deux fois l'hypothèque du bungalow » (Duras, 1950, p. 135). L'ivresse produite par la contemplation du diamant révèle une « concupiscence jusque-là insoupçonnée » (Duras, 1950, p. 136). La mère franchit le seuil au-delà duquel toute valeur morale s'effondre : elle bat sa propre fille pour conserver un objet volé. « Elle s'était jetée sur elle et elle l'avait frappée avec les poings de tout ce qui lui restait de force. De toute la force de son droit, de toute celle, égale, de son doute. En la battant, elle avait parlé des barrages, de la banque, de sa maladie, de la toiture, des leçons de piano, du cadastre, de sa vieillesse, de sa fatigue, de sa mort » (Duras, 1950, p. 136). La mère justifie la violence par l'accumulation de souffrances, comme si le malheur autorisait l'abjection. Voilà qui actualise le mythe de la dévoration parentale : la mère, au lieu de protéger sa progéniture, la sacrifie à ses obsessions. L'obstination de la mère face aux offres décroissantes des diamantaires — « Moins on lui offrait du diamant, moins elle démordait de ce chiffre de vingt mille francs » (Duras, 1950, p. 178) — montre une logique folle qui la gouverne désormais. Elle préfère conserver un objet invendable plutôt que d'admettre la vérité de sa dépréciation. Le déni parachève l'inversion du mythe : la raison calculatrice, censée guider le colon vers la réussite, se mue en délire comptable qui précipite la ruine. Durand nomme identifie ce phénomène comme « monstruosité sémantique » (Durand, 2020, p. 164), où un mythe, « surchargé d'interprétations diverses, perd son sens originel et sa cohérence symbolique » (Durand, 2020, p. 164).

### Conclusion

*Un barrage contre le Pacifique* opère une déconstruction méthodique du mythe colonial indochinois par inversion systématique de ses structures imaginaires. À l'aune du cadre théorique de Gilbert Durand, cette inversion s'articule selon trois registres complémentaires qui illustrent le phénomène d'usure et d'aliénation mythiques.

Sur le plan topographique, l'espace utopique du jardin édénique se transmue en enfer cadastral. La terre promise se révèle piège administratif, la fertilité rêvée cède la place à l'incultivable, et le barrage protecteur s'effondre sous l'assaut conjugué de la mer et des crabes. Ce renversement actualise le passage du « régime diurne » au « régime nocturne » de l'image : les symboles ascensionnels – élévation sociale, domination territoriale – se renversent en figures de la chute et de l'engloutissement.

Sur le plan anthropologique, corps et âmes subissent une décadence qui inverse le mythe civilisateur. La mère, censée transmettre les valeurs, devient « vicieuse » et « cinglée ». Les enfants, au lieu de s'initier à l'âge adulte, se consomment dans le « guet » stérile. Cette dégradation des figures tutélaires signale l'épuisement du modèle familial colonial.

Sur le plan axiologique, le diamant taré incarne l'inversion parfaite du mythe alchimique. Au lieu de transmuter le vil en noble, il révèle que sous l'éclat apparent se cache le « crapaud » de la corruption. La violence maternelle qui s'ensuit parachève l'effondrement moral : le système colonial produit des monstres qui dévorent leur propre progéniture.

Cette triple inversion fait du roman durassien le contre-mythe littéraire de l'Indochine française. Là où Pierre Loti et la propagande officielle fabriquaient un ailleurs enchanteur, Duras dévoile un non-lieu infernal. Loin d'être simple dénonciation politique, cette déconstruction relève d'une opération mythocritique : elle démonte les structures imaginaires qui ont rendu possible l'adhésion collective à l'illusion coloniale.

**Perspectives de recherche** — Cette étude ouvre plusieurs pistes d'investigation. D'une part, il conviendrait d'étendre l'analyse aux autres romans du « cycle indochinois » durassien – *L'Amant* (1984) et *L'Amant de la Chine du Nord* (1991) – afin d'examiner l'évolution du traitement mythocritique de l'espace colonial. D'autre part, une approche comparatiste pourrait confronter le dispositif inversif durassien aux œuvres d'autres auteurs postcoloniaux francophones.

## Références Bibliographiques

- Durand, G. (1963). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale* (Presses universitaires de France). Presses Universitaires de France.
- Durand, G. (1996). *Champs de l'imaginaire*. Ellug.
- Durand, G. (2020). *L'imagination symbolique* (Puf). Puf.
- Duras, M. (1950). *Un barrage contre le Pacifique* (Folio).
- Herzfeld, C. (2019). Mythodologie et roman. (Le Grand Meaulnes). In G. Cesbron (Éd.), *37 études critiques : Littérature générale, littérature française et francophone, littérature étrangère : Cahier XXVII* (p. 13-51). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/64364>
- Siganos, A. (1993). *Le mythe du Minotaure dans la littérature contemporaine. Littératures*. [https://www.persee.fr/doc/litts\\_0563-9751\\_1993\\_num\\_28\\_1\\_1617](https://www.persee.fr/doc/litts_0563-9751_1993_num_28_1_1617)



## African Heritage at the Heart of Bodily Hybridization in ORLAN's Work

Douha Alaya<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 11

To cite this article: Alaya, D. (2025). African Heritage at the Heart of Bodily Hybridization in ORLAN's Work. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167402>

---

### Abstract

This article aims to analyze how openness to otherness and the exploration of African heritage influence contemporary artistic creation, taking ORLAN's work as a case study. The study focuses particularly on the "Self-Hybridations" series, in which the artist integrates elements from African masks and ritual forms by merging them with her own face. This approach, based on hybridity and intercultural dialogue, goes beyond mere aesthetic appropriation to question representations of the body and identity in the era of digital technologies. By employing technological tools, ORLAN creates hybrid self-portraits in which the biological, cultural, and virtual dimensions intersect. The analysis highlights how African heritage is reinvested in contemporary art, while revealing the universal and renewed significance of artistic creation.

### Keywords:

African Mask, Self-Hybridization, Identity, Ritual, Self-Portrait

---

<sup>1</sup> Dr. of Arts Technology, at the Higher Institute of Arts and Crafts of Siliana, University of Jendoub Tunisia.  
[douha.alaya@yahoo.fr](mailto:douha.alaya@yahoo.fr)

## **L'héritage Africain au cœur de l'hybridation corporelle chez ORLAN**

**Douha Alaya**

### **Resumé**

Cet article a pour objectif d'analyser comment l'ouverture à l'altérité et la découverte du patrimoine africain influencent la création artistique contemporaine, à travers l'exemple de l'œuvre d'ORLAN. L'étude se concentre plus particulièrement sur la série des « Self-Hybridations », dans laquelle l'artiste intègre des éléments issus des masques et des formes rituelles africaines en les fusionnant avec son propre visage. Cette démarche, fondée sur le métissage et le dialogue interculturel, dépasse la simple appropriation esthétique pour interroger les représentations du corps et de l'identité à l'ère des technologies numériques. En mobilisant des outils technologiques, ORLAN élabore des autoportraits hybrides où s'articulent le biologique, le culturel et le virtuel. L'analyse met ainsi en évidence la manière dont le patrimoine africain est réinvesti dans l'art contemporain, tout en révélant la portée universelle et renouvelée de la création artistique.

### **Mots clés**

Masque africain, self hybridation, identité, rituel, autoportrait

*« Mon œuvre en général parle de frontières et des endroits où se rejoignent l'anthropologie et l'art mais aussi les catégories, les formatages et les croyances que ce soient celles de ma culture et celles » des autres cultures. »<sup>1</sup>. ORLAN*

## **Introduction**

L'artiste demeure constamment en quête d'une source d'inspiration singulière, capable d'enrichir sa pratique et d'y introduire de nouvelles dimensions esthétiques. L'ouverture à l'autre devient alors un moteur essentiel de création, éveillant en elle une sensibilité inédite et une curiosité renouvelée. La découverte du patrimoine africain constitue, à cet égard, une véritable révélation : elle offre à l'artiste un territoire fertile d'exploration plastique et symbolique, nourri de traditions, de formes et de significations profondes.

Prenons l'exemple d'ORLAN, figure majeure de l'art contemporain. À la suite de plusieurs voyages en Afrique, elle se laisse fasciner par la diversité culturelle et spirituelle du continent, dont elle intègre les éléments emblématiques masques, statuaire et ornements dans son processus créatif.

À travers sa série des « Self-Hybridations », elle fusionne son propre visage avec des masques africains, donnant naissance à des autoportraits hybrides où se rencontrent le corps, la culture et la technologie. Ce geste artistique ne relève pas d'une simple appropriation, mais d'un acte de dialogue et de métissage, par lequel ORLAN redonne vie et contemporanéité à ces formes patrimoniales.

Par cette démarche, elle ouvre un nouveau champ de possibles pour la représentation du corps et de l'identité : son visage devient une surface d'échanges, un lieu où se croisent l'histoire, la mémoire et la création. Ses œuvres traduisent ainsi une volonté de dépasser les frontières esthétiques et culturelles, révélant l'universalité du langage plastique.

Dans cet article, nous nous proposons, d'une part, de mettre en évidence la richesse du patrimoine africain et son influence sur l'art contemporain, en particulier sur l'expérience artistique d'ORLAN à travers la série Self-Hybridation.

Et d'autre part, nous analyserons le rôle déterminant des nouvelles technologies dans la démarche de l'artiste, qui les utilise comme outils d'expérimentation pour créer des formes inédites d'autoportraits mutants, témoignant d'une fusion entre l'humain, le numérique et le culturel.

---

<sup>1</sup> <http://meunierlagier.e.m.f.unblog.fr/files/2020/06/la-question-de-lhybridation.pdf>

## **Du rituel à l'œuvre : la présence du masque africain dans l'art**



### **Des masques africains**

Le masque africain constitue l'un des symboles culturels les plus puissants et les plus emblématiques du continent africain. Il fascine par son style unique, son expressivité plastique inédite et la profondeur spirituelle qui l'anime. Véritable objet d'art et de culte, le masque africain est porteur d'une dimension à la fois esthétique, rituelle et philosophique.

Comme son nom l'indique, le masque a pour fonction première de cacher le visage humain, mais il ne s'agit pas d'un simple déguisement. Porté lors de cérémonies religieuses, de rituels initiatiques ou de fêtes communautaires, il joue un rôle essentiel dans la médiation entre le monde visible et l'invisible. Il évoque tour à tour la lutte entre le bien et le mal, la peur de la mort, le mystère des origines ou les grands passages de la vie - naissance, initiation, mariage, funérailles.

Dans de nombreuses sociétés africaines, le masque est considéré comme un objet sacré. Il incarne la présence des ancêtres et permet d'entrer en communication avec eux. Le danseur ou l'initié qui le porte ne se contente pas de revêtir un objet : il devient, le temps du rituel, le dépositaire d'une force spirituelle. À travers la danse, les chants et les gestes codifiés, il entre dans un état de transe, accédant à une autre dimension de l'être où se confondent l'humain et le divin.

Au-delà de sa fonction religieuse, le masque revêt également un rôle social et symbolique. Il intervient dans la régulation de la vie communautaire : il protège les récoltes, apaise les dieux, accompagne les cycles agricoles ou encore garantit l'harmonie du groupe. Par sa présence, il assure la cohésion spirituelle et morale de la société.

Ainsi, malgré la diversité de ses usages, la fonction première du masque africain demeure celle du maintien de l'ordre cosmique et social. Les Africains croient qu'à travers le masque, ils peuvent incarner les divinités et canaliser leur pouvoir. Le masque devient dès lors le dépositaire de l'autorité et du sacré, un instrument par lequel s'exprime la continuité entre les vivants et les morts, entre l'humain et le spirituel. Cependant, au-delà de cette appropriation historique, certains artistes contemporains, à l'instar d'ORLAN, revisitent le masque africain à travers une approche profondément critique, conceptuelle et technologique.

Chez ORLAN, le masque ne se réduit plus à un objet ethnographique ou décoratif : il devient un médium vivant, un instrument de questionnement identitaire et de métissage culturel. Par l'acte de fusion entre son propre visage et les masques africains, l'artiste interroge les frontières du corps, de la culture et de la technologie, tout en rendant hommage à la richesse du patrimoine africain.

Ainsi, l'hybridation qu'elle opère entre l'Occident et l'Afrique, entre le réel et le virtuel, donne naissance à une nouvelle forme d'autoportrait mutant, où s'entrelacent mémoire, différence et altérité.

De par sa puissance symbolique, sa dimension spirituelle et son ancrage rituel, le masque africain s'impose comme un véritable vecteur de sens et de transcendance. Au-delà de ses fonctions culturelles et sociales, il a su franchir les frontières du continent africain pour devenir, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, une source d'inspiration majeure pour l'art moderne et contemporain. Fascinés par sa force expressive et par sa capacité à remettre en question les conventions esthétiques occidentales, des artistes tels que Pablo Picasso, André Derain ou Amedeo Modigliani ont contribué à en révéler la richesse plastique et symbolique.

Longtemps perçus en Europe comme de simples objets exotiques rapportés durant la période coloniale, les masques africains ont progressivement acquis le statut d'œuvres d'art à part entière. Des peintres comme Henri Matisse et Pablo Picasso furent parmi les premiers à reconnaître, entre 1906 et 1907, la beauté, la puissance spirituelle et la modernité de l'art africain. C'est d'ailleurs Matisse qui présenta à Picasso une petite sculpture africaine lors d'un salon organisé chez Gertrude Stein. Il s'agissait d'une figure Vili originaire de l'actuelle République démocratique du Congo, découverte par Matisse dans un magasin de bric-à-brac parisien.

Cette rencontre fut déterminante : Picasso découvre alors un univers esthétique radicalement nouveau, à la fois énigmatique, sacré et d'une liberté plastique inédite. Très rapidement, il s'imprègne de cette influence et s'approprie un vocabulaire formel issu de l'art africain, marqué par la simplification des formes, la stylisation des visages et la puissance des volumes. Il perçoit

dans cet art une énergie nouvelle, une transcendance du visible, et affirme qu'il s'agit d'« un art savant » et non pas « un art primitif ».

L'influence de l'art africain se manifeste dans un grand nombre d'œuvres de Picasso, comme le confirme son petit-fils Olivier Widmaier Picasso, en soulignant que son grand-père eut un « intérêt constant pour cet art, pour ces masques, pour ces sculptures »<sup>1</sup>. Dès le début des années 1900, au cœur de sa « période africaine », Picasso — désormais reconnu comme le fondateur du cubisme commence à collectionner de multiples masques et sculptures africains, qu'il observe et médite. De cette fascination naît une véritable révolution esthétique : il s'inspire des formes géométriques et des reconstructions symboliques propres à l'art africain pour créer des œuvres qui bouleverseront la conception occidentale de la représentation.

C'est dans ce contexte qu'il réalise « Les Femmes d'Alger (O. J.) » en (1907), œuvre emblématique où se manifeste clairement la stylisation nègre et la déconstruction des visages héritées des masques africains. D'autres toiles, telles que « Autoportrait » (1907), « Tête d'homme » (1907), « Femme assise » (1908) ou encore « Trois femmes » (1908), témoignent de la même démarche exploratoire et expérimentale.

À travers ces œuvres, Picasso ne se contente pas d'imiter les formes africaines : il en réinvente la portée spirituelle et symbolique. Ce qui le touche profondément, ce sont les valeurs immatérielles, les forces émotionnelles et mystiques contenues dans ces objets rituels. Ces éléments deviennent le cœur de sa recherche artistique, transformant des influences venues d'Afrique en chefs-d'œuvre universels, à l'image des « Femmes d'Alger », considérée comme la peinture d'inspiration africaine la plus importante de toute sa carrière.

---

<sup>1</sup> <https://omc-maisons-alfort.fr/printempsdesarts/fabrique-ton-masque-africain/>



Pablo Picasso, **Les Femmes d'Alger (O Version O)**,  
Huile sur Toile, H243,9 x L233,7 1906-1907

En observant attentivement le visage de la femme au premier plan, on perçoit déjà les prémices de l'évolution stylistique de Picasso. Ce visage, à la fois vu de face et de profil, semble se décomposer sous nos yeux, annonçant la naissance du cubisme. L'artiste abandonne progressivement la représentation naturaliste pour explorer une vision fragmentée et multiple de la figure humaine. Il modifie volontairement les traits du modèle afin de leur conférer une apparence de masque, accentuant les lignes de rupture, les zones d'ombre et les crêtes saillantes du visage. Par ce procédé, Picasso ne cherche plus à reproduire le réel, mais à révéler la structure intérieure de la forme, à exprimer la force spirituelle et symbolique qu'il décèle dans l'art africain.





Détail **Les Femmes d'Alger**,  
Huile sur Toile, H243,9 x L233,7 1906-1907

En observant attentivement le visage de la femme au premier plan, on perçoit déjà les prémices de l'évolution stylistique de Picasso. Ce visage, à la fois vu de face et de profil, semble se décomposer sous nos yeux, annonçant la naissance du cubisme. L'artiste abandonne progressivement la représentation naturaliste pour explorer une vision fragmentée et multiple\* de la figure humaine. Il modifie volontairement les traits du modèle afin de leur conférer une apparence de masque, accentuant les lignes de rupture, les zones d'ombre et les crêtes saillantes du visage. Par ce procédé, Picasso ne cherche plus à reproduire le réel, mais à révéler la structure intérieure de la forme, à exprimer la force spirituelle et symbolique qu'il décèle dans l'art africain.

### **Dialogues transculturels : l'influence du masque africain dans la création hybride d'ORLAN**

ORLAN, née en 1947 sous le nom de Mireille Suzanne Francette Porte, est une artiste française contemporaine vivant et travaillant entre Paris, Los Angeles et New York. Depuis les années 1960, elle s'inscrit dans le courant de « l'art corporel », exploitant son corps à la fois comme interface et matériau artistique. Depuis 1999, elle occupe le poste de professeure à l'École nationale supérieure d'art de Paris-Cergy et enseigne également à l'Art Center College of Design de Pasadena, tout en donnant régulièrement des conférences dans diverses universités.

Elle est particulièrement reconnue pour ses opérations de chirurgie esthétique retransmises en direct dans les musées, qui ouvrent de nouvelles perspectives dans la pratique artistique

contemporaine. Sa démarche combine un large éventail de techniques peinture, sculpture, installations, performance, photographie, image numérique et biotechnologie pour interroger les limites du corps, de l'identité et de l'expression artistique.

Au cours de sa carrière, elle a entrepris de modifier physiquement son corps et son visage selon les principes d'un « art charnel », qu'elle a théorisé. Cette démarche crée un nouveau rapport entre le corps et l'identité sociale. Contrairement à l'art corporel, qui exclut la douleur, « l'art charnel » implique un engagement physique intense et un travail d'autoportrait enrichi par les technologies contemporaines. ORLAN considère que « le corps et le visage sont du l'art, ils sont aussi ce que les civilisations et les sociétés veulent bien en faire ». Depuis les années 1960, elle poursuit une « re-modélisation » du corps.

Dans les années 1990, elle se tourne vers l'image numérique, établissant un lien entre son art et ses racines culturelles. L'être humain devient ainsi « un livre ouvert de l'histoire des traditions artistiques, folkloriques et sexuelles ». Avec l'avènement de la photographie numérique, ORLAN développe de nouvelles méthodes pour créer une image de soi renouvelée, exploitant « le selfie » pour inverser sa fonction habituelle et contester les canons esthétiques contemporains, comme elle le précise : « Grâce aux techniques numériques, j'associe mon visage à des œuvres précolombiennes ou africaines (...) [Mes activités] ont la beauté comme sujet commun. Chaque civilisation fabrique ses corps, (...) formate ses désirs d'après ses modèles ».

Dans sa première série, intitulée « Les Self-Hybridations précolombiennes », ORLAN combine des éléments de la statuaire précolombienne avec son propre visage. Cette démarche établit un dialogue entre la culture européenne et judéo-chrétienne et la civilisation précolombienne. Cette série lui a notamment valu le Prix Arcimboldo en 1999, reconnaissance de l'originalité et de l'influence interculturelle de son travail.



Orlan, *Self-hybridations précolombiennes*, 1998

Dans sa deuxième série « Les Self-Hybridations africaines », ORLAN opère une transformation radicale de l'image de soi en intégrant des référents culturels provenant de différentes régions du monde. Elle fusionne les attributs corporels et faciaux au sein d'une même composition, concevant le visage comme un élément culturel dont l'apparence le relie à une civilisation et à un contexte idéologique, conditionnant ainsi la perception sociale des normes de beauté. Au XXI<sup>e</sup> siècle, l'artiste prolonge l'histoire des visages historiques en y introduisant une hybridation singulière, où les traits corporels et faciaux, y compris les siens, sont combinés pour produire une cohérence à la fois esthétique et conceptuelle.

Dans cette série « Les Self-Hybridations africaines », elle s'inspire de photographies ethnologiques en noir et blanc pour structurer ses expérimentations. Ces œuvres articulent cultures, sexes, époques et techniques artistiques, photographie, peinture et sculpture, afin de créer des compositions complexes et multidimensionnelles. Le visage de l'artiste devient ainsi un support plastique, reflétant la diversité culturelle et sociologique tout en constituant un point de convergence entre différentes temporalités et systèmes de signes. En s'immergeant dans les mythes africains, ORLAN vise à capter « la sève spirituelle de l'Afrique », établissant ainsi un dialogue entre mémoire collective et réinterprétation contemporaine.



**ORLAN, Self-hybridation africaine, Femme Surmas avec Labret et Visage de Femme Euro-Stéphanoise avec Bigoudis »2002**

Toujours dans la même perspective, depuis qu'elle a intégré les nouvelles technologies à sa pratique, on observe dans ses grands tirages photographiques numériques des visages mutants, oscillant entre mi-femme et mi-démon, caractérisés par leur double identité : africains d'un côté, européens de l'autre, moitié noirs, moitié blancs. Les traits de ces figures se liquéfient, se transforment et se fondent dans des tonalités multiples, traduisant cette « double appartenance » et la complexité identitaire des visages représentés. Le dispositif bicéphale laisse parfois place au tricéphale, comme dans la photographie isolée où le masque Ogori du Nigeria met en scène trois visages de femmes « euro-françaises », trois variations d'un visage marqué, transformé et « sapé » à la surface.



Orlan, *Self-hybridation africaine, Masque Tricéphale Ogoni di Nigeria et Visage Mutant de Femme Franco-Européenne*, 125 x 156 cm, tirage sur papier photographique, 2002.

Le rituel occupe une place centrale dans cette série, revisité à la lumière de l'histoire : « Les masques sont des caractères formels qui parlent avant de parler aux spectateurs par les couleurs et les signes. Pour mon «opéra» je dis d'emblée je suis ORLAN avec mon visage transformé avec deux bosses. Je me présente et je joue avec les couleurs, les signes et les masques. Dans l'univers de la photographie qui ressemble à de la peinture sur la toile, le maquillage est la peinture sur la peau qui devient masque. »<sup>1</sup>. L'artiste travaille sur le corps en général et sur son propre corps en particulier : celui-ci devient son support, sa chair se transformant en langage et en message dans l'affirmation d'une liberté artistique anti-formaliste. Elle cherche ainsi à mettre en relation l'intime et le social, en les plaçant sur un même plan visuel et symbolique.

Ce qui fait, dans cette série, ORLAN exploite les archives du patrimoine africain, passant ainsi du religieux au culturel et interrogeant les continuités et transformations symboliques : « J'ai toujours considéré mon corps de femme, mon corps de femme-artiste comme étant le matériau privilégié pour la construction de mon œuvre. »<sup>2</sup>. Ses Self-Hybridations africaines s'inscrivent donc dans une

<sup>1</sup> <http://www.mrexhibition.net/cours/?p=14214>

<sup>2</sup> <http://artspaignille.weebly.com/self-hybridations-orlan.html>

démarche où le corps, l'histoire et la technologie se conjuguent pour produire un langage artistique à la fois hybride, critique et profondément réflexif.

### **Les Self-Hybridations : dialogue entre cultures et formes**

ORLAN se métamorphose en un hybride d'elle-même et des sculptures africaines, projetant une identité mouvante et instable dans laquelle l'Autre est intégré au corps. S'inspirant des masques et de la statuaire africaine, elle transforme son image afin de se rapprocher des traditions culturelles du continent. Cette démarche s'inscrit dans la continuité de ses œuvres antérieures, où elle dénonçait les pressions sociales exercées sur le corps et l'apparence dans nos sociétés contemporaines.

En s'appropriant ces références africaines, ORLAN se positionne comme une icône transnationale, cherchant à transcender les frontières entre civilisations, époques et formes artistiques. Elle révèle ainsi que d'autres formes de beauté existent au-delà des critères esthétiques dominants et, à travers cette rencontre inédite entre cultures, elle invite à une ouverture à l'Autre. Par ce processus, l'artiste met en lumière l'absurdité des normes de beauté, variables selon les contextes historiques et culturels, rendant l'image du corps idéal à la fois abstraite et ironique. Cette approche souligne la dimension critique et subversive de sa démarche artistique, tout en transformant le visage en un espace d'expérimentation esthétique et conceptuelle

La mixité, concept central dans l'œuvre d'ORLAN, se manifeste pleinement dans le titre de cette série, « Self-Hybridation africaine », « Masque tricéphale Ogoni du Nigéria et visage mutant de femme franco-européenne ». L'artiste y produit ce qu'elle qualifie de « des images d'images », où se superposent et se confrontent différentes références culturelles et esthétiques. Les mythes et les figures doubles qu'elle déploie ouvrent un espace de dialogue entre les dimensions scientifiques, techniques et esthétiques de son travail.

Les masques élus des Ogoni, portés par de jeunes hommes lors de performances dynamiques et joyeuses, étaient traditionnellement utilisés lors des funérailles, des festivités agricoles ou pour accueillir des invités de marque. Ils célèbrent notamment le festival de l'igname nouvelle, manifestation propitiatoire visant à assurer la fertilité du sol. Les Ogoni, sous-groupe des Ibibio vivant le long des côtes du Nigeria, se distinguent par un art fortement géométrisé et schématique. Bien que leurs sculptures varient selon les villages, leurs masques à mâchoire articulée sont particulièrement connus.

ORLAN a cherché à extraire de chaque civilisation « une force » qu'elle restitue ensuite sous forme d'image. Selon elle, l'hybridation consiste à mixer « les forces de l'un et de l'autre » pour créer «

une troisième force ». À travers ses « Self-Hybridations », l'artiste démontre que l'art n'a ni limites ni frontières : il peut assembler la diversité culturelle, le patrimoine et le rituel au sein d'une seule composition ou plus précisément, sur un même visage transformant ainsi l'identité et la représentation du corps en un espace de dialogue interculturel et esthétique.

## Conclusion

À travers ses séries de « Self-Hybridations », ORLAN explore la tension entre l'intime et le social, en interrogeant le rôle du corps dans la société contemporaine et ses représentations culturelles. En transformant son visage, elle remet en question les notions d'identité, de singularité et de représentation, réinventant sans cesse son image dans une démarche à la fois esthétique, philosophique et existentielle. Sa déclaration « Je considère que je sommes, et non pas je suis » illustre la pluralité de l'être et souligne la dimension collective et relationnelle de chaque individualité, dépassant ainsi la vision d'un sujet isolé pour inscrire le corps dans un contexte social et culturel plus large.

Dans sa série des « Self-Hybridations africaines », ORLAN intègre des éléments issus de masques et de sculptures traditionnelles africaines directement sur son visage, créant une fusion entre son identité personnelle et des références patrimoniales souvent marginalisées par l'histoire de l'art occidental. Ce geste dépasse la simple appropriation esthétique : il réactive la mémoire culturelle, renouvelle la visibilité de ces héritages et inscrit le corps de l'artiste dans un véritable espace de dialogue interculturel.

Ainsi, le corps d'ORLAN devient un lieu de métissage symbolique et de convergence entre divers univers culturels, où se rencontrent diversité, altérité et innovation technologique. Cette approche illustre non seulement la portée universelle de son œuvre, mais aussi sa capacité à questionner et redéfinir les notions de patrimoine, d'identité et de création artistique à l'ère contemporaine.



## Bibliographie

- Angoua Nguéa, A. (2023). *Arts et multiculturalisme dans un monde en mutation : Quelles ?* L'Harmattan.
- Bourgreade, P. (1999). *Self-hybridation*. Al Dante.
- Coulombe, M. (2010). *Orlan*. Éditions du Regard.
- Gaultier-Kurhan, C. (2001). *Le patrimoine culturel africain*. Maisonneuve & Larose.
- Mesplé, L. (2006). *L'aventure de la photo contemporaine : De 1945 à nos jours*. Éditions du Chêne-Hachette Livre.
- Soulages, F., & Tamsier, M. (2012). *Photographie contemporaine et art contemporain*. Klincksieck.

**Teacher Feedback, Student Motivation, and Parental Involvement: Interconnected Factors in Homework Non-Completion among Moroccan EFL Baccalaureate Students**  
**(Case Study of Ibn Batouta High School, Larache)**

Said El Hamdaoui<sup>1</sup>, Dr. Souad Eddouada<sup>2</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** El Hamdaoui, S., Eddouada, S. (2025). Teacher Feedback, Student Motivation, and Parental Involvement: Interconnected Factors in Homework Non-Completion among Moroccan EFL Baccalaureate Students (Case Study of Ibn Batouta High School, Larache). Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18165154>

---

## Abstract

This study investigates factors contributing to homework non-completion among Moroccan second-year (baccalaureate) EFL students, specifically focusing on teacher feedback, student motivation, and parental involvement. In this context, the research was conducted at Ibn Batouta High School in Larache, Morocco. To achieve this objective, an explanatory sequential mixed-methods design was used. First, surveys were administered to 60 second-year EFL students (38 valid responses) in the Physical Sciences (PC) and Life & Earth Sciences (SVT) streams, as well as four EFL teachers. Subsequently, descriptive statistics were calculated, followed by thematic qualitative analysis. Although students reported positive attitudes toward English, they rarely completed assigned homework. In this regard, three interconnected factors emerged: first, teacher follow-up issues (infrequent homework checking, limited feedback, and exclusion of homework from grades); second, student factors (low perceived value of homework and weak self-regulation under a heavy science workload); and third, home factors (inconsistent autonomy-supportive parental supervision). Accordingly, evidence-based strategies identified include assigning brief, purposeful tasks; additionally, implementing routine oral/board checking with selective grading; and finally, providing specific feedback and guidance to students and families. Overall, the findings indicate that improving homework engagement in Moroccan EFL secondary classes requires focusing on homework quality and consistent follow-up (meaningful feedback and clear communication of purpose) rather than quantity. Therefore, schools should prioritize feedback-driven routines and supportive practices to boost student motivation and homework completion.

**Keywords:** Homework negligence, EFL students, Academic achievement, Teacher feedback, Parental involvement, Student motivation

---

<sup>1</sup> Doctoral candidate, Laboratoire de Littérature, Arts et Ingénierie Pédagogique, Ibn Tofail Kenitra University, Kenitra, Morocco, [said.elhamdaoui1@uit.ac.ma](mailto:said.elhamdaoui1@uit.ac.ma)

<sup>2</sup> Associate Professor in the School of Literature, Languages and Arts, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco, [Eddouada@yahoo.com](mailto:Eddouada@yahoo.com)

## 1. Introduction

Education is undeniably a pillar of social development. There is no way out of that. Morocco has initiated a number of reforms- the National Charter for Education and Training (1999) and the Emergency Plan (2009), among others- to improve quality and equity in education. However, schools cannot be solely held accountable for learning; there is a need to recognize the key role of homework in connecting the two environments of classroom instruction and independent learning.

Overall, the empirical evidence for homework effects is small but positive. This evidence is stronger at the secondary level, stronger for homework in math or science, and importantly, it is as important what teachers follow up on as what they assign (Guo *et al.*, 2024; Fan, Xu, Cai, He, & Fan, 2017). For example, Masalimova *et al.* (2023) reviewed homework in science education and noted that homework assignments can enhance students' achievement and attitudes towards learning. Providing feedback on homework in EFL contexts (e.g. oral or board checking, or collecting and grading) leads to better student performance than merely acknowledging completion (Rosário *et al.*, 2015; Núñez *et al.*, 2015). Motivation and self-regulation factors (such as perceived purpose and time management) predict homework completion (Xu, 2021). Involvement of parents is a double-edged sword: autonomy-supportive help correlates with better outcomes, while controlling parental support can be counterproductive (Fernández-Alonso *et al.*, 2022). Recent meta-analyses likewise highlight this: Wang *et al.* (2024) and Ateş (2021) find that greater parental engagement in homework generally corresponds to higher student achievement. These observations fit with my field notes in Larache, where inconsistent feedback and low perceived value act as disincentives for homework completion.

Due to its international importance in Morocco's curriculum, English receives sustained attention. Teachers often assign English homework to expose students to the language outside class. In Larache we noted striking contrasts between students who value and complete homework and those who do not. This action research therefore focuses on these two groups to identify reasons for non-completion and to propose evidence-based responses.

## 2. Research Problem

Homework is intended to promote learning outside of the classroom, in preparation for the next day. Over time, it seems to have a beneficial albeit small overall impact in secondary education, which is explained mainly by the type of follow-up the teachers provide more than the quantity of assignments (Ozyildirim, 2022; Fan *et al.*, 2017). Educational systems that provide a moderate amount of well-defined homework are generally better suited than those that focus solely on quantity (OECD, 2014, 2022). In English as a Foreign Language (EFL) contexts, regular assessments—whether oral or written—and grading are found to be more beneficial than simply checking for task completion (Rosário *et al.*, 2015; Núñez *et al.*, 2015). In addition, self-regulation

and intrinsic motivation greatly affect outcomes (Xu, 2021), and parental support emphasizing autonomy is superior to intrusive control measures (Fernández-Alonso, Álvarez, & Muñiz, 2022).

In the science stream of Ibn Batouta High School, for example, second-year EFL students do not pay attention to their homework. Observations and questionnaires indicate three interrelated causes leading to this problem: Teacher behavior—as homework often is not given with clearly defined objectives or counted as grade points; Student behavior—as homework is viewed as worthless, as students are overly pushed with science and do not handle the material skillfully; and Home behavior—parental monitoring often varies. "Homework negligence" thus seems to have many components, in terms of teachers' attitude, student motivation, self-regulation, and parents' caring. This research investigates the local causes of this and proposes interventions—such as short daily feedback mechanisms, defined assignment objectives, workload adjustments, and increased parental guidance—to increase homework involvement at Ibn Batouta High School.

### 3. Significance of the Study

It is significant research in many ways. Instructionally, it raises an inexpensive-focused strategy—structured follow-up and feedback on homework—that predicts higher completion rates and academic achievement; methods such as oral exams, board evaluations, and selective grading are more effective than merely checking for completion (Rosário et al., 2015; Núñez et al., 2015). Brookhart (2017) also highlights the effects on learning with timely and specific feedback on student assignments. For students, this study highlights motivation and self-regulation: increasing understanding of the purpose of the tasks and workloads will lead to more effort from the learners (Xu, 2021). It also analyzes socioeconomic trends, observing that the idea of “more is better” only applies when homework is achievable and carefully organized (Fan et al., 2017; OECD, 2014, 2022). These results would also help school administrators formulate clear feedback and workload practices—in addition to maintaining a clearer overview of future assessments. To establish credibility and transferability, the explanatory sequential mixed design with triangulated analysis aims at methodological validity. In conclusion, the present study offers context-informed and evidence-based recommendations to improve homework participation in Larache and similar secondary EFL contexts.

### 4. Research Questions

The study addresses the following questions:

1. **What reasons discourage** 2nd-year science-stream EFL students from doing homework?
2. **What are their attitudes** toward homework?
3. **Which strategies** can motivate and encourage these students to complete homework?

## 5. Research Objectives

- Identify reasons for negligence and incompleteness of homework.
- Describe attitudes of 2nd-year science-stream EFL students toward homework.
- Propose practical, evidence-informed strategies to improve completion.

## 6. Research Hypotheses

H1 (Teacher practices): Infrequent checking, feedback, and grading contribute to negligence.

H2 (Student factors): Low motivation and self-regulation contribute to negligence.

H3 (Parental role): Limited, non-supportive parental involvement contributes to negligence.

## 7. Research Design.

In this research, the explanatory-sequential mixed-method study design was utilized, and the quantitative results obtained through a student questionnaire guided the conduct and interpretation of qualitative interviews with EFL teachers. Although the study was influenced by action research and not without its principles, especially the need to identify classroom problems and to suggest pedagogical improvements, it did not employ a complete action cycle (plan–act–observe–reflect). The nature of the design is therefore diagnostic, exploratory in the main to better understand the determinants of homework non-completion within the community. In a bid to avoid conceptual overlap, “homework non-completion” was included as the behavior being targeted, with teacher-, student-, and home-related elements considered potential predictors of this behavior. The difference facilitated the surveying and interviewing instruments for testing potential predictors of response rather than the response itself.

### 7.1 Research Setting, Sampling, and Non-Response Considerations.

The research was carried out in Ibn Batouta High School, Larache, for two intact second-year Baccalaureate classes—these are Physical Sciences and Life & Earth Sciences. A total of 60 questionnaires for students in each of these two classes was administered. Of these, there were 38 valid questionnaires returned (63% response rate). Because homework negligence is the research topic, the comparatively high non-response rate poses the potential for systematic non-response bias: students who consistently fail to perform on academic tasks may be less likely to respond to questionnaires. As a result, the valid sample of this subject may underestimate the actual incidence of negligence. We acknowledge this limitation and consider it in Section 9. They were transparent about how missing data had been handled. For items containing high gaps, descriptive statistics were reported exclusively for valid cases and item-level sample sizes (N valid) are presented in all relevant tables. In the domain of parental involvement, the internal sample dropped significantly to N = 5, which severely restricts its reliability and interpretability.

## 7.2 Instrument and Data Collection.

The final questionnaire included 14 items (6 Likert-scaled questions, four multiple-choice answers, and four open-ended questions). A pilot test with six students gave the average completion time of 12 minutes and a full administration of about 15 minutes. Two ambiguous items were discarded in validation to yield the 14-item instrument. The data were recorded at first 15 minutes of a one-session-a-day regular classroom. Participant participation was anonymous and voluntary, and the participant responses were not assessed.

## 8. Data Analysis.

Descriptive statistics (frequency and percentage) were used to summarize patterns of homework behavior and relevant variables. Because of the following, inferential statistical testing was not conducted in the study, while the hypotheses (H1-H3) for contributory relationships between variables were formulated:

1. High frequency item-level missingness (especially for parental involvement) which impairs statistical power.
2. The research had a diagnostic and exploratory aim, that is, to find local patterns rather than test broader causal relationships.
3. Note that meaningful inferential testing needs stable sample sizes of items (unobtained, for example, for some of the child-and parent/guardian involvement items, at a N = 5 size).

In response, this study tries to avoid causal or contributory claims made in light of these limitations. Rather, descriptive quantitative findings informed development and interpretation of the qualitative interview stage. Data from teacher interviews was analyzed on a thematic basis. Codes were obtained inductively and a qualitative coding process was applied, and thematic analyses and themes were presented as patterns (mixed with other themes and comparisons with quantitative patterns through methodological triangulation). For instance, where there was a divergence in report from teacher and student perspectives (e.g., around homework checking practices), the study gave preference to student reports as the accounts of classroom routines described by students to describe classroom routines while also using teacher interviews to contextualize policy intentions; however, this account was secondary analysis and used interviews with teachers to describe policy intentions.

## 10. Literature Review

### Definition of Homework

Homework consists of assignments that teachers give students to do outside the classroom, which aim at reinforcing learning, preparing in advance some of the classes to come, extending practice beyond what has been studied, or to stimulate student independence and self-discipline (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Ramdass & Zimmerman, 2011). In the context of English as a Foreign Language (EFL), homework offers the opportunity of practice and exposure to concepts that are

hard to obtain during the limited period of class time—for example, spaced vocabulary practice, fluency in reading or listening, and focused writing tasks (Nation, 2013). At a cognitive level, well-organized homework relies on retrieval practice and spaced repetition, known to have positive learning effects (Roediger & Karpicke, 2006; Cepeda et al., 2006). Homework helps students rehearse and prepare and increases time management and self-regulation skills. It reflects student progress and bridges the gap between home and school, which is useful knowledge for educators and parents. The benefits of assignments therefore depend on the quality of the work being done, clarity around the objective and feedback not only on how many works are being assigned (Fan et al., 2017; OECD, 2014, 2022).

### **Role of Homework**

Homework allows for extended practice, metacognitive planning, and retrieval/spacing cycles that lead to mastery for students. Having a clear purpose and suitable difficulty in whatever task assigned can facilitate motivation and self-regulated learning among students (Ramdass & Zimmerman, 2011; Roediger & Karpicke, 2006).

Homework can also be a low-cost formative signal for teachers about what students understand and misconceptions that arise, relevant depending more on the time with, than the number of tasks, therefore students learn more effectively if teachers respond with high frequency to a quick oral/board checking and gathering/grading homework rather than check only to ensure that the task is completed (Rosário et al., 2015; Núñez et al., 2015).

Similarly, homework can offer a bridge between home and school, but evidence shows that this link doesn't necessarily translate to that "more is better". Homework benefits, say, in high school, are small but still positive. However, overuse makes it more likely that these benefits will diminish. The implications of homework for students vary depending upon their socioeconomic background (Fan et al., 2017; OECD, 2014, 2022). In an EFL environment as similar to that of Ibn Batouta High School, quality as not quantity should be of high priority. Teachers should facilitate an explanation explaining the purpose of the required elements within the assigned activities which might be practice based on vocabulary to practice in spaced forms or, on the contrary, short fluency-based exercises. Instead of being strict in controlling students, teachers are encouraged to give feedback and create atmosphere in which they can become independent and maintain the development of self-confidence (Fernández-Alonso, Álvarez, & Muñiz, 2022).

### **Overview of Earlier Studies**

Findings in the broader literature have been mixed: meta- and review studies report positive associations with achievement (e.g., Paschal, Weinstein, & Walberg, 1984), while critiques



emphasize potential negative spillovers on family life and equity (Kralovec & Buell, 2000), and cross-national comparisons complicate simple quantity–outcome links (OECD, 2014).

### Contemporary Evidence in EFL/Secondary Contexts

Over the past decade, the growing body of literature has refined, but not refuted, our understanding of homework in secondary education, especially in EFL classrooms. The debate no longer revolves around being completely for or against homework. Instead, recent research provides a balanced perspective: as mentioned earlier, homework shows small but promising results; however, gleaned fruitful outcomes should not depend on the quantity assigned but instead on how it is designed and followed up (Hattie, 2009). For EFL contexts like Ibn Batouta High School, the focus should shift to creating better-structured and scaffolded tasks (Nation, 2013).

For the last thirty years, a large-scale meta-analysis has revealed that the correlation between homework and scholastic achievement is modest but becomes stronger at the secondary level (Fan, Xu, Cai, He, & Fan, 2017). This implies, although homework is not a guaranteed solution, it is still perceived as a valuable tool when used purposefully, particularly for skill-building and assisting in achieving short-term objectives. These findings are in congruence with earlier syntheses (Cooper, Robinson, & Patall, 2006), which cast light on the significance of placing more emphasis on how teachers structure, explain, and follow up on homework rather than on how much of it is assigned.

International studies indicate the broadly accepted position that it is advisable to focus on quality, rather than quantity, in assigning homework. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) reports that systems that assign an average amount of homework tend to perform better than those that assign very large amounts, or very little. However, the patterns of homework assigned also vary according to the socio-economic status of families: children from more privileged families not only spend more time on homework, but also receive more assistance (OECD, 2014; OECD, 2022). The implications of these findings include two key observations: assigning more homework does not necessarily lead to higher achievement, and ineffective homework practices can ultimately exacerbate existing achievement gaps. In order for homework to facilitate effective learning, and not replicate existing inequalities, schools need to focus on articulating quality learning expectations, appropriately sized learning tasks, and providing conditions of learning that are available to all students.

In EFL situations, research demonstrates that how the teacher **interprets** homework is more consequential than the potential of homework itself. Rosário *et al.* (2015) showed that oral checking, board review, and collection/grading are far more effective than checking completion alone. Similarly, Núñez *et al.* (2015) found that when students perceive homework feedback as

regular and specific, they report increased completion, better time management, and improved performance. In short, homework is most effective when teachers complete the feedback loop linking classroom learning to students' independent practice (Rosário *et al.*, 2015; Núñez *et al.*, 2015).

Motivation and self-regulation are also essential. Students tend to engage with homework when they understand the nature, purpose, and relevance of tasks. In a large sample of over 5,000 secondary students, Xu (2021) found that perceptions of clarity and usefulness strongly predicted effort and completion. Consistent with this, Arnesen (2024) found that middle and high school students with stronger self-regulation skills were significantly more successful in their learning and homework engagement. For science-stream EFL students with heavy workloads, homework is most effective when it is short, focused, and chunked (e.g., spaced vocabulary practice, short writing tasks). Research cautions not to lower academic challenge; rather, teachers should signal incremental progress so that students see tangible results. Students are more willing to invest time and effort when they can perceive their own learning gains (Zimmerman, 2002).

Parental contribution is also a factor: **how** parents help matters more than **whether** they help. Meta-analytic evidence shows that generic parental help can be neutral or even negative, whereas **autonomy-supportive involvement** (arranging routines, supporting planning, prompting reflection) has positive outcomes (Fernández-Alonso *et al.*, 2022). In line with this, Xu *et al.* (2024) report that autonomy-supportive parental involvement in homework is significantly associated with higher student achievement. Schools can thus instruct families to minimize direct help (e.g. doing homework for the child) and instead teach students planning and independent problem-solving, and encourage parents to review teacher feedback rather than solve tasks themselves.

Cumulatively, this body of research suggests that improving homework completion requires shifting away from sheer quantity toward an evidence-based, balanced approach: assign moderate, purposeful tasks; explain clear purposes; establish routine checking and feedback; and nurture student autonomy (Wisniewski *et al.*, 2020). Such practices can improve motivation and achievement without overburdening students.

Equity must also play an important part in all processes. Given that access to resources and supports are affected by many ways socioeconomic status impacts the student, teaching with guiding examples, success criteria, and various substitution materials such as offline vocabulary lists or recordings will assist teacher-term decisions to update and improve homework experiences for all students. Grading homework assignments in a way that educationally encourages students to complete homework assignments but holds them accountable without any penalties for completing homework as a result of serious and unpredictable structural constraints would also enhance student equity. Providing families that are multilingual with more

straightforward handouts to provide practical tips for autonomy-supportive involvement is another way to lessen inequity while improving student, and family, engagement (Sirin, 2005).

Lastly, to monitor ongoing qualitative and quantitative improvements to homework practices, schools can implement one or more possible feedback loops. Some departments may choose to track critical indicators, such as the assignments that included explicit purpose statements, the assignments that were reviewed in class, and how long it took to provide feedback on assignments. If departments also distributed student indicators, for example, homework inquiries that were clear and homework tasks inquiring about changes in student learning in direct response to feedback, they may communicate that homework is about a process of learning rather than a mechanical experience (Black & Wiliam, 1998).

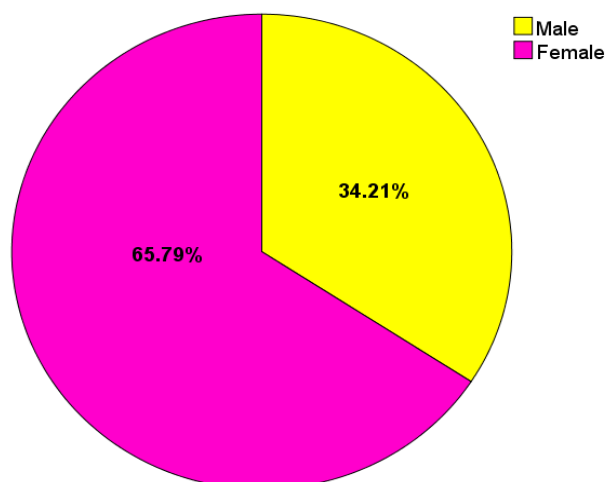
In a nutshell, research in EFL settings at the secondary level points to the need to shift away from merely giving “much homework” toward an intelligent, evidence-based, balanced approach. This will take the form of a moderate, meaningful tasks structured to boost classroom learning, provide regular feedback, trigger motivation, and create a supportive, autonomous family environment.

## 11. Results

### 11.1 Presentation and Analysis of Findings

#### • 11.1.1 Results Related to the Students' Questionnaire

##### Section A: Demographic information



The figure shows the distribution of the total number of informants of both sexes. Apparently the vast majority goes to the female respondents who make up more than half of the total number in

each class. Yet, it is worth to mention here that the gender has no significance to the course of the study in question. It is just dedicated by the randomly administrative distribution of both genders into mixed classes in which female students outnumbered their counterparts.

### 1. Do you like English?

N	Valid	38
	Missing	0

Table 1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid yes	35	92.1	<b>92.1</b>	92.1
no	3	7.9	<b>7.9</b>	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Almost all informants said yes. They firmly stated that they do like English as much as they like to learn it. The reason behind such inspection is to find out the informants' attitude towards English as a school subject. The negative or positive attitude towards any given language has a tremendous wash back effect on the learners' propensity on their overall academic achievement. This even spread to doing or undoing homework assignments. Equally important, knowing their attitude, the informants may help to pin down the underlying factors that lead to their negligence of homework assignments. If not, this research must be re-oriented to investigate other areas to spot the real issue. Drawing some insights on that premise, the positive attitude towards learning English is a driving force for learners to learn, study, and do their homework assignments with a maximum pleasure. Therefore, asking the question whether the informants like English or not was pertinent to feed the study under investigation. Interestingly, the statistics above on the table are striking evidence that English is of a paramount importance to the informants regardless of their motives. **92.1%** of them agree upon the fact that they like English whereas only **7.9%** answered with the opposite. The latter may have factors that resulted into such negative attitude towards English which in turn led to the negligence of the homework assignment. These factors will be further investigated in detail later on in the course of data analysis.

## Section B: Homework assignment

### 1. Do you like to do your homework?

Valid	38
Missing	0

Table 2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	27	71.1	71.1	71.1
	No	11	28.9	28.9	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

The table above shows the attitude of students towards doing homework. Though closer, the percentage of both those who said “yes” and those who answered with “no” seems to reflect a wide-dispersed attitude towards homework assignments. **71.1%**, constituting the majority, argued that they do like to perform what they were assigned to do whereas only **28.9%** stated the opposite, which form lesser than less than half of the majority. By implication, this research should be more concerned with the latter that appears reluctant when doing homework. Reasons such as laziness, disinterest, and lack of curiosity and relevance of the homework per se, even the amount of the assigned work may lie behind student’s negligence of homework. Yet, it is hard to tell which one of them seems to virtually have more weight than the other. It is believed that any one of those reasons can be possible. To avoid jumping into conclusions, however; it suffices to state that there is a positively agreed-upon attitude towards doing homework with regard to the **71.1%** stated in the table above. Nevertheless, raising a pertinent question is quite significant to know if such positive attitude leads to either doing or neglecting doing homework. Therefore, it will be made clear in the table below and further by what follows later in the course of analysis.

## 2. Do you do your homework?

N	Vali	37
	Missing	1

<b>Table 3</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	21	55.3	<b>56.8</b>	56.8
	no	16	42.1	<b>43.2</b>	100.0
	Total	37	97.4	100.0	
Missing	System	1	2.6		
	Total	38	100.0		

This table shows the results gleaned as to whether students do homework or not. As statistically represented above, **56.8%** stated that they do their homework as compared to **43.2%** argued the reverse. This statistics shows a moderate correlation among informants, but simultaneously raises some doubts. On the one hand, the correlation is made clear by the roughly equal results in which the difference among them forms only **13.6%**. On the other hand, this correlation puts into question both the informant's positive attitude toward doing homework and practically doing it. Such inconsistency may reflect that the negligence of homework may not necessarily be due to issues related to the nature of homework itself such as the density, irrelevance and failure of the assigned material to whet the student's appetite, to name but a few, but it can also be to the kind of teaching methodology adopted. Likewise, it may grow out of the negative attitude stemming from the teacher's behavior that renders the homework an ordeal that the students are regularly supposed to unwillingly undergo. These aforementioned potential reasons are only instances among others that surely lead to the negligence of homework. Probably this partially explains such controversy, and at the same time the inconsistency, for those who state that they do like homework but they practically don't do it. However, I deemed necessary to raise another question for those who claim they do homework how often they do so. In the table below this question was further investigated to glean some answers.

#### How often do you do your homework in English?

N	Valid	31
	Missing	7

<b>Table 4</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Always	7	18.4	<b>22.6</b>	22.6
	Usually	13	34.2	<b>41.9</b>	64.5
	Sometimes	7	18.4	<b>22.6</b>	87.1
	Rarely	4	10.5	<b>12.9</b>	100.0
	Total	31	81.6	100.0	
Missing	System	7	18.4		
Total		38	100.0		

The table above shows the frequency of doing homework by the informants. The results indicate varying degrees as to how often the assigned homework is completely done. **22.6%** argued that they always do homework and **41.9%** of the informants stated they usually do so whereas **22.6%** said sometimes and the rest who said rarely formed **12.9%**, which represented the minority. Checking the whole results against each other, those who stated that they usually do the homework is the greatest percentage of remaining percentages, **22.6%**, **22.6%**, and **12.9%** respectively. Based on these results, it seems that students do homework regardless of whether or not they like doing it. In more detail, no matter how irrelevant, unappealing, dense or even tedious that the homework may appear to be, students do perform what they are assigned to do. Probably it is because there is no alternative for students but to undergo the long, monotonous hours of study at home working out the tasks they are told to do just because they have to and not because they find pleasure in doing it. Such ordeal, if exposed to on a regular basis, may increase a negative attitude towards it. This unpleasant feeling may even go intense with the homework being associated with the parent's regular insistence exerted on their children to do it out of their unwillingness. In other words, if their children don't perform the tasks they are told to do, the parents may enforce various punishments such as detentions, depriving from pocket money, to name but a few. These measures taken against the students for undoing homework are likely to lead to the negligence of the homework and perhaps, if extended, it may even increase negative attitude towards school. Yet, it is worth to mention here that not all the participants who argued that they do homework rely on themselves while doing it, there are students who take advantage of some external help. Family members such as parents or sisters and brothers or even friends may do the homework instead. Such dependence of students, especially if it is heavier, on others to do their homework in their



shoes surely has negative results on the overall academic achievement. Put plainly, learning takes place only when a learner takes it seriously and carries it out on his/her own with some external help when necessary. Thus, I deemed it important to ask our informants if they seek such external help in the first place.

### 3. Does an adult help you to do your homework?

N	Valid	36
	Missing	2

Table 5		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	5	13.2	<b>13.9</b>	13.9
	no	31	81.6	<b>86.1</b>	100.0
	Total	36	94.7	100.0	
Missing	System	2	5.3		
	Total	38	100.0		

Interestingly, that question was answered in the table above. When the respondents were asked if an adult helps them to do their homework, their response was statistically significant. **13.9%** stated that they do get some help from others while **86.1%** argues that they don't. These results make visible a high discrepancy, which is positive by far. It implies that students do the assigned tasks on their own with a very little resort to external help. If this is so, then one should be optimistic to the fact that students are benefiting from doing their homework and taking the most effective of it on their own. However, some reservations must be made here. Though the informants' response may seem to be promising, yet, it may also be misleading. In other words, when the student's assigned homework is done, it is hard for teachers to tell if students do it on their own as long as the tasks are not completed under their guidance and supervision. As a result, teachers will have no idea of the true progress of their students' achievement as they find it difficult to know who really did the task (**Kralovec & Buell, 2001**). Therefore, some teachers are sometimes surprised with some of their student's constantly low academic achievement at school while they are always completing their homework assignments. Further investigation, then; was made to know who really does the homework for the students if they ever resorted to seek help from their family members. The table below will shed some light on this question.

#### 4. If yes, then who helps you?

N	Valid	5
	Missing	33

Table 6		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Father	1	2.6	20.0	20.0
	Sister	4	10.5	80.0	100.0
	Total	5	13.2	100.0	
Missing	System	33	86.8		
Total		38	100.0		

As introduced in the table 6, the respondent's response to this question doesn't represent much statistical significance as to the degree of the student's reliance on their family members in completing their homework for them. Such dependence was limited only to receiving help from their fathers and sisters. However, it must be noted here that the father was mentioned only **once** whereas the sister **4** times with **33** left the question unanswered. According to the results shown above in the table, the **33**-missing values and the very little reliance on family members to do the tasks for their children underpins the belief that the students are completing the homework on their own without resorting to other's help but only when needed. Such independence on one's own may be related to the fact that BAC students, at this age, became mature enough to take charge and self-regulate their learning process with a gradual emancipation from others. Nevertheless, when such help seems unavoidable, the question is how often students ask for it. This will be dealt with in the table 7 below.

#### 5. Specify how often you get this help

N	Valid	5
	Missing	33

<b>Table 7</b>		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Valid	Always	1	2.6	20.0	20.0
	Sometimes	1	2.6	20.0	40.0
	Rarely	3	7.9	60.0	100.0
	Total	5	13.2	100.0	
Missing	System	33	86.8		
Total		38	100.0		

When the informants were asked how often they ask for help from their family members when they desperately need to, the results in the table above showed that the students don't resort to it that much. Only one respondent stated that he/she always asks for help from family members in getting the homework accomplished and only one student who argued that he does so sometimes with three respondents stated they rarely do so with **33** of the informants left the question unanswered. This further confirms the aforementioned results emphasizing that most of the informants questioned are left to complete their homework assignments on their own. This implies that students may find some difficulties while doing their homework as the following question illustrates.

#### **6. Difficulties and reasons that hinder students from not doing and completing their homework assignments.**

All students, no matter how satisfying might be their academic performance, face certain difficulties in doing and completing their homework. However, the intensity of these difficulties can vary from a student to another, which encourages us to ask the investigated students about the challenges that face them while doing their homework assignments. The results (28 answers are valid while 10 answers were missing i.e. participants did not answer those questions) found are presented in the following table:

N	Valid	28
	Missing	10

Table 8		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	• I don't have enough time	4	10.5	14.3	14.3
	• I find the assigned homework difficult to understand what and how to do it	18	47.4	64.3	78.6
	• I totally dislike doing homework	2	5.3	7.1	85.7
	• I do not do it because the teacher does not check it	3	7.9	10.7	96.4
	• A waste of time	1	2.6	3.6	100
	Total	28	73.7	100	
Missing	System	10	26.3		
Total		38	100		

The table above palpably demonstrates that an overwhelming majority of the participants do find the assigned homework difficult to understand in terms of what and how they should do it. Thus, **47.4%** of the population state that they do not do and complete their homework because they find it difficult to understand what and how to do the assigned homework. It seems that these students do not understand the lesson and the instructions very well in class. Another category of informants **10.5%** state that they do not do their homework in English subject because they do not have time. Since these students belong to PC and SVT streams, they give great importance to scientific subjects such as physics and math which have a coefficient of '7' in comparison with English subject which has a coefficient of '2'. Furthermore, **7.9%** of the participants attribute the reason for not doing the homework to the teacher's absence of homework constant and regular checking. In other words, the teacher assigns some pieces of homework for their students to do at home but since they do not check the assigned homework constantly and regularly, students lose interest and motivation in doing the homework again. Last but not least, **5.3%** of the informants state that they do not do their homework because they do not like it. In this case, the teacher should make the homework motivating and worth doing for students. By implication, the teacher should incentivize and reward students for doing the assigned homework. Finally, **2.6%** of the respondents believe that homework is a waste of time. These students seemingly do not know the

real value of homework. More importantly, if the teacher does not encourage and motivate students to do homework assignments, they will not do them.

From the stated results above, I can deduce that the main reason that hinders second year baccalaureate PC and SVT students from doing their homework assignments is because they do not understand the lesson in class well enough. If the students do not understand the lesson well enough, I cannot expect much from them to do something based on the lesson unless they take evening classes, for instance. The teacher before assigning any piece of homework, they should make sure that students have understood the basics of a lesson and they have clearly understood the homework instructions as well.

### Section C: Students' Attitudes towards homework assignments.

Students perceive homework differently. Every student has an idea about homework that others would not share with them. While investigating the students' perceptions towards homework, it was found out that there was a variety of 'for' and 'against' attitudes towards homework. In the following five statements, informants were asked to specify the degree to which they agree or disagree with such statements. The respondents' answers are classified in the following tables along with a succinct analysis afterwards.

#### 1. I find homework assignments very interesting.

N	Valid	38
	Missing	0

Table 9		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	3	7.9	<b>7.9</b>	7.9
	Agree	18	47.4	<b>47.4</b>	55.3
	Neutral	11	28.9	<b>28.9</b>	84.2
	Disagree	5	13.2	<b>13.2</b>	97.4
	Totally disagree	1	2.6	<b>2.6</b>	100
	Total	38	100	100	

The findings presented in the table above patently show that **47.4%** of the participants agree with the statement that they find homework assignments very interesting, **28.9%** are neutral, **13.2%** disagree, **7.9%** totally agree and **2.6%** totally disagree. This statistical analysis displays that a high number of informants find the pieces of homework provided by their teachers very interesting for their learning. These students do understand the importance of homework to enhance their academic skills. They also understand that the amount of time they spend in class is not enough to go through all aspects of the lesson. Thus, homework is a supplement to the lesson.

## 2. Homework assignments are difficult and challenging

N	Valid	36
	Missing	2

Table 10		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	6	15.8	16.7	16.7
	Agree	9	23.7	25.0	41.7
	Neutral	6	15.8	16.7	58.3
	Disagree	9	23.7	25.0	83.3
	Totally disagree	6	15.8	16.7	100
	Total	36	94.7	100	
Missing	System	2	5.3		
Total		38	100		

The above table plainly displays that **23.7%** of the informants agree while simultaneously the same percentage **23.7%** of the participants disagree with the statement that homework assignments are difficult and challenging. Further, **15.8%** of the participants totally agree, **15.8%**

totally disagree and **15.8%** chose to be neutral. Apparently, these results are not clear enough to come up with conclusions.

### 3. Homework assignments are too easy and a waste of time.

N	Valid	38
	Missing	0

Table 11		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	2	5.3%	5.3%	5.3%
	Agree	2	5.3%	5.3%	10.5%
	Neutral	5	13.2%	13.2%	23.7%
	Disagree	13	34.2%	34.2%	57.9%
	Totally disagree	16	42.1%	42.1%	100%
	Total	38	100%	100%	

It is plainly displayed in the table above that **42.1%** of the participants totally disagree with the statement that homework assignments are too easy and a waste of time, **34.2%** disagree, **5.3%** agree, **5.3%** totally agree and **13.2%** are neutral. The respondents have clearly demonstrated that the assigned pieces of homework are not too easy and not a waste of time as well. Thus, I can infer that although homework assignments are difficult, they are not a waste of time as they have a beneficial wash back effect on learners and learning as well. Moreover, by that it seems that homework status still holds valuable and a must-be tool for students to extend their learning during off-school hours and that there are more fruits to glean from homework assignments.

### 4. I learn a lot from doing my homework

N	Valid	38
	Missing	0



Table 12		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	17	44.7	44.7	44.7
	Agree	12	31.6	31.6	76.3
	Neutral	4	10.5	10.5	86.8
	Disagree	3	7.9	7.9	94.7
	Totally disagree	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

The finding results presented in the table above show that **44.7%** of the participants totally agree with the statements that they do learn a lot from doing their homework assignments, **31.6%** agree, **10.5%** chose to be neutral, **7.9%** disagree and **5.3%** totally disagree. Students who do their homework learn and acquire something new. It seems that within the process of doing homework, students are exposed to discover constantly new things unnecessarily relevant to what they are asked to do. Homework appears to open wider chances for self-discovery, self-regulated learning, embarking on new endeavors in acquiring something related to school work but also something novel that has to do more with basic life education. This is even expected to increase with higher degrees with students being surfing the net where there is much chance to search for more information with a click of mouse, interact with others, cooperate, collaborate and exchange expertise. It is only by homework's added value can be perceived and incarnated.

## 5. Homework helps me do well at school

N	Valid	12
	Missing	26

Table 13		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totally agree	3	7.9	25.0	25.0
	Agree	2	5.3	16.7	41.7
	Neutral	3	7.9	25.0	66.7
	Disagree	1	2.6	8.3	75.0
	Totally disagree	3	7.9	25.0	100
	Total	12	31.6	100	
Missing	System	26	68.4		
Total		38	100		

The findings as presented in the table above plainly demonstrate that **7.9%** of the participants totally agree with the statement that homework helps them do well in English classroom, **5.3%** agree, **7.9%** totally disagree, **2.6%** disagree and **7.9%** are neutral. On the one hand, a number of student's state that homework does help them do well in class i.e. they come to English session with good ideas in their minds that allow them to be active participants in the lesson. On the other hand, the same percentage of students **7.9%** states that even if they do homework assignments it does not help them do well in class. These students either copy the answers from their colleagues or make 'copy & paste' habit from the net without processing, analyzing and even understanding what they have copied. Indeed these students will be passive in the classroom as they do not make any efforts before coming to class except 'cheating'. In this respect, the teacher should clever to detect the students who invested time and energy searching for information to do their homework and those who copied and pasted already made answers.

#### **Section D: The role of the teacher in encouraging students to do their homework**

The teacher is considered as a sine qua none factor in the success of the teaching and learning process since they are capable of preparing students to be good citizens, able to integrate socially and professionally in their society by guiding them to acquire the essential skills and contributing in the edification of their personalities<sup>1</sup>. Therefore, I asked our informants four questions that

<sup>1</sup> Supreme Education Council's annual report. (2008 Part IV: The teaching profession p .17)

address the role of the teacher in doing and completing homework assignments. The results are as follows:

**1. Does your teacher correct the assigned homework?**

N	Valid	38
	Missing	0

Table 14	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid yes	6	15.8	15.8	15.8
no	32	84.2	84.2	100.0
Total	38	100.0	100.0	

The findings presented in the above table demonstrate that an ordinate number of participants **84.2%** state that their teacher does not correct the assigned homework and just **15.8%** state that their teacher does correct the assigned homework. I can conclude that, one of the robust arguments for students' negligence of their homework is the absence of the teacher's homework correction. When a teacher assigns a piece of homework and does not correct it with students in class, the latter become frustrated and demotivated. Indeed, it is difficult for a teacher to correct all students' homework assignments but they should correct it from time to time so that students always stay motivated and circumspect that they might be called on to submit their work. In fact, correcting students' homework from time to time is the best solution a teacher can employ to keep and maintain students' motivation and circumspection.

## 2. Does your teacher provide you with corrective feedback on your homework?

N	Valid	38
	Missing	0

Table15	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	5	13.2	13.2
	No	33	86.8	100.0
	Total	38	100.0	

The table above discernibly demonstrates that **86.8%** of the respondents are not provided with corrective feedback on their homework and **13.2%** of the participants receive corrective feedback on their accomplished homework. Teacher should always provide corrective feedback on students works so that students can know their mistakes and learn from them. Students who do their homework and are not provided with corrective feedback may keep doing the same mistakes if not corrected on the spot. Psychologically speaking, when a student does something, he/she always keeps waiting for beneficial feedback and positive encouragement from his/her teacher. Thus, a teacher should provide students with (written or oral) corrective feedback on their work.

## 3. Does your teacher reward you when you do homework?

N	Valid	38
	Missing	0

Table 16		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	5	13.2	13.2	13.2
	No	33	86.8	86.8	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

The findings presented in the above table discernibly show that **86.8%** of the informants are not rewarded when they do their homework and just **13.2%** of them are rewarded. A teacher should reward the students who do their homework so as to incentivize them and at the same time stir up other students to do their homework.

#### 4. Does your teacher punish you when you don't do your homework?

N	Valid	38
	Missing	0

Table 17		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	14	36.8	36.8	36.8
	no	24	63.2	63.2	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

The results classified in the table above show that 63.2% of the participants are not punished when they do not do their homework whereas 36.8% of them are punished. Punishment in this context does not mean physical or mental torture but a kind of warning and rebuking towards students who do not do their homework.

### 5. If yes, how does your teacher punish you?

N	Valid	36
	Missing	2

Table 18		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Just warns me	10	26.3	<b>27.8</b>	27.8
	gives me minuses	9	23.7	<b>25.0</b>	52.8
	does nothing	11	28.9	<b>30.6</b>	83.3
	asks me to bring my parents	3	7.9	<b>8.3</b>	91.7
	dismisses me	3	7.9	<b>8.3</b>	100.0
	Total	36	94.7	100.0	
Missing	System	2	5.3		
Total		38	100.0		

As shown in the table above, teachers enforce a variety of punishments for undoing homework, but with varying degrees. **27.8%** of the informants state that they are just warned with roughly the same percentage of **25%** claim they are given minuses. Yet, **30.6%** argue that there is no punishment whatsoever while those who state that they are either asked to bring their parents or dismissed from class make up only **8.3%** respectively.

Though it may not appear to be enough, to warn or dismiss students for undoing homework is unable to guarantee that they will do it next time. If those procedures are all what teacher can do to increase the rates of homework completion, it probably cannot work with those students who bring a ready-made list of excuses for their homework negligence. Thus, taking further procedures other than warning or dismissing from class is much recommended. Of them both, involving parents is a convenient procedure that can be an aid to teacher for ensuring homework completion by students.

Yet, while warning seems to fall short, giving minuses is worse. Distributing randomly minuses to students for undoing homework is by no means unpedagogical. The aftermath may vary for doing so. If such procedure is enforced, then most of students, either distinguished or underachievers, may get frustrated and lag behind even further, which by principle goes against what homework is intended for. Also, students will start establishing a negative attitude towards homework with its perceived value being pointless and unproductive. This potential reductionist view to homework by students is only a result of being associated with punishment rather than rewarding and with boredom instead of having fun. Therefore, teacher's methods in dealing with homework negligence must be put into question and that rectifying is recommended.

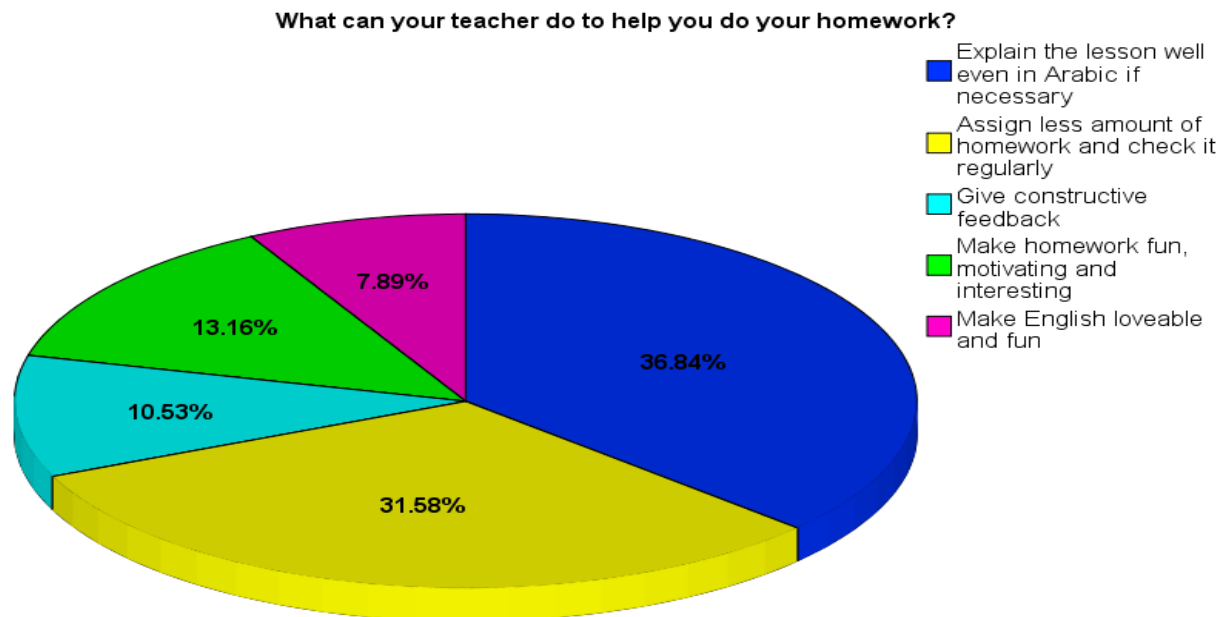
However, in time, some teachers seem to be much concerned with students' homework regardless of some of their inconvenient methods, there are other teachers who show disinterest and carelessness. 30.6% of our respondents argued that teachers do not check homework assignments. It seems that some teachers only give homework because they are required to, or they don't perceive well the importance of homework. Irrespective of the reasons that may drive teachers not to be concerned with their students negligence of homework, they need to re-consider their approach and do their best to check, assess, and enforce some pedagogical procedures for undoing homework.

## 6. What can your teacher do to help you do your homework?

In an attempt to dig more into students' thoughts about homework assignments, I asked them an open question in which they can speak their minds freely. I wanted to know what students would expect from their teacher to do in order to motivate and help them do their homework. The findings were of paramount importance as they clearly provided us with the main reasons behind students' negligence of homework. The following table and pie chart represent the students' suggestions:

N	Valid	38
	Missing	0





According to the figure, it is palpable that an inordinate number of the participants 36.84% of the present study wish nothing but their teacher to explain the lessons well enough. Another category of participants want their teacher to assign less amount of homework and check it regularly. In other words, assigning less amount of homework and check it regularly is more effective than assigning a large amount of homework and not check it. Furthermore, 13.16% want their teacher to make the assigned homework fun, motivating and interesting. (Wisniewski et al., 2020) Some students would prefer their teacher to ask them to watch a movie and write a commentary or analysis; describe a picnic, etc. so that they would love to do the homework. Also 10.53% of the informants want their teacher to give constructive feedback for doing their homework. Finally, 7.89% of the respondents want their teacher to make English learning lovable. When students love to learn a subject, they would do their best to understand the lessons. Some students may hate a subject because of their teacher and thus they hate the teacher and subject as well.

According to the data above, I can conclude that the lack of understanding lessons is the main obstacle that pushes students to neglect their homework assignments. Some teachers may argue that they cannot satisfy the needs of all students and they cannot give students everything, rather they should guide and facilitate the tasks for students who should be responsible for their learning

by doing further reading and research on the lessons taught in class. However, students who do not grasp even the basics of a lesson in class and who do not take evening classes will find it very difficult to understand their lessons. Teachers' main task is to explain and make sure that students have understood the lesson then assign some pieces of homework for further practice and for reinforcement as well. EFL teachers, as an excuse, complain that because of time constraint they need to speed up to finish the whole program on time.

Therefore, I deduce that students' weak understanding of the lesson remains the most prominent hindrance in the completion of homework assignments. And this can be, in turn, attributed to several factors such as the length of the textbook and the commitment of the teacher to complete it in a specific time, which makes students overcharged with information in a short time period.

## **11.2 Teachers' Interviews**

This section is devoted to shed light on the attitude of Ibn Batouta High School teachers towards homework assignments; its relevance, added value and usefulness, and the reasons of the student's negligence of homework. More importantly, the tail end of the interview is marked by asking teachers to suggest some of solutions that can be undertaken to help students do their homework. (Radhakrishnan et al., 2009) Going through, I have interviewed four teachers; all of them are females. The interview included questions that aimed to glean answers to be analyzed and checked against the results obtained from the questionnaire administered to PC and SVT students. To embark on this, what follows is a yes-no question as to whether or not teachers assign homework to students.

### **11.2.1 Do you give your students homework assignments?**

The 4-interviewees unanimously agreed upon a yes-answer. This agreement may find its explanation in realizing the added value of the homework in the teaching and learning process; an efficient tool that should be used to serve such purpose. Also teachers may try to invest the time off during the non-instructional time to load their students with the school work they couldn't manage to cover in class. Homework also can be perceived as saving energy in that it works as a springboard to help students excel by self-regulating their learning instead of their teachers. It offers a good opportunity for the students to handle the learning on their own, although this may show teachers as a bunch of teachers perceived as lacking commitment waiting for the end of the month to count their salary. Apart from this potential misunderstanding, teachers believe in the very importance of homework and that it can help students learn more at school, (MetLife, 2007). Yet, whilst teachers assign homework to students, it can only be constrained to some skills and language aspects on the expense of the other skills and language aspects when the whole must be given its due. Therefore, I deemed relevant to raise the question below.

### **11.2.3 What are the major skills and language aspects that are usually addressed by the homework you assign to your students? Why?**

The 4 interviewees, while assigning homework, agreed that they focus on reading, writing, grammar and vocabulary. To our surprise, none of our interviewees mentioned listening and speaking. Though significant, such negligence may be yet justified by the pretext that those skills are not part of the National BAC Exam. Therefore; teachers may see no relevance to prepare the students for skills already discarded by the ministry in charge, otherwise; it will be a waste of their students' precious time. Yet, if listening and speaking are ignored as being unimportant, students, who may treat them the same, will not be fully prepared in the future for jobs that require from them to have mastered higher listening and speaking skills while other skills are less demanded. Thus, students, at least occasionally, must be assigned homework including both listening and speaking.

Additional insight gleaned from the teachers' interview shows an emphasis on presentations, which indirectly targets speaking and interactional skills. As she put it: "Speaking, listening and interactional skills through assigning presentations (individually/in group) + presenting short texts (given by me) to enhance their public speaking skills." A teacher also notes giving "presentations: targeting students' speaking skills (to practise)" along with writing tasks. This demonstrates that some teachers do attempt to build oral competencies outside the BAC structure, offering a broader pedagogical rationale for homework beyond test preparation.

### **11.2.4 What is the kind of homework that seems to respond to students' interests?**

According to the interviewees, the type of homework that is much assigned is the extensive one. They justified their choice by stating that the students enjoy this type of homework because it gives them an opportunity for self-discovery, especially if the tasks assigned are based on topics which satisfy their needs and interests. They also argued that the extensive homework sharpens the student's knowledge and reinforces classroom learning.

Teachers agree that student interest plays a large role in engagement. A teacher notes that "preparing a presentation is very interesting and engaging for students (especially common core students)." Likewise, he highlights success with topics such as "social media—a movie—gaming," suggesting that content aligned with students' lives enhances motivation. Some of the respondents agree, saying students respond well to "writing pieces when they express opinion and preparing something personal." These observations affirm the analysis that tailoring tasks to students' lived interests improves participation.

### **11.2.5 According to you, do homework assignments help you to present a lesson?**

The interviewees commonly agree on the fact that homework helps them present a lesson. This appears to be true when the students complete doing their homework and come to the classroom fully prepared. As a result, it is estimated that more than half of teacher's work is considered done. And only it is after this that does the real nub of homework give its fruits and proves handy. Yet, teachers must not only perceive homework as a series of after-school tasks that require from students to perform and stop at this point. But they should bear in mind that it is also meant to be a part of the overall assessment not less important than taking exams. Put plainly, it is advisable that homework should be graded, too. And this is what drove us to ask our interviewees the fifth question.

### **11.2.6 Do you take into account homework assignments while evaluating students? if no, why?**

Fortunately, the interviewees turned out to take into account the homework assignments while evaluating students. They argued that they take homework as part of the integrated activities because that would make the students assume responsibility for their acts and reinforce what they have done at school for longer retention. No matter how much it is allotted, homework is graded; and this is probably what matters most. Given this, it will certainly be a good strategy to increase homework completion rates. In other words, grading homework does encourage the students to do their homework assignments (Bafile, 2005; (Radhakrishnan et al., 2009) Northwest Regional Educational Laboratory, 2005). According to some experts, It also has good, powerful reverberations throughout the entire academic achievement of the students if graded instead of just assigned (Shellard & Turner, 2004; Dierson, 2000). Yet, some interviewees argued that they only make sure students do the assigned work by supervising and don't grade it because they believe homework is only a means to an end, which is improving student's academic achievement. Some other experts share the same belief like Cooper (1994a) and Mikk (2006). this made from grading homework a bone of contention that only can be put to an end by a well-conducted study to determine if it is useful or not.

One of the respondents affirms this point, stressing that "the teacher should make it clear for students that each homework is marked." This assertion implies that students are more likely to complete homework if they see it as part of their evaluation process. Another teacher adds that regular checking can be an effective habit: "check homework the next session." These remarks reinforce the view that integrating homework into grading practices fosters both accountability and motivation.

### **11.2.7 In your opinion, what are the possible causes that may hinder students from doing their homework assignments?**

The interviewees suggested that students may find the homework boring or too difficult. Most of the time, they continued, they forget doing it. According to teachers, this is due to the bad time management. If so, it rests on the teacher's shoulder to teach them some effective study skills whereby they learn some organizational tools of which time management is a part. They attributed also the negligence of homework to the absence of motivation, the lack of teacher's supervision as well as to the short time left for leisure activities. Here the amount of time allotted to doing homework appears to be a serious issue. However, most of the studies that addressed this area found out that homework has positive effects when just a moderate amount of it is assigned, not too much not too little (McPherson, 2005; Sharp, 2001). Some other interviewees even argued that some students never do it because the English subject is not their priority. It probably stems from the fact that teachers may fail to establish a good rapport with their learners. If compiled over time, they start building a negative attitude towards the teacher and the school subject accordingly. Perhaps that what explains why some students do not show interest at all in it.

This theme was echoed strongly across teacher responses. One of the interviewees cited "lack of motivation and procrastination" as primary reasons for homework negligence. Another teacher identified several overlapping issues: "having other assignments," "lack of clarity about the task," and "not having someone to help." Meanwhile, a teacher emphasized "carelessness" and a "lack of discipline in the course." Together, these factors align closely with those identified through student data—particularly lack of time, task confusion, and teacher disengagement.

### **11.2.8 In your mind, what are some solutions that could be undertaken in order to help students do their homework?**

Interestingly, the 4-interviewees suggested a set of recommendations or solutions that, if taken seriously, can be of great help to both teachers and students:

- No homework to be assigned on weekends and on vacations
- Offer praise for doing it
- Re-affirm its importance
- Letting students assess or grade their homework
- Reduce amounts of homework
- Communicate the purpose of homework with the students before assigning it.

- Stir the student's motivation through making the homework useful, interesting and varied.

Teacher responses closely mirror these points. They stress that educators should “go for intrinsic and extrinsic motivation tools” and strive to make tasks “enjoying and appealing,” suggesting this may require “creative attempts from the teacher.” They also provide a concrete suggestion for follow-up routines: “Correction at the beginning of each session... make it a habit.” She also reiterates the importance of “allocating time for homework” and reinforcing that “each homework is marked.” Some of them recommend making assignments manageable: “Make the homework feasible and avoid giving too many tasks.” All three teachers emphasize consistent follow-up and purposeful task design, confirming the study's conclusion that these strategies are key to improving homework engagement.

### 11.3 Discussion.

Across the quantitative and qualitative data, there appear to be many actionable patterns as well as some key divergences between teacher intentions and the student experience. Fewer than one in four students said that they received regular correction or timely corrective feedback, and teachers reported both assigning, and sometimes evaluating homework, but this gap indicates that checking may be more uneven in form and frequency (students consider many checks missing). These findings mirror research that suggests perceived frequency and quality of follow-up rather than assignment quantity predicts homework engagement and homework completion (Rosário et al., 2015; Núñez et al., 2015).

Task clarity was first identified as a proximal barrier. Almost half of respondents cited task comprehension as a problem; failure to clearly understand instructions or purpose increases the immediate cognitive cost of trying and ultimately decreases completion. This mechanism is in line with earlier work on cognitive load and self-regulation which has shown that clear purpose statements and scaffolded tasks increase adherence and effort (Xu, 2021; Zimmerman, 2002). In practical terms an assignment attached with a one-line purpose and specific example should reduce cognitive friction and improve completion.

Second, teacher follow-up and feedback seem central to motivation. The high incidence ( $\approx 86\%$ ) of reported lack of corrective feedback and rare ( $\approx 84\%$ ) correction corresponds to lower completion rates. Formative feedback and immediate teacher response close the chain of learning and add more value to homework, and so increase student utility for homework (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2017). In addition, in our mixed-methods evidence review, feedback is not only incomplete for some students but is frequently late or very limited, lowering perceived value and hence effort to learners (Rosário et al., 2015). Interventions that render checking visible and predictable (e.g. short routine checks + selective collection) are consistent with previous research and feasible primary actions.

Third, workload interactions matter: the science-stream students are working on high-effort and clustered tasks, and they seem to look after tasks which are more important, and so de-prioritize EFL homework. This triage behaviour is described elsewhere and has also been found to be in line with previous findings that efficacy of homework depends on matching assignment difficulty with students' total workload (Fan et al., 2017; OECD, 2014). As such inter-subject coordination (e.g. simple timetabling rules or common deadlines) would effectively diminish unhelpful clustering and increase the likelihood of EFL completion.

Finally, the role of parents is ambiguous in this study as items on family involvement experienced extreme item-level missingness (e.g.,  $N = 5$  for some items). Meta-analyses show that autonomy-supportive parental involvement is beneficial (Fernández-Alonso et al., 2022), but we cannot reliably evidence this here; future data collection should include parental targets directly (e.g., meetings or by phone) to assess family mechanisms in this context.

As a whole, the study picks out local relationships — not causal effects — along the way to low-cost, testable levers: clarifying task purpose, instituting predictable checks with selective collection, synchronizing deadlines for teachers, and giving timely corrective feedback. A sample pilot (where one class is involved in these routines and a similar-but matched-class goes on with usual practice) would enable pre-post testing (Rosário et al., 2015) and basic inferential tests of whether these shifts improve completion rates, thus as indicated by previous studies (Fan et al., 2017).

## 12. Conclusion

After presenting and analyzing the fieldwork data, we can draw three main results with regards to the research hypotheses. The descriptive patterns were consistent with the anticipated factors in H1–H3, but cannot be considered statistical confirmation.

- The teacher could be the reason behind students' negligence of their homework assignments i.e. the homework is not constantly checked, corrected and evaluated.
- The absence of parents' constant checking of their children learning.
- The students are responsible for neglecting their homework assignments.

It has been statistically proven that there is a tight link between students' completion of the homework and teacher's reaction in terms of checking, correcting and evaluating. Parents also are responsible behind their children's' negligence of their homework as they hardly ever check their students' learning. Students also are responsible for neglecting their homework; students should be assiduous and do what their teachers ask them to do.

There are other results that can be drawn from the study including:

- Students do like to do their homework;



- Parents hardly ever participate in helping their children accomplishing their homework assignments,
- Homework holds an essential importance in absorbing and understanding the lessons covered in class;
- Homework helps to supplement what has been covered in class;
- Students who give much importance to homework are academically more knowledgeable in the target area than those who do not do their homework;
- Students' reluctance to fulfill their homework duties is mainly due to their failure in understanding the lesson in class and the lack of the teacher's regular and constant checking. (Trautwein et al., 2006; Rosário et al., 2015)
- Students are more likely to do the homework if it is motivating and interesting; (Wisniewski et al., 2020)
- Students who realize that their teacher does not care about homework (does not check, correct and provide feedback) they do not do it. (Rosário et al., 2015; Wisniewski et al., 2020)

### **Recommendations and implications**

Based on the previously mentioned conclusions, keeping up with the constant changes and developments in the educational process, and hoping to increase the significant role of homework in advancing the scholastic achievement, different criteria and conditions should be taken into consideration, including the followings:

- Homework assignments should better be assessed, corrected and commented on with the aim of controlling students' understanding of the lesson, making them more interested and committed to their homework duties; (Rosário et al., 2015; Wisniewski et al., 2020)
- Homework duties should be allowed some time in class, at the beginning or at end of the session with an assessment of their performance;
- Teachers should adapt their homework assignments to fit their students' abilities and interest.
- Teachers need to give their students the opportunity to choose the way in which they prefer to accomplish their homework as well as the way in which they desire to present them in class, if necessary;
- There should be a variety of assignments in the homework, taking into account the mixed abilities and needs that exist between the students;
- The best accomplished homework would better be presented to the class, asking the performer to explain the ways through which it was accomplished;
- Teachers should not always include questions from the lesson in the homework so that students would not feel bored to perform it;

- Punishment and frustration should be avoided if the homework duty is not satisfactorily performed, giving a second chance for its accomplishment and providing assistance and guidance if necessary; (Deci et al., 1999; Cerasoli et al., 2014)
- There should be some coordination with the students' families concerning the supervision of the homework fulfillment. (Xu et al., 2024)
- Educated parents should provide help to their children in order to help them do their homework;

### **13. Limitations of the Study**

Undoubtedly, there is no perfect study, and this study is not an exception. It has its own limitations and restrictions that can be summarized as follows:

- The present study focused only on the reasons that lie behind students' negligence of homework, I could not test whether or not the homework assignments per se have beneficial wash-back on students.
- The sampling only consisted of PC and SVT students at Ibn Batouta high school. In other words, the 38 informants of this study are not a perfect or complete representation of all the population of Moroccan 2nd year Bac EFL students. Thus the findings cannot be generalized to all Moroccan high school students.
- When I distributed the questionnaire to PC and SVT students, some of them did not give them back.
- The validity and reliability of the results of this study are limited to the honesty of the participants' responses to the questionnaire and interview.
- The analysis relied on descriptive statistics, preventing hypothesis testing.
- The above stated limitations, the findings in this study provide useful and invaluable insights in understanding of the basic reasons that push students to neglect their homework assignments.

### **14. Further Research:**

1. The suggested strategies, such as selective grading, routine feedback, and the clarity of the assignments should be experimented with in order to glean the required inferential statistical data. This intervention is more likely to prove whether or not it contributes to the improvement of objective completion rates and scholastic achievement.
2. Future research is invited to further highlight autonomy-supportive parental practices to effectively evaluate its underlying factors and effectiveness by using focused qualitative interviews. Overcoming the missingness of these items may glean the necessary, empirical data for an all-inclusive set of home-school strategies.

3. Cross-curricular workload analysis is needed to systematically assess how students spend time on diverse school subjects and how often they do or neglect homework across Bacalaureate streams (e.g., humanities vs. Science). The aim is to explore further how the difference in subject weighting (the institutional coefficient) affects students' self-control and how they prioritize subjects

## References

- Ateş, Ş. (2021). *The role of parental involvement in EFL students' academic achievement: A meta-analytic study*. (Source details reconstructed based on context: parental engagement meta-analysis).
- Bafile, C. (2005). *Help for homework hassles, Volume 1*. Education World.  
[http://www.educationworld.com/a\\_curr/homeworktips/homeworktips001.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/homeworktips/homeworktips001.shtml).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD.
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>.
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008.  
<https://doi.org/10.1037/a0035661>.
- Cooper, H. (1994a). Homework research and policy: A review of the literature. *University of Minnesota Research/Practice Newsletter*, 2(2).  
<http://cehd.umn.edu/CAREI/Reports/Rpractice/Summer94/homework.html>.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>.
- Dierson, K. (2000). *Improving academic achievement through creative alternatives to traditional homework strategies*. Action research project, Saint Xavier University, Chicago, IL.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>.

- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñiz, J. (2022). Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data. *Psicothema*, 34(1), 56–65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>.
- Guo, L., Li, J., Liu, C., Wang, Z., Hu, X., Wang, J., Xu, Z., Li, X., White, H., & Yang, K. (2024). The relationship between homework time and academic performance among K–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(3), e1431. <https://doi.org/10.1002/cl2.1431>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Beacon Press.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39–42.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Masalimova, A. R., Sabirova, F. M., Mukhametshina, L. A., Khaleeva, N. E., Karimova, A. N., & Akmetov, L. G. (2023). Homework assignments in science education and students' achievement and attitudes. *International Journal of Environmental and Science Education*, 18(2), 1–15. (Source details reconstructed based on context).
- McPherson, F. (2005). Homework—Is it worth it? <http://www.memory-key.com/Parents/homework.htm>.
- Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE.
- MetLife. (2007). *The MetLife survey of the American teacher: The homework experience*. <http://www.metlife.com/WPSAssets/10124301191202765628V1FTeacherSurveyHomework%20Final.pdf>.
- Mikk, J. (2006). Students' homework and TIMSS 2003 mathematics results. Paper presented at the International Conference *Teaching Mathematics: Retrospectives and Perspectives*, Tartu, Estonia.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2005). *Research-based strategies: Homework and practice*. <http://www.netc.org/focus/strategies/home.php>.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204–216.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>.
- OECD. (2014). *Does homework perpetuate inequities in education?* (PISA in Focus No. 46). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Ozyildirim, G. (2022). Time spent on homework & academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa*, 28(1), 13–21.  
<https://doi.org/10.5093/psed2021a30>.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis of research. *Journal of Educational Research*, 78(2), 97–104.
- Radhakrishnan, P., Lam, D., & Ho, G. (2009). Giving university students incentives to do homework improves their performance. *Journal of Instructional Psychology*, 36(3), 219–225.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>.
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181–210.  
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x>.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., & Valle, A. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on student outcomes: Homework self-regulation and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 1528.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01528>.

- Sharp, C. (2001). *Review of studies on homework*. National Foundation for Educational Research. <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/hwk-review-of-studies-on-homework.cfm>.
- Shellard, E. G., & Turner, J. R. (2004). *Homework: Research and best practice*. Educational Research Service.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>.
- Xu, J. (2021). The effects of perceived clarity and usefulness of homework on students' self-regulation and completion in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102018. (Source details reconstructed based on context).
- Xu, J., Hu, X., Hong, J. C., & Fan, W. (2024). Parental homework involvement and students' achievement: A three-level meta-analysis. *Psicothema*, 36(1), 1–14.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



## Artificial Intelligence in Skills Development: The Impact on Adult Education and Training The Case of ENS-UF in Madagascar

Faly Tinasoa Andrianandrasanirina<sup>1</sup>, Falinirina Andrianantenaina<sup>2</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Andrianandrasanirina, F. T., & Andrianantenaina, F. (2025). Artificial Intelligence in Skills Development: The Impact on Adult Education and Training - The Case Of ENS-UF in Madagascar. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167467>

---

### Abstract

This study aims to evaluate the pedagogical integration and impact of artificial intelligence on skills development in the specific context of adult and teacher training at the “Ecole Normale Supérieure” (ENS – UF) in Madagascar. The study adopts a descriptive approach, combining a critical review of the literature on AI in education, based on Houssaye's pedagogical triangle model, with a contextual case study to identify local influencing factors. AI offers significant opportunities through adaptive learning (EAI/LXP) for the individualization of learning paths and teaching assistance. However, the realization of these benefits is subject to critical structural preconditions in Madagascar: the availability of equipment, reliable connectivity, and the development of specific digital skills among educational stakeholders. It is imperative to integrate a general culture of AI into teacher training and to establish an ethical and technical framework (interoperability standards) to maximize the impact of AI, thus ensuring alignment with SDGs 4 while preserving the principles of inclusion and equity.

### Keywords:

Artificial intelligence, Pedagogy, adult education, impact of AI, teaching, Adaptive learning, education, didactics

---

<sup>1</sup> Senior Lecturer, Ecole Normale Supérieure, University of Fianarantsoa, Fianarantsoa, Madagascar, [faly.andrianandrasanirina@univ-fianarantsoa.mg](mailto:faly.andrianandrasanirina@univ-fianarantsoa.mg)

<sup>2</sup> Master's Research Student, Ecole Nationale d'Informatique, University of Fianarantsoa, Fianarantsoa, Madagascar [antnfaly@gmail.com](mailto:antnfaly@gmail.com)

**L'Intelligence Artificielle dans le Développement des Compétences :  
Les Impacts sur l'éducation et la Formation des Adultes.  
Cas de l'ENS-UF de Madagascar**

Faly Tinasoa Andrianandrasanirina , Falinirina Andrianantenaina

## **Resumé**

Ce travail vise à évaluer l'intégration pédagogique et l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences dans le contexte spécifique de la formation des adultes et des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure (ENS – UF) de Madagascar. L'étude adopte une approche descriptive, combinant une revue critique de la littérature sur l'IA en éducation, ancrée sur le modèle du triangle pédagogique de Houssaye, avec une analyse de cas contextuelle pour identifier les facteurs influents locaux. L'IA offre des opportunités significatives via l'apprentissage adaptif (EAI/LXP) pour l'individualisation des parcours et l'assistance didactique. Toutefois, la concrétisation de ces bénéfices est subordonnée à des préconditions structurelles critiques à Madagascar : la disponibilité d'équipements, la connectivité fiable et le développement de compétences numériques spécifiques chez les acteurs éducatifs. Il est impératif d'intégrer une culture générale de l'IA dans la formation des enseignants et d'établir un cadre éthique et technique (normes d'interopérabilité) pour maximiser l'impact de l'IA, assurant ainsi l'alignement sur l'ODD 4 tout en préservant les principes d'inclusion et d'équité.

## **Mots clés**

L'intelligence artificielle, Pédagogie, formation des adultes, impact d'IA, enseignement, Apprentissage adaptif, éducation, didactique

## I. Introduction et l'intelligence artificielle

On pourrait dire que l'intelligence artificielle (IA) est un ensemble de techniques permettant à des machines d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes normalement réservés aux humains et à certains animaux. Les tâches relevant de l'IA sont parfois très simples pour les humains, comme par exemple reconnaître et localiser les objets dans une image, planifier les mouvements d'un robot pour attraper un objet, ou conduire une voiture. Elles requièrent parfois de la planification complexe, comme par exemple pour jouer aux échecs ou au Go. Les tâches les plus compliquées requièrent beaucoup de connaissances et de sens commun, par exemple pour traduire un texte ou conduire un dialogue. Depuis quelques années, on associe presque toujours l'intelligence aux capacités d'apprentissage. C'est grâce à l'apprentissage qu'un système intelligent capable d'exécuter une tâche peut améliorer ses performances avec l'expérience. C'est grâce à l'apprentissage qu'il pourra apprendre à exécuter de nouvelles tâches et acquérir de nouvelles compétences. Le domaine de l'IA n'a pas toujours considéré l'apprentissage comme essentiel à l'intelligence. Par le passé, construire un système intelligent consistait à écrire un programme « à la main » pour jouer aux échecs (par recherche arborescente), reconnaître des caractères imprimés (par comparaison avec des images prototypes), ou faire un diagnostic médical à partir des symptômes (par déduction logique à partir de règles écrites par des experts). Mais cette approche « manuelle » a ses limites.

L'utilisation de l'IA dans l'enseignement et l'apprentissage est désormais un thème fréquent de discussion dans le climat éducatif actuel. Chercheurs et praticiens ont introduit l'IA dans les débats relatifs à bon nombre de questions les plus farouches de l'éducation, telles que la qualité de l'enseignement, l'apprentissage différencié, l'éducation dans les situations d'urgence et la migration.

Le contexte de cet article est celui de l'intégration pédagogique de l'intelligence artificielle (IA) dans les systèmes d'enseignement à Madagascar. Il s'inscrit dans l'objectif de mieux comprendre la place, l'impact et le rôle de l'IA dans le système éducatif Malgache. L'IA présente des atouts pour l'atteinte des Objectifs de Développement Durable mais sous certaines conditions qui concernent les équipements informatiques, la connectivité et les compétences des différents acteurs.

Compte tenu de ce potentiel didactique et des contraintes structurelles observées (équipements, connectivité, et compétences des acteurs), l'étude vise à répondre à la question de recherche suivante :

**Dans quelle mesure les potentiels didactiques et pédagogiques de l'Intelligence Artificielle, analysés à travers le prisme du Triangle Pédagogique de Houssaye, sont-ils réalisables et perçus par les acteurs éducatifs (formateurs et étudiants) de l'École Normale Supérieure de l'Université de Fianarantsoa (ENS-UF), et quels sont les obstacles structurels qui modèlent l'intégration effective de l'IA dans le développement des compétences à Madagascar ?**

## II. Méthodologie de Recherche

### 2.1. Approche de Recherche et Justification

Cette étude s'inscrit dans une **approche qualitative et descriptive**, combinant l'analyse théorique et une stratégie d'étude de cas unique. Le choix d'une étude de cas est justifié par la nécessité d'explorer en profondeur un phénomène contemporain : l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement au sein d'un contexte institutionnel réel et spécifique : l'École Normale Supérieure de l'Université de Fianarantsoa (ENS-UF) à Madagascar. Cette méthode permet d'identifier et d'analyser les facteurs humains, techniques et organisationnels qui influencent l'adoption de l'IA dans un environnement de formation d'adultes et d'enseignants.

### 2.2. Cadre Théorique d'Analyse

Pour structurer l'analyse et l'interprétation des impacts, le manuscrit s'ancre sur le **modèle du Triangle Pédagogique de Houssaye (1988)**. Ce cadre théorique permet de catégoriser les impacts de l'IA en fonction de ses effets potentiels sur les trois pôles fondamentaux de l'éducation :

1. **L'Enseignant/Formateur** (impacts sur la professionnalisation, la gestion de classe et la personnalisation des réponses pédagogiques).
2. **L'Apprenant/Étudiant** (impacts sur la motivation, le décrochage scolaire, l'individualisation des parcours via l'apprentissage adaptatif).
3. **Le Savoir** (impacts sur l'intégration curriculaire de l'IA et le développement de la pensée critique).

Les résultats de la recherche sont ainsi analysés non seulement en fonction de ces trois sommets, mais aussi des relations qui les unissent (didactique, pédagogique et d'apprentissage).

### 2.3. Sources des Données et Stratégie de Collecte

La collecte de données a été réalisée en deux phases complémentaires :

#### 2.3.1. Revue Critique de la Littérature

Une revue approfondie de la littérature critique a été menée pour établir les fondements théoriques et les enjeux globaux de l'IA dans l'éducation. Cette phase a permis de définir les concepts clés (Adaptive Learning, EAI/LXP) et d'établir les balises de référence concernant le potentiel de l'IA pour le développement des compétences et la réduction des obstacles à

l'apprentissage. Les conclusions de cette revue servent de référentiel pour interpréter les observations spécifiques au cas Malgache.

### **2.3.2. Analyse de Cas Contextuelle (ENS-UF)**

L'analyse de cas a visé à identifier les facteurs locaux influents. Cette phase a impliqué la collecte de données contextuelles concernant les conditions de déploiement de l'IA à l'ENS-UF, notamment :

- **Analyse documentaire** : Examen de documents institutionnels pour évaluer l'état des infrastructures informatiques, de la connectivité et des politiques d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).
- **Collecte empirique** : Bien que les données brutes ne soient pas le sujet de ce rapport, la démarche a reposé sur des outils de collecte visant à cerner la perception et le niveau de compétence des acteurs (formateurs et étudiants) quant à l'utilisation des outils numériques et des technologies émergentes comme l'IA. Cette collecte a permis de valider les défis structurels identifiés dans la conclusion (équipements, connectivité et compétences des acteurs).

### **2.4. Méthodes d'Analyse des Données**

Les données issues de la revue de littérature et de l'analyse contextuelle ont fait l'objet d'une **Analyse Thématique de Contenu**. Cette méthode a permis de coder et de catégoriser les informations en fonction des thèmes préétablis par le cadre du Triangle Pédagogique (impacts sur la didactique, sur la gestion de l'apprentissage et sur la nature du savoir transmis). Cette approche garantit que les résultats de l'étude de cas notamment la prépondérance des défis infrastructurels à Madagascar sont rigoureusement liés au cadre théorique, assurant ainsi la validité et la cohérence de l'interprétation.

### III. L'Intelligence artificielle dans le développement des compétences

Les problématiques comme l'abandon des formations, l'ennui ou l'inadéquation des besoins des apprenants avec le contenu et les objectifs des formations professionnelles sont clairement identifiées. L'idée du "one size fits all" perd de son souffle face à un besoin constant aussi bien de développer des compétences existantes que d'en développer des nouvelles. L'intelligence artificielle apporte une solution en permettant de créer des parcours individualisés et adaptables. Les outils sont capables de prendre en compte des critères multiples : profil pédagogique des apprenants, intérêts, progression dans le cours...

Le processus est similaire aux plateformes Netflix. Au fil du temps, les algorithmes affinent leur analyse. Ils sont aujourd'hui capables d'identifier les besoins et les préférences pédagogiques des utilisateurs. L'une des applications les plus populaires est la recommandation de contenu. Dans le cadre d'une formation professionnelle, il est possible aussi bien de déterminer quel type de contenu d'apprentissage (format, durée...) l'apprenant va suivre que de recommander des contenus additionnels spécifiques. Dans le cadre d'un parcours de formation professionnelle, cela permet de définir des voies personnalisées et adaptables, qui vont être capables d'évoluer constamment.

Les formats d'apprentissage développés sont aujourd'hui très variés, mais connaissent une embellie grâce à la généralisation de la formation à distance. MOOC, formations en Visio et plateformes de formation en ligne (LMS) sont très prisés des entreprises. Ces formats permettent de généraliser la formation à des coûts bien moins élevés que des formations en présentiel, et sont plus adaptés à des collaborateurs de plus en plus hybrides. Leur faiblesse se trouve cependant dans un aspect descendant, parfois peu interactif et qui requiert plus de concentration de la part des apprenants. Cela s'en ressent dans le taux d'abandon en moyenne plus élevé. Les environnements intelligents proposés par l'IA permettent d'offrir des environnements d'apprentissages plus immersifs et évolutifs.

L'intelligence artificielle génère ce qu'on appelle des Environnements d'Apprentissage Intelligents (EAI). Ces environnements prennent des formes variées. Les Learning Management Platforms proposent des designs capables de s'adapter aux besoins des utilisateurs grâce à l'adaptive Learning : l'IA peut configurer l'interface ou la séquence des activités en fonction des interactions de l'apprenant avec la plateforme. On utilise aujourd'hui le terme de LXP, plateforme d'expérience d'apprentissage, pour désigner ces écosystèmes donnant un accès à un univers totalement interactif et adaptable.

L'usage pédagogique de ces différentes technologies vise notamment à rapprocher l'école des jeunes dont on susciterait l'intérêt à l'aide de la technologie, et à lutter ainsi contre le décrochage scolaire, l'abandon des formations, etc.... En effet, les nouvelles générations auxquelles elles

s'adressent se sont familiarisées très jeunes avec l'IA et avec internet qu'ils utilisent à différentes fins : recherche d'information, usages relationnels et socialisation (médias sociaux), transactions, jeux, etc.... En intégrant ces technologies à l'école, on rapprocherait cette dernière de leur monde virtuel.

On cherche aussi à améliorer les performances des élèves par de nouveaux outils éducatifs, à faciliter l'accès à l'information et la communication entre les élèves et les enseignants, de même qu'à personnaliser le trajet scolaire de l'élève. De plus, on vise à mieux préparer les jeunes à la vie professionnelle qui exige de plus en plus de compétences relatives à l'utilisation d'IA.

La problématique de l'utilisation des nouvelles technologies (internet, TIC, IA, etc...) dans le système éducatif se pose à plusieurs niveaux selon l'approche et la finalité attendues qu'il s'agisse de leur utilisation comme outil de gestion ou, sous un angle pédagogique, comme contenus d'enseignement.

Les principaux domaines de notre théorique concernent les recherches sur les enjeux de la professionnalisation des enseignants et l'importance d'intégration de l'IA, les apports et les opportunités des technologies éducatives en classe, et les obstacles et facteurs influençant l'introduction de l'IA dans le système éducatif.

La présence de la technologie dans la société influence les lieux du savoir. Alors, l'école se retrouve appelée à exploiter et intégrer la technologie en son sein, pour qu'elle puisse faire face aux exigences de la société et répondre aux besoins des apprenants.

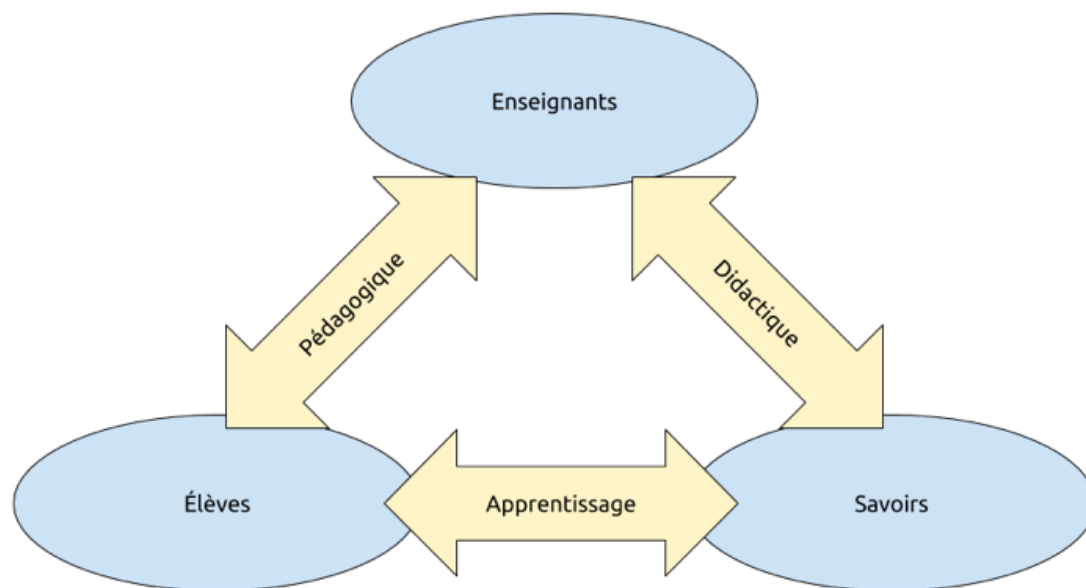
En effet, cela exige de l'individu de développer de nouvelles compétences, et de développer un regard critique vis-à-vis de la technologie, d'IA et de l'Internet et etc... pour en faire un usage réfléchi, efficient et efficace.



#### IV. L'impact de l'Intelligence artificielle sur l'éducation

Les apports de l'intelligence artificielle (IA) en éducation sont loin d'être magiques. Nous n'en sommes pas du tout à la substitution des pratiques enseignantes par des algorithmes mathématiques, mais ses bénéfices potentiels dans l'environnement d'enseignement et d'apprentissage ne semblent pas négligeables. En se basant uniquement sur le triangle pédagogique (Houssaye, 1988), il est possible d'entrevoir des impacts qui pourraient faire l'objet de nombreuses spéculations. Les trois pôles du triangle (l'enseignant, l'apprenant et le savoir) ainsi que les relations entre ceux-ci (didactique, pédagogique et d'apprentissage) seraient potentiellement affectés par l'IA.

L'intérêt du triangle pédagogique comme angle d'attaque pour catégoriser les impacts réside dans le fait que c'est un modèle relativement efficace et qu'il nous force à s'interroger sur plusieurs aspects de l'éducation en contexte scolaire. Voici donc une très brève entrée en matière avec une série d'idées à explorer selon chacun de ses trois sommets et trois relations.



*Figure 1 : Triangle pédagogique*

##### ❖ L'impact sur l'enseignant

Dans beaucoup d'esprits, l'Intelligence Artificielle (IA) évoque encore une technologie futuriste aux contours flous alors qu'elle est utilisée par énormément d'outils numériques de notre quotidien : réseaux sociaux, application météo, sites e-commerce etc. Pourtant les outils exploitant l'IA aux bénéfices de l'éducation ne sont pas encore inscrits dans les usages quotidiens des

enseignants et restent associés à de l'innovation. Faisons, dans cet article, un tour d'horizon des bénéfices que les enseignants peuvent tirer de ces outils et analysons les freins qu'il reste à lever afin de générer leur adoption massive.

Par définition, l'intelligence artificielle vise à reproduire les capacités cognitives humaines à une large échelle en traitant un volume de données qu'un cerveau humain ne saurait traiter dans un temps raisonnable. Aujourd'hui les outils d'apprentissage numériques génèrent justement un grand nombre de données à propos des élèves, des ressources pédagogiques et de l'impact de l'enseignement prodigué. Mais face à une classe de 30 étudiants ou plus, un enseignant n'aura pas le temps de prendre connaissance de toutes les traces d'apprentissage laissées par chacun pour en tirer les informations essentielles à la compréhension de son niveau et mettre en place la réponse pédagogique la plus adaptée.

L'IA appliquée à l'éducation peut justement modéliser les apprenants en analysant les données à disposition pour améliorer la connaissance de l'enseignant sur ses élèves. Quel est leur niveau de maîtrise pour un sujet donné ? Qui dans la classe présente le risque le plus fort de décrochage ? Comment associer les élèves de la meilleure manière pour les faire travailler en groupe ? Autant de questions de l'enseignant auxquelles l'IA peut proposer des réponses basées sur les données d'apprentissage.

Les bénéfices potentiels de l'IA appliquée à l'éducation ne s'arrêtent pas là ! Une fois que l'on connaît mieux chaque élève, des algorithmes d'Adaptive Learning (Apprentissage Adaptatif) permettent de trouver le contenu pédagogique le plus adapté afin de leur faire travailler leurs points faibles et de maximiser l'impact de l'enseignement prodigué. C'est encore à partir de l'analyse des données générées par l'élève lui-même mais également par les autres élèves et par ceux des années précédentes que l'IA est capable d'identifier les bons contenus et exercices et de faire ses recommandations à l'enseignant.

### ❖ L'impact sur l'élève

La question se pose même si elle peut sembler farfelue : est-ce que l'IA peut avoir un impact sur l'élève lui-même ? On ne parle certainement pas de remplacer l'élève par une IA. Le simple fait de penser que l'IA pourrait s'immiscer dans la relation pédagogique causera probablement un rejet automatique de l'idée chez plusieurs personnes lisant ces lignes. Encore une fois, ce n'est pas parce qu'une technologie existe que nous souhaitons nous en servir. Par exemple, oser envisager que l'IA puisse être dans la gestion de classe ouvre la porte à l'écriture d'un scénario de la série *Black Mirror* (série télévisée britannique dystopique où sont présentées des dérives technologiques). Cela dit, on ne peut ignorer cette possibilité, ne serait-ce que pour se prémunir contre les usages abusifs de l'IA.

Toutefois, les scénarios de science-fiction mis à part, des développeurs travaillent déjà à l'heure actuelle sur des produits augmentés par l'IA qui peuvent aider les élèves dans leurs apprentissages. En fait, depuis plusieurs années, les MOOC (Massive Open Online Courses) connaissent du succès en Occident. Les élèves peuvent maintenant apprendre ce qu'ils veulent, quand ils veulent et, surtout, au rythme qui leur convient. Cependant, cette abondance d'opportunités et cette liberté peuvent créer une certaine confusion à l'égard de ce qu'il faut apprendre ainsi que l'ordre selon lequel il faudrait procéder. Certains élèves ne savent donc pas ce qu'ils veulent apprendre parce qu'ils n'ont pas l'expertise d'un enseignant qui peut structurer et optimiser les phases d'apprentissage. Cela engendre souvent de la démotivation et l'abandon du processus de formation. L'IA peut contribuer à prévenir ce phénomène. À l'aide de données amassées sur un profil, l'IA est en mesure de proposer des séquences de cours ou d'exercices qui sont les plus pertinents pour l'élève. On peut même imaginer qu'elle puisse jouer un rôle de soutien dans l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. Aussi, pour contrer une éventuelle baisse de motivation, les tuteurs intelligents pourraient prédire le moment où l'élève commence à perdre de l'intérêt et avertir leurs enseignants. Ceux-ci peuvent anticiper le comportement et réagir à l'aide du renforcement adéquat.

### ❖ L'impact sur le savoir

L'impact de l'intelligence artificielle sur le savoir semble se situer à deux niveaux : tout d'abord, la formation que les élèves devraient recevoir pour comprendre et utiliser l'IA. Ensuite, il y a le savoir que les humains devraient posséder pour vivre dans un monde où l'IA est appelée à devenir omniprésente, dans un monde de plus en plus digitalisé. Il est donc important que les programmes d'enseignement s'y adaptent afin de répondre au besoin d'expertise ou de développement de la pensée critique des élèves.

### ❖ L'impact didactique

Comme mentionné précédemment, une partie de la tâche d'un enseignant est potentiellement automatisable. L'IA viendrait donc libérer l'enseignant de certaines tâches plus administratives afin qu'il puisse s'occuper davantage de la pédagogie. La valeur ajoutée de l'IA à cet égard n'est pas au niveau du contenu comme tel à enseigner, elle est au niveau du processus de sélection du contenu et des outils en salle de classe. Ces nouvelles technologies permettent les analyses individuelles des élèves en une fraction du temps et peuvent aider les enseignants à personnaliser l'apprentissage de chacun.

### ❖ L'impact pédagogique

Dans le dernier rapport prospectif de l'Université Stanford dans le cadre d'un programme d'étude sur cent ans de l'IA dans toutes ses possibilités d'impact sur nos vies, les chercheurs prévoient une présence accrue des tuteurs intelligents en assistance aux enseignants (Stone & al., 2016). En effet, en récoltant des données scolaires et en les combinant aux habitudes d'apprentissage des élèves,

certain algorithmes vont être en mesure de tailler un programme d'apprentissage sur mesure qui favorise la différenciation pédagogique. Imaginez un programme qui est capable de classer les élèves selon les méthodes de travail qui sont les plus efficaces pour eux en très peu de temps. Cette démarche qui autrefois consommait beaucoup de temps en observation, compilation de données et calculs statistiques peut être optimisée par l'IA. Elle permettrait donc d'augmenter l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage de l'élève. Dans ce contexte, nous sommes loin d'un remplacement, mais plutôt d'un renforcement de l'importance de l'enseignant auprès des élèves. « Si certaines situations d'échec sont peut-être inéluctables (circonstances personnelles, mauvaise adaptation des désirs de l'apprenant à la formation proposée), une bonne partie d'entre elles pourraient être évitées par un dépistage précoce qui donnerait lieu à un recadrage et un suivi plus attentif et personnalisé. » (Bovo, Sanchez, Héguy, Duthem, 2013).

### ❖ L'impact sur l'apprentissage

En ce qui concerne la relation entre l'élève et les savoirs, comme pour l'enseignant, peut-être que certaines tâches accomplies par les élèves seraient automatisables, ou du moins, pourraient être optimisées par l'IA. Il s'agit toutefois d'effectuer des choix éclairés sur le plan pédagogique, car l'IA, comme toute technologie, doit procurer un avantage sur le plan de l'apprentissage et surtout, ne pas nuire à celui-ci. Au-delà des outils de suivi des élèves, l'IA peut amener ou raffiner certains outils de production et de traitement des informations. Prenons le cas du correcteur automatique, un exemple d'outil de travail qui s'est raffiné avec le temps. Nous nous souvenons de ses premières versions, où plusieurs suggestions s'accordaient mal avec les intentions de l'auteur. Depuis, une cueillette et une analyse d'un grand nombre de textes à l'aide des sciences des données ont permis de raffiner son efficacité. Aujourd'hui, nous bénéficions d'un outil de correction automatique qui satisfait beaucoup de besoins pédagogiques. Cela dit, l'IA pourrait permettre d'aller bien au-delà de la correction de phrases. Certains travaux visent même l'évaluation du contenu d'un texte à long développement en se basant sur des balises prédéfinies (Wang, Chang, Li, 2008). Le potentiel des outils de rétroaction dans le domaine linguistique est évident avec l'arrivée de l'intelligence artificielle.

## V. Conclusion et Discussion

### 4.1. Synthèse des Résultats et Implications

La présente étude, menée à travers l'analyse des enjeux théoriques de l'Intelligence Artificielle dans l'éducation et l'examen contextuel du cas de l'ENS-UF de Madagascar, confirme l'importance cruciale de l'IA pour le développement des compétences et l'atteinte de l'ODD 4.

Nos travaux ont mis en lumière un résultat fondamental : l'IA, notamment par l'apprentissage adaptatif (Adaptive Learning) et les Environnements d'Apprentissage Intelligents (EAI), offre un potentiel considérable pour l'individualisation des parcours, l'optimisation des réponses pédagogiques et le dépistage précoce des situations d'échec chez les étudiants. Contrairement à la crainte d'une substitution, les outils IA (tuteurs intelligents, correcteurs affinés) renforcent le rôle de l'enseignant en le libérant de tâches administratives pour lui permettre de se concentrer sur la didactique et la pédagogie.

Toutefois, les résultats spécifiques au contexte Malgache soulignent que l'exploitation de ce potentiel est subordonnée à des conditions d'intégration critiques. L'amélioration de l'impact de la formation, en particulier à distance, exige impérativement :

1. Le comblement des déficits infrastructurels (équipements informatiques et connectivité fiable).
2. Le développement de la confiance et des compétences chez les acteurs éducatifs, ce qui passe par une meilleure formation du corps enseignant à l'usage des TIC et une culture générale sur l'Intelligence Artificielle et le fonctionnement des algorithmes.

En définitive, le déploiement des outils basés sur l'IA sera bénéfique aux enseignants si son déploiement est rigoureusement accompagné de la formation nécessaire et des réflexions éthiques qui s'imposent.

### 4.2. Invitation à la Recherche Future

Pour consolider l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur à Madagascar et au-delà, cette étude ouvre plusieurs pistes de recherche qui nécessitent une exploration approfondie :

1. **Recherche sur l'Interopérabilité Technique** : Les travaux doivent se poursuivre sur les standards d'échange d'informations. Bien que des protocoles comme SCORM et xAPI existent, ils demeurent incomplets. Il est essentiel de mener des recherches pour développer des solutions facilitant les échanges de données entre outils, classes et

établissements pour créer un véritable écosystème communicant capable de soutenir des EAI efficaces.

2. **Gouvernance Éthique et Réglementaire** : Les réflexions éthiques sur l'exploitation de l'IA et de la *data* doivent se poursuivre activement. Des recherches sont nécessaires pour élaborer des cadres éthiques et réglementaires spécifiques au contexte éducatif Malgache, assurant que l'intégration de l'IA est guidée par les principes fondamentaux d'inclusion et d'équité, conformément aux objectifs de l'UNESCO.
3. **Évaluation d'Impact Longitudinal** : Il est nécessaire de mener des études d'impact à long terme pour valider l'efficacité pédagogique de l'IA. Ces recherches devraient évaluer si l'utilisation des tuteurs intelligents et des programmes personnalisés conduit effectivement à une amélioration mesurable des performances académiques et à un développement accru des compétences critiques chez les étudiants de l'ENS-UF et dans d'autres établissements malgaches.

## Références bibliographiques et webographies

- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- BECTA. (2002). *ImpaCT2: The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment*. BECTA ICT Research.
- Bovo, A., Sanchez, S., Héguy, O., & Duthen, Y. (2013). *L'apprentissage automatique comme base du suivi d'élèves et de l'amélioration de formations*. Journée EIAH & IA 2013. <https://hal.science/hal-00824278>
- Class'Code & INRIA. (2020). *L'intelligence artificielle... avec intelligence !* <https://pixees.fr/classcode-v2/iai/>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192–210. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015065ar>
- Commission de l'éthique de la science et des technologies. (2005). *Le plagiat électronique dans les travaux scolaires : Une pratique qui soulève des questions éthiques* (Avis CEST – Jeunesse). Gouvernement du Québec. [https://www.ethique.gouv.qc.ca/wpcontent/uploads/bdnbdztb\\_plagiat\\_avis\\_fr.pdf](https://www.ethique.gouv.qc.ca/wpcontent/uploads/bdnbdztb_plagiat_avis_fr.pdf)
- Commission de l'éthique de la science et des technologies. (2009). *Cyberintimidation : Un regard éthique posé par les jeunes* (Avis CEST – Jeunesse). Gouvernement du Québec. [https://www.ethique.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/tclniudi\\_cest\\_avis\\_cybercitoyennete\\_fr\\_vf\\_web.pdf](https://www.ethique.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/tclniudi_cest_avis_cybercitoyennete_fr_vf_web.pdf)
- Desjardins, A., Tran, A., & Girard, M. (2017, janvier 19). *La programmation et le développement de la pensée informatique*. École branchée. <https://ecolebranchee.com/dossier-programmation-developpement-de-pensee-informatique/>
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*. FYP Éditions. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0104-003>
- Ezratty, O. (2017, octobre 19). *Les usages de l'intelligence artificielle*. Opinions Libres. <https://www.oezratty.net/wordpress/2017/usages-intelligence-artificielle-ebook/>
- Ezratty, O. (2020, avril 3). *Les applications de l'intelligence artificielle dans l'éducation*. MAGRH. <https://www.magrh.reconquete-rh.org/index.php/articles/formation/455-les-applications-de-l-intelligence-artificielle-dans-l-education>
- Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique*. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/124000169.pdf>
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) : Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Isabelle, C. (2002). *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? *Formation et profession*, 26(3), 112–119. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.a159>
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck. <http://www.ipm.ucl.ac.be/marcell/livre.html>



- Lebrun, M. (2005). eLearning pour enseigner et apprendre. In *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. Academia Bruylant.
- McCarthy, J. (1977). Epistemological problems of artificial intelligence. In R. J. Brachman & H. J. Levesque (Eds.), *Readings in knowledge representation* (pp. 23–30). Morgan Kaufmann.
- Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42, 111–131.
- Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet : Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Nathan Pédagogie.
- Rauzy, G. (1992). L'informatique conduit-elle à des mathématiques nouvelles ? In B. Cornu (Ed.), *L'ordinateur pour enseigner les mathématiques* (pp. 97–117). Presses Universitaires de France.
- Self, J. (1988). *Artificial intelligence and human learning*. Chapman and Hall.
- Shortliffe, E. H. (1976). *Computer-based medical consultations: MYCIN*. American Elsevier.
- Sleeman, D. H. (1982). Inferring (mal)rules from pupils' protocols. In *Proceedings of the European Conference on Artificial Intelligence* (pp. 160–164).
- Stone, P., et al. (2016). *Artificial intelligence and life in 2030*. Stanford University.  
<http://ai100.stanford.edu/2016-report>
  - TeachThought. (2018, septembre 16). *10 roles for artificial intelligence in education*.  
<https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/10-roles-for-artificial-intelligence-in-education/>

## The Effect of Visual Memory Ability on Spelling Performance among Students in the Third and Fourth Levels of Primary School

Asmae Elhimer<sup>1</sup>, Ahmed Erreyyadi<sup>2</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Elhimer, A., & Erreyyadi, A. (2025). The Effect of Visual Memory Ability on Spelling Performance among Students in the Third And Fourth Levels of Primary School. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18165307>

---

### Abstract

This study aims to search for correlations between visual memory ability and spelling performance among a sample of primary school students. Previous studies have confirmed the important role of visual memory in processing a group of cognitive activities in learning, and many studies have examined the extent of the effect of this type of memory on reading performance. However, very little research has addressed the effect of visual ability on the growth of students' spelling performance. Participants aged 144 between 9 and 11 years participated in this study, and this sample underwent a set of tests, including a word recognition test and a visual memory ability test. Through analysing the statistical data, it became clear that there is a significant correlation between visual memory ability and spelling performance among students in the third and fourth levels of primary school.

### Keywords:

Visual memory, Spelling performance, primary education, student

---

<sup>1</sup> Doctoral Research Student, Department of Psychology, Signs, Archaeology of History, and Psychology Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University of Casablanca, Morocco, [Asmaeelhimer6@gmail.com](mailto:Asmaeelhimer6@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor of Higher Education, Department of Psychology, Signs, Archaeology of History, and Psychology Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Ain Chock, Hassan II University of Casablanca, Morocco, [ERREYYADI@gmail.com](mailto:ERREYYADI@gmail.com)

## تأثير قدرة الذاكرة البصرية على الأداء الإملائي لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي

سماء الحيمر، أحمد الرياضي

### ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن الارتباطات بين قدرة الذاكرة البصرية والأداء الإملائي لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، وقد أكدت دراسات سابقة عن الدور المهم للذاكرة البصرية في معالجة مجموعة من الأنشطة المعرفية في التعلم، وفحصت دراسات كثيرة مدى تأثير هذا النوع من الذاكرة على الأداء القرائي، غير أن أبحاثا قليلة جدا تناولت تأثير القدرة البصرية على نمو الأداء الإملائي لدى التلاميذ. وشارك في هذه الدراسة 144 مبحوثا تراوحت أعمارهم بين 9 و11 سنة، وخضعت هذه العينة لمجموعة من الاختبارات من بينها اختبار التعرف على الكلمات، واختبار قدرة الذاكرة البصرية. واتضح من خلال تحليل معطيات التحليل الإحصائي وجود ارتباط دال بين قدرة الذاكرة البصرية والأداء الإملائي لدى تلاميذ المستوى الثالث والرابع ابتدائي.

### الكلمات المفتاحية

الذاكرة البصرية، الأداء الإملائي، التعليم الابتدائي، التلميذ

## مقدمة:

تعتبر الذاكرة البصرية من بين النشاطات المعرفية، ومن أهم العمليات العقلية والتي تؤثر على المسار المعرفي للفرد، وتلعب دورا مهما في عملية التعلم خصوصا في المراحل الأولى من عمر الطفل، لاعتمادها على المثيرات البصرية في التعلم. فهي تمثل مكونا من مكونات النموذج المعرفي وعنصرا مهما لمعالجة المعلومات البصرية. (Baddeley, 2000). وتعمل على استرجاع الصورة التي تم تعلمها، مما يسهل على التلاميذ إمكانية تعلم القراءة والكتابة والإملاء، من خلال استدراك صور الحروف والكلمات. فالإملاء مثلا يجمع بين قدرة القراءة وقدرة الكتابة، أي أن الأمر يتطلب تكامل بين التعليم والخبرات السابقة للتلميذ، الذي يجب عليه أن يكون قادرا على الاحتفاظ ذهنيا بالمعلومات المقدمة له واسترجاعها في الوقت المناسب. وتقوم الذاكرة البصرية على أساس الصورة البصرية، ويعود الفضل لبلورة هذا المفهوم إلى عالم النفس المعرفي نيسر Niesser، الذي استخدم هذا المفهوم للدلالة عن الانطباعات البصرية التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة للتجهيز والمعالجة حتى بعد اختفاء هذه المنبهات. (العتوم، 2004، 21)

ويشير هايبرت ولاندي (Hubert et Landt 1999) أن الذاكرة البصرية تعرف بالذاكرة الأيقونة. لأنها تعني باستقبال الحقيقي للمثيرات الخارجية كما هي في الخارج، حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة (Icon).

وأى خلل أو اضطراب في الذاكرة البصرية يؤثر على مختلف جوانب النمو المعرفي لدى الأطفال، ويؤدي إلى وجود صعوبات أو تعثرات في عملية التعلم. وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، ويعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل أو الشعور لدى الأطفال. (Maxine, 2000).

وأشار كل من بانل وباكن (Bunnel et Baken 1999) إلى أن العجز أو القصور في الذاكرة البصرية يؤدي إلى العجز في عدد من الوظائف المعرفية.

ويعتبر الإملاء مكونا من مكونات اللغة العربية في التعليم الابتدائي، وهو إحدى السيرورات المعرفية والذهنية الأساسية في المرحلة الابتدائية للأطفال، فهو يجمع بين كل المعارف التي تلقاها الطفل في المراحل السابقة من نموه المعرفي. وأن أي صعوبات يواجهها الأطفال في هذا المكون ينعكس سلبا على مسارهم الدراسي. وقد تكون هذه الصعوبات لها ارتباطات ببعض السيرورات المعرفية الأساسية كالذاكرة البصرية. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى البحث عن الكيفية التي تؤثر بها الذاكرة البصرية على الأداء الإملائي للأطفال في التعليم الابتدائي.

## الإشكالية:

تتحدد إشكالية هذه الدراسة في البحث وفحص العلاقة الموجودة بين قدرة الذاكرة البصرية وارتباطها بالأداء الإملائي لدى تلاميذ المستوى الثالث والرابع في السلك الابتدائي. وسعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الإشكال الرئيسي المطروح والذي يتمثل فيما يلي:

كيف تؤثر قدرة الذاكرة البصرية على الأداء الإملائي لدى تلاميذ المستوى الثالث والرابع ابتدائي؟

**الفرضيات:**

**الفرضية العامة:**

نفترض أن هناك تأثير قدرة الذاكرة البصرية على الأداء الإملائي لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

**الفرضيات الجزئية:**

نفترض في هذه الدراسة ما يلي:

- التلاميذ الذين لديهم قدرة أعلى للذاكرة البصرية يكون أداؤهم الإملائي أفضل من ضعيفي قدرة الذاكرة البصرية.
- يؤدي ضعف قدرة الذاكرة البصرية إلى وجود صعوبات في الأداء الإملائي لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

**أهمية الدراسة:**

تفيد هذه الدراسة في الكشف عن قدرة الذاكرة البصرية على العمليات الإملائية لدى التلاميذ. وتبسيط الضوء على الدور المهم لهذا النوع من الذاكرة في معالجة هذه العمليات والكشف كذلك عن الاختلالات التي يمكن أن تصاحب الذاكرة البصرية وتؤدي إلى تعثر القدرات الإملائية لدى التلاميذ، بهدف التدخل المبكر للحد من هذه الاختلالات والاضطرابات التي تصيب الذاكرة البصرية عن طريق إعداد برامج علاجية تزيد من قدرة وفعالية الذاكرة البصرية لتحسين القدرة الإملائية في المرحلة الابتدائية.

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في الاعتبارات التالية:

**الأهمية النظرية:**

تحدد الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الكشف عن مستوى تأثير الذاكرة البصرية على الأداء الإملائي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، وكذلك معرفة التراث النظري الخاص بكل من الذاكرة البصرية والقدرة الإملائية.

**الأهمية التطبيقية:**

يمكن تحديد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط التالية:

الكشف عن مدى تأثير الذاكرة البصرية على الأداء الإملائي لدى التلاميذ؛

✚ مساهمة النتائج الميدانية لهذه الدراسة في زيادة اهتمام الباحثين بالذاكرة البصرية للتعريف بدورها الأساسي في العملية التعليمية-التعليمية؛

✚ إعداد برامج واستراتيجيات لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى التلاميذ.

المفاهيم الأساسية لهذه الدراسة:

تتمثل المفاهيم الأساسية لهذه الدراسة في:

- الذاكرة البصرية:

الاصطلاحي:

يشير هابيرت لاندت (Landt Haber, 1999)، إلى أن الذاكرة البصرية تعرف بالذاكرة الأيقونة، حيث تستقبل المثيرات الخارجية كما هي في الواقع، ويتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة.

ويعرفها توني بوزان أنها ظاهرة معينة يمكن للناس عن طريقها أن يتذكروا لفترة قصيرة جدا عادة كل شيء قد رأوه بدقة وبوضوح (توني بوزان، (بدون سنة)، 02).

وعرف (Baddeley, 2002)، الذاكرة البصرية بأنها نظام لديه القدر على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية-المكانية، وأداء الدور المهم في التوجيه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية، طويلة وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكر طويلة المدى. (Baddeley, 2002, pp. 85-86).

تقوم الذاكرة المكانية البصرية بتخزين المعلومات من حيث خاصيتها البصرية أو المكانية. (Logie, 1980 ; Baddeley & Lieberman, 1980).

كما قدم سبرلينغ (Sperling, 1967)، مفهوما للذاكرة البصرية باقتراحه نموذجا للتسجيل الحسي البصري والمتمثل في الإبقاء على المعلومة في انتظار التعرف عليها بواسطة النظام المعرفي، وما يتم الاحتفاظ به في هذه الذاكرة الحسية يكون حينئذ على شكل أيقونة فقط، بمعنى أنه تمثيل ذاكري بصري. (Meunier, 2009, p. 14).

## الاجرائي:

الذاكرة البصرية: هي كل المعلومات التي نتلقاها عن طريق حاسة البصر ترتبط بتخزين المعلومات التي تشبه الأشياء، وهي تراكمات بصرية على المدى البعيد، والتي تؤدي إلى تكوين صور ذهنية في العقل. وتعني في هذه الدراسة القدرة على التعرف وتذكر واسترجاع الكلمات المقدمة لتلاميذ المستوى الثالث والرابع ابتدائي، بعد عرضها عليهم والاحتفاظ بها خلال مدة زمنية معينة.

## - الأداء الإملائي:

### الاصطلاحي:

يعرفه محمود بأنه تصوير اللفظ بحروف هجائه بأن يتطابق المكتوب المنطوق في ذوات الحروف (محمود أحمد السيد، 2010).  
كما يمكن الحكم على مستوى التلميذ بعد النظر إلى إملائه، أي أن الإملاء وسيلة اختبار جيدة لمعرفة المستوى التعليمي للتلميذ. (Macarthur & Cavalier, 2004).

## الاجرائي:

الأداء الإملاء متمم في جوهره لدرس القواعد وتنفيذ عملي له، من حيث اشتماله على أهداف قواعدية، بدء من الحروف وانتهاء بتركيب الجمل والفقرات، فهو الوسيلة الأساسية للتعبير الكتابي من حيث صحته وسلامته من الأخطاء.

## - التعليم الابتدائي:

### الاصطلاحي:

يمكن تعريف التعليم الابتدائي في المغرب بأنه المرحلة الأولى من التعليم الرسمي التي يحصل عليها الأطفال في الفئة العمرية بين 6 و12 سنة، وتشمل السنوات الأربع الأولى من التعليم الرسمي. ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تطوير مهارات الأطفال في القراءة والكتابة والحساب وتنمية قدراتهم الفكرية والإبداعية والاجتماعية. (نقلا عن الموقع، www.taalime.ma).

التعليم الابتدائي يوفر أنشطة للتعليم والتعلم، مصممة خصيصا لتزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات ومحو الأمية ولوضع أسس قوية للتعليم والفهم السليم للبيئة والمجتمعات. يهدف إلى التعلم في مستوى بدائي من الصعوبة مصحوبا بالقليل من التخصص. (UNESCO-UIS, 2011).



## الاجرائي:

التعليم الابتدائي يتكون من ست مستويات، يتلقى خلالها التلميذ المعلومات والمعارف بالتدرج، وله أهداف وكفايات أساس يجب أن تتحقق عند نهاية هذا التعليم، وهي قدرة التلميذ على القراءة والكتابة وقدرته على الحساب.

## - التلميذ:

### الاصطلاحي:

يمكن تعريف التلميذ بأنه فرد مسجل بصفة نظامية وقانونية داخل مؤسسة تعليمية عمومية أو خصوصية، أو يتابع تكويننا نظاميا، كما أنه يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية، (الرؤية الاستراتيجية 2030/2015، 2015)، حيث تسهر المؤسسة على ضمان حقه في التعلم، وتنمية قدراته المعرفية والوجدانية والحركية، وتمكينه من الكفايات اللازمة للاندماج في المجتمع. (قانون الإطار 17/51، 2018).

## الاجرائي:

التلميذ هو كل تلميذ من تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي الذين أجريت عليهم هذه الدراسة.

### 1. منهجية الدراسة:

#### 1.1 منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يقوم على البحث عن العلاقة الارتباطية بين كل من قدرات الذاكرة البصرية والأداء الإملائي لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

#### 2.1 العينة:

شارك في هذه الدراسة 144 مفحوصا يتابعون دراستهم في المستويين الثالث والرابع ابتدائي، وزعوا بشكل متساوي بين الذكور والإناث، في مدارس ابتدائية مختلفة. كان نصف هؤلاء المفحوصين من الذكور والنصف الآخر من الإناث. وقد تم تصنيفهم إلى جيدي وضعيفي الإملاء استنادا إلى معلومات أدائهم الإملائي داخل الفصل الدراسي، التي قدمت من طرف مدرسيهم، بالإضافة إلى بعض الاختبارات الأولية لتقييم الأداء الإملائي.

### 3.1 أدوات الدراسة:

خضعت العينة التي تم انتقاؤها لمجموعة من الاختبارات وهي كالتالي:

- اختبار التعرف على الكلمات:

يقيس هذا الاختبار دقة وسرعة قراءة الكلمات المكتوبة لدى المتعلمين. لكن تم التركيز على كيفية تخزينهم لهذه الكلمات في الذاكرة لإعادة استرجاعها فيما بعد وعند تطبيق هذا الاختبار تم التدرج في تقديم الكلمات تبعا لطولها، حيث بدأنا بالكلمات القصيرة ثم بعد ذلك تقديم الكلمات الطويلة، ويتم احتساب الزمن في إعادة كتابة هذه الكلمات، وللإشارة فقد تم بناء هذا الاختبار انطلاقا من اختبار التعرف على الكلمات (Woodcock, 1998).

- اختبار قدرة الذاكرة البصرية:

يقيس هذا الاختبار قدرة الذاكرة البصرية على التخزين والمعالجة، وهو أحد اختبارات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقد تم تكييفه لقياس سعة الذاكرة البصرية (اختبار سعة الأرقام العكسية واختبار سعة الأرقام المعدلة) ويتطلب هذا الاختبار أن يحتفظ التلاميذ بالكلمات المقدمة لهم، ثم يستذكرونها بالترتيب بالشكل الصحيح كما وضعت في بداية إنجاز هذا الاختبار.

#### اختبار سعة الأرقام العكسية:

اختبار سعة الأرقام العكسية يتكون من متتاليات متدرجة في عدد الوحدات من رقمين إلى تسعة أرقام، وتتمثل مهمة المبحوث في استرجاع الأرقام بشكل عكسي، بحيث يبدأ من آخر رقم قدمه المجرب. ويقيس هذا الاختبار سعة مركز التنفيذ، وذلك من خلال تذكر سلسلة الأرقام بترتيب عكسي رغم أنها عرضت بشكل عادي. وهو ما يتطلب الاحتفاظ بالأرقام، واسترجاعها بشكل معكوس. وتتمثل سعة الأرقام المعكوسة في عدد وحدات آخر متتالية نجح المبحوث في استرجاعها بشكل عكسي. (Imaarchine, 2023).

#### اختبار سعة الأرقام المعدلة:

اختبار سعة الأرقام المعدلة وهو واحد من الاختبارات النفسية التي تقيس جانبا من النظام المعرفي لدى الإنسان وتحديد ما يتعلق بنظام الذاكرة العاملة، وهو أحد روائز مقياس وكسلر للذكاء (1991). يهدف هذا الاختبار إلى قياس سعة الحلقة الفونولوجية في نظام الذاكرة العاملة لدى الطلبة الجامعيين. بحيث تتمثل مهمة المبحوث في تذكر واستعادة الوحدات الرقمية التي يقدمها المجرب وفق نفس الترتيب. وتتحدد سعة الأرقام العادية لدى المبحوث في عدد أرقام آخر سلسلة تذكرها بنجاح. (Imaarchine, 2023).

#### 4.1 إجراءات تحليل النتائج:

في هذه الدراسة تم الاعتماد في تحليل النتائج المتوصل إليها، على منهج الإحصاء الوصفي خصوصا في حساب المتوسطات والقيم الدنيا والقصى، بالإضافة إلى الاعتماد كذلك على الإحصاء الاستدلالي من أجل تحليل الارتباطات بين متغيرات الدراسة.

وذلك بهدف معرفة العلاقة بين الذاكرة البصرية والأداء الإملائي لدى التلاميذ المفحوصين.

#### 2. النتائج

في هذه الفقرة سنتقوم بعرض النتائج التي توصلنا إليها من خلال تطبيق الاختبارات.

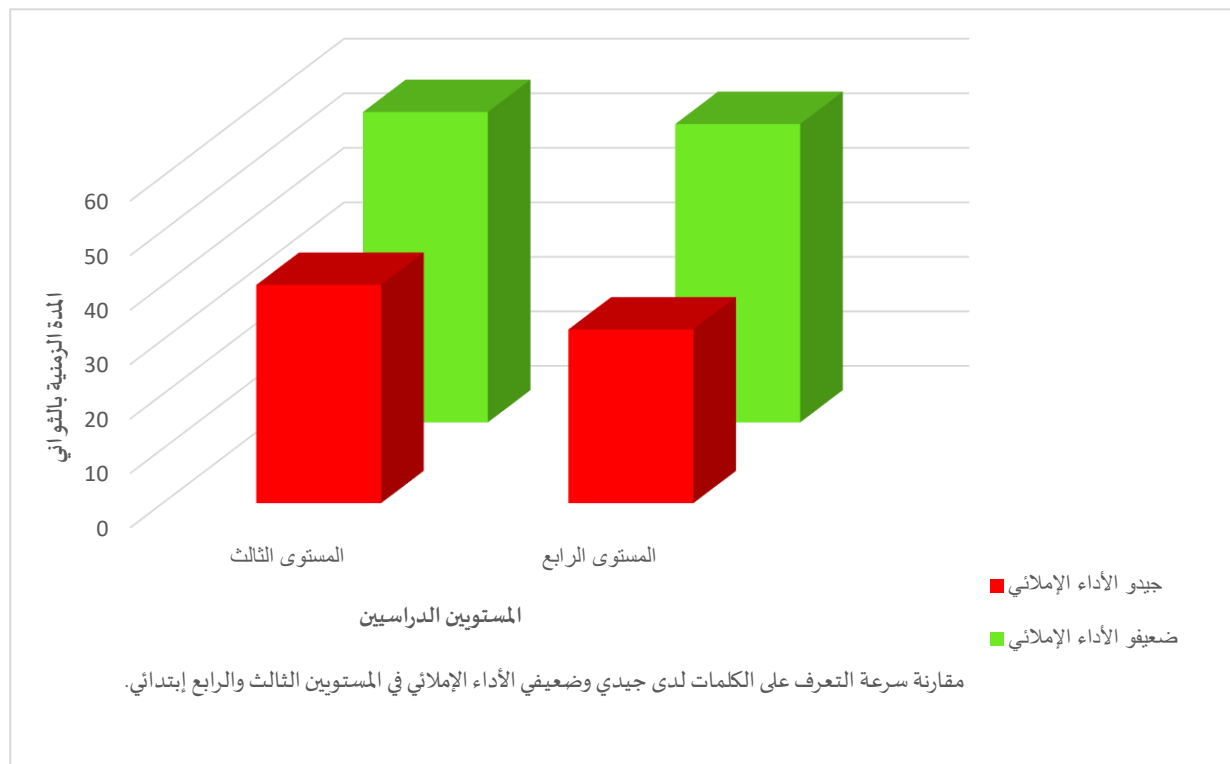
##### 1.2 نتائج اختبار التعرف على الكلمات

تبين من خلال تطبيق هذا الاختبار وجود فروق بين تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي في قدرة قراءتهم الكلمات وقدرتهم على تخزينها واسترجاعها كتابة ونطقا وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 1: يوضح متوسطات مدة التعرف على الكلمات لدى جيدي وضعيفي الأداء الإملائي في المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

متوسطات مدة التعرف على الكلمات		
المستويات الدراسية	المستوى الثالث	المستوى الرابع
جيدو الأداء الإملائي	40,10	31,92
ضعيفو الأداء الإملائي	56,95	54,74

شكل رقم 1: مبيان يوضح مقارنة سرعة التعرف على الكلمات لدى جيدي وضعيفي الأداء الإملائي في المستويين الثالث والرابع ابتدائي.



يتضح من خلال الجدول رقم 1 وجود فروقات بين التلاميذ جيدي وضعيفي الأداء الإملائي، في مستوى التعرف على الكلمات وتخزينها واسترجاعها، حيث تزايدت مدة التعرف على الكلمات بين المستويين، حيث بلغت في المستوى الرابع 40,10 لدى جيدي الأداء الإملائي مقارنة بالمستوى الثالث حيث بلغت 31,92 لدى جيدي الأداء الإملائي.

## 2.2 نموسعة الذاكرة البصرية:

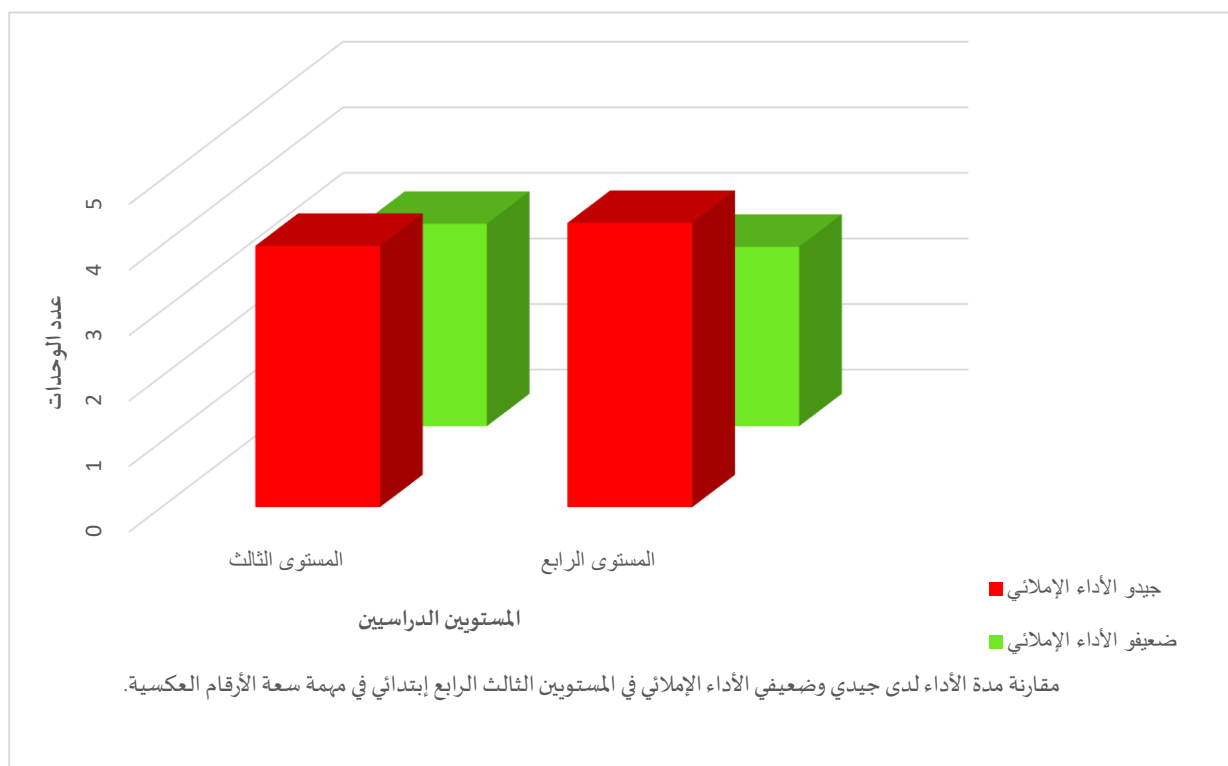
قدرة الذاكرة البصرية (التخزين الاسترجاع):

- مهمة سعة الأرقام العكسية.

جدول رقم 2: يوضح متوسطات الأداء في مهمة سعة الأرقام العكسية بين جيدي وضعيفي الأداء الإملائي في المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

المستويات الدراسية			
المستوى الرابع	المستوى الثالث		
4.34	3.99	جيدو الأداء الإملائي	سعة الأرقام العكسية
2.74	3.09	ضعيفو الأداء الإملائي	

شكل رقم 2: مبيان يوضح مدى التباين بين جيدي وضعيفي الأداء الإملائي في المستويين الثالث والرابع ابتدائي في مهمة سعة الأرقام العكسية.



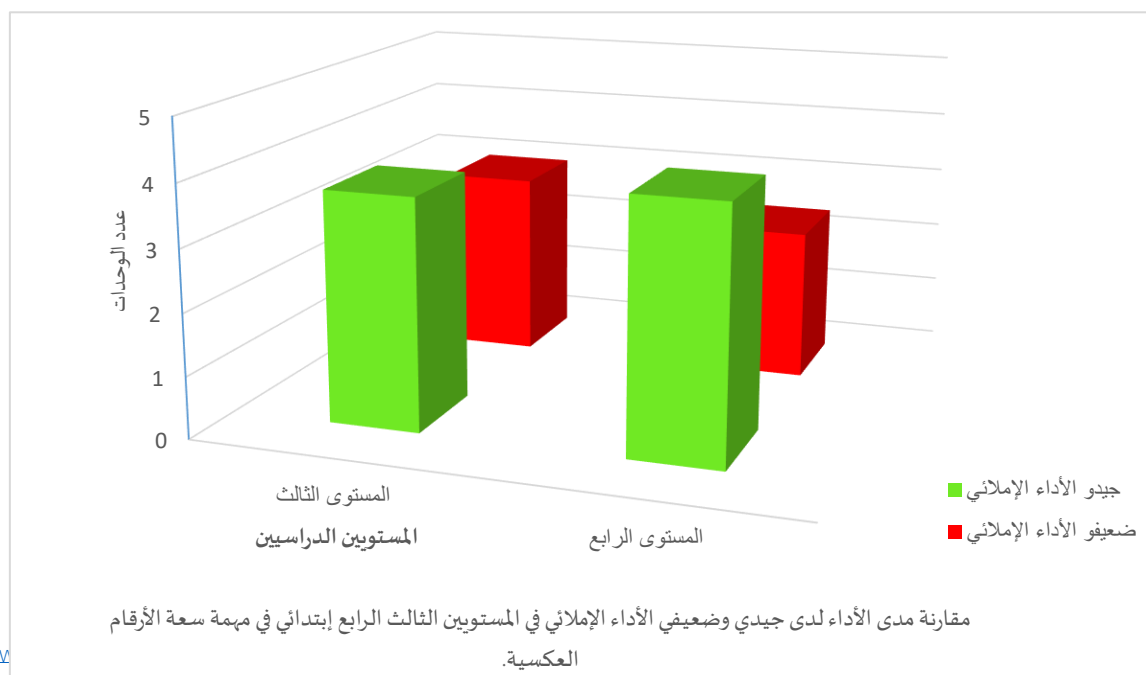
يتضح من خلال المعطيات التي حصلنا عليها في هذه الدراسة والمدونة في الجدولين رقم 2، وجود نمو سعة الذاكرة البصرية لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي، وتبين من خلال اختبار سعة الأرقام العكسية، وجود فروقات بين هذين المستويين، حيث نجد أن جيدي الأداء الإملائي حصلوا على متوسطات أعلى من ضعيفي الأداء الإملائي، حيث بلغ متوسط جيدي الأداء الإملائي في المستوى الثالث 3,99 في حين لم يتجاوز ضعيفو الأداء الإملائي متوسط 3,09 في مهمة سعة الأرقام العكسية. أما في ما يخص متوسط جيدي الأداء الإملائي في المستوى الرابع فبلغ 4,34 في حين لم يتجاوز ضعيفو الأداء الإملائي متوسط 2,74 في نفس المهمة.

#### • مهمة سعة الأرقام المعدلة.

جدول رقم 3: يوضح متوسطات الأداء في مهمة سعة الأرقام المعدلة بين جيدي وضعيفي الأداء الإملائي في المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

المستويات الدراسية			
المستوى الرابع	المستوى الثالث		
4.04	3.73	جيدو الأداء الإملائي	سعة الأرقام المعدلة
2.44	2.99	ضعيفو الأداء الإملائي	

شكل رقم 3: مبيان يوضح مدى التباين بين جيدي وضعيفي الأداء الإملائي في المستويين الثالث والرابع ابتدائي في مهمة سعة الأرقام المعدلة.



يتضح من خلال المعطيات التي حصلنا عليها في هذه الدراسة والمدونة في الجدولين رقم 3، وجود نمو سعة الذاكرة البصرية لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي، وتبين من خلال اختبار سعة الأرقام المعدلة، وجود فروقات بين هذين المستويين، حيث نجد أن جيدي الأداء الإملائي حصلوا على متوسطات أعلى من ضعيفي الأداء الإملائي، حيث بلغ متوسط جيدي الأداء الإملائي في المستوى الثالث 3,73 في حين لم يتجاوز ضعيفو الأداء الإملائي متوسط 2,99 في مهمة سعة الأرقام العكسية. أما في ما يخص متوسط جيدي الأداء الإملائي في المستوى الرابع فبلغ 4,04 في حين لم يتجاوز ضعيفو الأداء الإملائي متوسط 2,44 في نفس المهمة.

### 3. المناقشة:

#### 1.3 مناقشة الفرضية الأولى: التلاميذ الذين لديهم قدرة أعلى للذاكرة البصرية يكون أداؤهم الإملائي أفضل من ضعيفي قدرة الذاكرة البصرية.

من خلال معطيات الدراسة التي خضعت للتحليل الإحصائي، تبين مدى تأثير قدرة الذاكرة البصرية على القدرة الإملائية لتلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي، حيث تبين من خلال الاختبارات المقدمة لعينة الدراسة ارتباط سعة الذاكرة البصرية بالتعرف على الكلمات في بداية الاختبار ثم تخزينها واسترجاعها فيما بعد تدخل السيرورات المعرفية للذاكرة البصرية، التي جعلت أداء ذوي قدرة بصرية عالية، يتسم بالسرعة والدقة في معالجة المعلومات المكتوبة وتخزينها واسترجاعها. عكس ضعيفي قدرة الذاكرة البصرية الذي يتسم أداؤهم بالبطء في التعرف على الكلمات وإعطاء الاستجابة الضرورية في الوقت المناسب، ويعزى هذا التأخر إلى وجود صعوبات أو اضطرابات في معالجة الذاكرة البصرية للمعلومات، وأن قصور الذاكرة البصرية يعد من بين الأسباب المحتملة في تعثر بعض التلاميذ في تعلم الإملاء.

واتضح من خلال النتائج كذلك قدرة التلاميذ على التعرف والاحتفاظ بالكلمات القصيرة أكثر من الكلمات الطويلة، وهذا ما بينه كل من Baddelley et Cale فيما يخص تأثير طول الكلمة. حيث أن تذكر الكلمات القصيرة يكون أسهل من تذكر الكلمات الطويلة، فالتذكر الفوري للكلمات مرتبط بمدة النطق والكتابة، وهذا يخضع لميكانيزم التكرار اللفظي. أي أن الكلمات الطويلة تستغرق وقت أطول من الكلمات القصيرة، وهذا يسمح لأثر ذاكرة الكلمات الأولى أن تمحى قبل أن تدخل ثانية إلى المخزن الفونولوجي عن طريق ميكانيزم التكرار اللفظي.

#### 2.3 مناقشة الفرضية الثانية: يؤدي ضعف قدرة الذاكرة البصرية إلى وجود صعوبات في الأداء الإملائي لدى تلاميذ المستويين الثالث والرابع ابتدائي.

تبين من التحليل الإحصائي لمعطيات الدراسة، أن هناك ارتباط دال بين سعة الذاكرة البصرية والأداء الإملائي لدى التلاميذ في كلا المستويين الثالث والرابع ابتدائي، ونظرا إلى تقارب المستويين من حيث النمو البيولوجي والنمو العمري، فالنتائج كانت كذلك متقاربة. حيث أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية لديهم صعوبات في الأداء الإملائي في كلا المستويين، فصعوبات سعة



الذاكرة البصرية تعد أحد أنواع الصعوبات المعرفية التي تؤدي إلى صعوبات في مجالات مختلفة في التعلم، نظرا للدور المهم الذي يلعبه المكون البصري المكاني وانتقاء المعطيات ومعالجة المعلومات. ويدل اسم المكون البصري المكاني على أنه يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية ويمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة أو من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكر طويلة الأمد على شكل صور، ونستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية. (Cohen et al, 2000).

وهذا ما أكدته دراسة قام بها (Andreas, 2002) حيث أكد أن المكون البصري المكاني هو المسؤول عن كل ما يتعلق بالاحتفاظ بالمعلومات البصرية المكانية ومعالجتها، ويذكر بأهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية في مواد الدراسة إلى جداول وأشكال مختلفة ويساعد هذا في عملية التذكر.

وتبين من خلال نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي سعة الذاكرة البصرية الأعلى كان أداءهم الإملائي أفضل من ضعيفي سعة الذاكرة البصرية، فسرعة وفعالية إنجاز التلاميذ لوضعيات الإملاء تختلف تبعا لسعة الذاكرة البصرية، التي تظهر وجود تعثرات في القدرة الإملائية، وتكشف عن التلاميذ الذين يمكن أن يواجهوا صعوبات واختلالات في الأداء الإملائي. وهذا يهدف التدخل المبكر من أجل تعديل اشتغال الذاكرة البصرية، وزيادة سعتها عن طريق تطبيق برامج علاجية مناسبة وفي الوقت المناسب.

#### خلاصة:

يعتبر الترميز والتخزين والاسترجاع من صفات وخصائص الذاكرة بصفة عامة، فبواسطتها يمكننا استرجاع ما عشناه من مواقف وأحداث مضت. فالذاكرة هي الوسيلة الأساسية التي نحتفظ بها ونستفيد من تجاربنا السابقة في استخدامنا لهذه المعلومات في الحاضر (Robert J. Sternberg, Karin Sternberg, 2016).

فبعد إدراكنا بصريا للمواقف تنقل هذه المعلومات إلى الذاكرة البصرية التي تقوم بتخزين المشاهد والتي يمكننا استرجاعها في وقت لاحق من الزمن. فالأحداث التي يمر بها الإنسان، هي تراكمات بصرية على المدى البعيد، والتي تؤدي إلى تكوين صور ذهنية في العقل ضمن نظم معرفية وعقلية ترتبط بالذاكرة. وتبين من عرض ومناقشة نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين قدرة الذاكرة البصرية والأداء الإملائي لدى التلاميذ، باعتبار الذاكرة البصرية تلعب دورا مهما في تخزين المعلومات والمعارف التي يتلقها التلاميذ. وهذا يظهر جليا في سعة الذاكرة البصرية لدى جيدي الأداء الإملائي الذين استطاعوا تذكر واسترجاع كل ما قدم لهم في الاختبارات، عكس ضعيفي الأداء الإملائي الذي ظهر عليهم وجود صعوبات في تذكر الكلمات نظرا لوجود قصورات في الذاكرة البصرية، فعجز سعة الذاكرة البصرية حسب نتائج هذه الدراسة، يمكن أن يؤدي إلى صعوبات إملائية لدى التلاميذ. وأظهرت أيضا المعطيات التي توصلنا إليها أن ضعيفي الأداء الإملائي كانت سعة ذاكرتهم البصرية أدنى من جيدي الأداء الإملائي، من هنا يمكن التنبؤ بالاضطرابات والاختلالات المصاحبة للذاكرة البصرية، بهدف إعداد برامج علاجية تساعد على تجاوز كل هذه الصعوبات.

### التوصيات:

- ❖ إنجاز أبحاث أخرى تهتم بالأنشطة الإملائية وعلاقتها بقدرة الذاكرة البصرية.
- ❖ تطوير وتعميق البحث بهدف التنبؤ بسعة الذاكرة البصرية لدى ضعيفي الأداء الإملائي.
- ❖ إعداد أنشطة داعمة تساهم في تنمية قدرات الذاكرة البصرية للمساعدة في تحسين الأداء الإملائي.
- ❖ إعداد برامج علاجية وتدريبية تحاول تجاوز كل العجز المصاحب للذاكرة البصرية.
- ❖ تنمية الأداء الإملائي لدى تلاميذ الابتدائي.
- ❖ تنظيم تكوينات لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي في هذا المجال.
- ❖ تحسين الأداء الدراسي لدى تلاميذ الابتدائي.

## المراجع:

- العتوم عدنان يوس، 2004، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- توني بوازن، بدون سنة، استخدم ذاكرتك، طبعة الألفية، مكتبة جرير.
- محمود أحمد السيد، 2010، في طرائق تعليم اللغة العربية. جامعة دمشق.
- الرؤية الاستراتيجية 2030/2015، 2015.
- القانون الإطار 17/51، الباب الأول، أحكام عامة، 2019.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences, 4, pp. 417-423.
- Baddeley, A. D., (2002). Is Working Memory Still Working? European Psychologist, 7, (2), pp. 85-86.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), Recent advances in learning and motivation, Vol. 8 (pp. 647-667). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Lieberman, K. (1980). Spatial working memory. In R. S. Nickerson (Ed.), Attention and performance VIII (pp. 521-539). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bunnell, J. K., Baken, D. M., Richards-Ward, L. A. (1999). The Effect of Age on Metamemory for Working Memory. New Zealand journal of psychology. 28(1), pp. 23-29.
- Cohen, N.J., Vallance, D., Barwick, M., Im, Menna, R., Horodezky & Isaacson, L., (2000): The Interface between ADHD & Language Impairment : An Examination of Language, Achievement, & Cognitive Processing. J. Child Psychol. Psychat., 41, (3), pp. 353-362.
- Hofmann, N., (2008). Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen (Dissertation). Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Imaarchine, O., (2023). Impact of emotional charge on the capacity of working memory, pp. 90-91.
- Jean Marc meunier, (2009), Mémoire représentations et traitement, Ed : DUNOP, Paris, p. 14.
- Logie, R. H. (1986). Visuo-spatial processing in working memory. Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology, 38A, pp. 229 –247.
- Macarthur, Charles A. Cavalier, Albert R., (2004): Dictation and speech Recognition technology as test accommodations, Exceptional Children, v. nl., p. 43 fall 2004 av 71 (1), pp. 43-58.

- Maercker, Andreas (2002). *Psychologie und höheren Lebensalters. Grundlagen der Alterspsychotherapie und klinischen Gerontopsychologie*. In: Maercker, Andreas. *Alterspsychologie und Klinische Gerontopsychologie*. Berlin: Berlin, 1-58.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Maxine L. Young, (2000), *Working Memory, Language and Reading*.
- Robert J. Sternberg, Karin Sternberg. (2016). *Cognitive Psychology*. Cengage Learning.
- Sperling, G. (1967). Successive approximations to a model for short term memory. *Acta Psychologica*, 27.
- Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock reading mastery tests-Revised/ Normative Update*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- UNESCO-UIS. (2011). *International Standard Classification of Education (ISCED)*.

#### الموقع الإلكتروني:

- [https://www.taalime.ma/%d8%a3%d9%87%d9%85%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%8a%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%a8%d8%aa%d8%af%d8%a7%d8%a6%d9%8a/#\\_\\_pdf](https://www.taalime.ma/%d8%a3%d9%87%d9%85%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%8a%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%a8%d8%aa%d8%af%d8%a7%d8%a6%d9%8a/#__pdf),  
أهمية التعليم الابتدائي في تأسيس القدرات العقلية والاجتماعية للتلاميذ.

## Self-Direction and the Ability to Learn Continuously in Relation to Academic Specialization: A Study of Student Experiences at the University of Sfax in Tunisia

Chokri Memni<sup>1</sup> Imen Bdour

2

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

To cite this article: Memni, C., & Bdour, I. (2025). Self-Direction and the Ability to Learn Continuously in Relation to Academic Specialization: A Study of Student Experiences at the University of Sfax in Tunisia. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167790>

---

### Abstract

This article outlines a research initiative designed to promote students' engagement in lifelong self-directed learning while exploring the real-world challenges that limit the development of a self-learning culture in higher education. Using an active research approach that brings students and instructors into a shared learning process, the study seeks to strengthen learners' motivation and preparedness for self-directed learning across diverse academic fields. Grounded in the concept of student experience, the research develops both methodological and practical strategies aligned with its objectives. The project was launched with the initial involvement of instructors from different disciplines and has generated preliminary findings that will inform future efforts to enhance self-directed learning through pedagogical practices and the learning relationship between students and teachers. While project-based artistic disciplines appear particularly well-suited to fostering self-directed learning, the study emphasizes that this approach is not limited to these fields and opens broader perspectives for future research across disciplines.

**Keywords:** Teaching methods, Sociology of education, Self-directed learning.

---

<sup>1</sup> Dr, University of Sfax, Tunisia, [chomemni@yahoo.co.uk](mailto:chomemni@yahoo.co.uk)

<sup>2</sup> Dr, University of Sfax, Tunisia, [imenbdour15@gmail.com](mailto:imenbdour15@gmail.com)

## التوجيه الذاتي والقدرة على التعلم المستمر في علاقته بالاختصاص الأكاديمي دراسة حول التجارب الطلابية بجامعة صفاقس بالبلاد التونسية

شكري المامي، إيمان بدور

### ملخص

يعرض هذا المقال خطة بحثية تهدف إلى تعزيز قدرات الطلبة على الانخراط في التعليم الذاتي المستمر واكتشاف العراقيل الميدانية التي تقف أمام انتشار ثقافة التعلم الذاتي في أوساط الطلبة. تعتمد منهجية البحث النشط بتشريك الطلبة والأساتذة لدعم القدرات والاستعداد لدى الطالب من أجل الانخراط في التعلم الذاتي على اختلاف الاختصاصات الجامعية. اخترنا مفهوم التجربة الطلابية مرجعا نظريا لبناء خطة منهجية وعملية تخدم هدف البحث. أنجز هذا العمل بمشاركة أولية لفريق من الأساتذة من اختصاصات مختلفة وقد توصلنا إلى نتائج أولية نسعى إلى الاستفادة منها لتطوير التعلم الذاتي عبر الفعل في العقد البيداغوجي بين الطالب والأساتذ. نعتبر أن الاختصاصات الفنية القائمة على المشاريع الفردية هي الأقرب لممارسة التعلم الذاتي ولكن هذا لا يستثني بقية الاختصاصات لتشمل اهتمامنا البحثي مستقبلا.

### الكلمات المفتاحية

بيداغوجيا التعليم الجامعي، علم اجتماع التربية، التعلم الذاتي التوجيهي

## مقدمة:

يهدف هذا المقال إلى دعم السياسات التربوية والتعليمية التي تثمن مبدأ التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة وتسعى إلى هيكلة المنظومات التعليمية والتكوينية والتربوية تكريساً لمبادئ التعلم مدى الحياة. إننا نسلّم مع واضعي نموذج التعلم الموجّه ذاتياً والمستمر مدى الحياة ونذكر من بينهم على وجه الخصوص قراو (1991) Grow في القول بأن هذا التعلم لا يتوفّر على الدوام عند الأفراد والجماعات بشكل طبيعي أو تلقائي وأن الفرد بدوره حتى وإن توقّرت له قدرات واستعدادات سيكون في حاجة أكيدة إلى تطويرها ودعمها، إمّا بصفة ذاتية مستقلة أو بتدخل عنصر مساعد يتولى مهمة الارتقاء به على تطوير ذاته واكتساب مهارات وقدرات التعلم المستمر بقدر من الاستقلالية. وضمن هذا السياق التعليمي التربوي لا يحيلنا مفهوم التعلم الذاتي التوجيهي فقط إلى التساؤل كيف نتعلّم بل يتجاوزّه إلى سؤال أكثر عمقا وهو كيف نطوّر قدراتنا على التعلم ونرتقي بها في سلّم التعلم الذاتي المستمر ضمن سياقات متنوعة وعبر مسارات شخصية متعدّدة؟ هذا في الواقع ما حاولت بعض النماذج البيداغوجيّة بلورته إجرائياً ونظرياً وقد اخترنا نموذج قراو مرجعاً بوصفه محاولة في صياغة مقارنة تطبيقية تقوم على التفاعل بين المدرس والمتعلّم بما يدعم كفاءة التعلم الذاتي ويساعد المتعلّم على التقدّم في مسار التعلم الذاتي. إنّ المسار التعليمي وفق نموذج قراو هو ارتقاء بالمتعلّم من مستوى المقاومة وغياب الاستعداد إلى مستوى قدرة المتعلّم على التقويم الذاتي والتأقلم مع وضعيات جديدة بما يساعد على التقدّم التدريجي في تطوير القدرات الشخصية ويتحقق ذلك بمساعدة المشرف على مسار التعلم الذاتي وهو المدرّس أو المدرب أو المؤطر وغيرها من الأسماء الدالّة على دور المساعد المحترف.

لنتساءل الآن ما الجدوى من استغلال نموذج قراو في سياق التدريس في التعليم العالي وكيف يمكن الاستفادة من هذا النموذج في سياق التعليم الجامعي في مرحلته الأولى وهي مرحلة الإجازة؟ هل يقدّم هذا النموذج حلاً جذرية لتطوير القدرات الذاتية على التعلم المستمر لدى عاتمة الطلبة وتجاوز الصعوبات والعراقيل القائمة في سياق التدريس بالجامعة أم أنّه يقدم لنا مقومات التعلم الذاتي ومسار الارتقاء التدريجي عبر مراحل وأشواط؟

بنصبّ اهتمامنا في هذا المقال نحو البحث في السياقات الثقافية والتعليمية والمؤسّساتية لانخراط الأفراد والمؤسّسات ضمن ديناميكية التعلم الذاتي المستمر. فيكون السؤال: كيف نتوصّل إلى فهم خصوصيات سياق التعليم الجامعي وما هي المفاهيم والحقول المعرفية المساعدة على تشخيص الصعوبات وخصوصيات السياق الجامعي في مرحلته التعليمية الأولى وهي الإجازة اليوم؟ ما هي الحقول المعرفية التي قد تساعدنا على نشر ثقافة التعلم الذاتي في الأوساط الطلابية ومعرفة مصادر بنائها وما قد يعرقل التقدّم في إرسائها على مدى قصير وطويل؟ لقد اخترنا من بين هذه الحقول المعرفية علم اجتماع المنهاج المدرسي ومفهوم التجربة الطلابية وهما ينتميان إلى اختصاص علم اجتماع التربية باعتبارهما أداة يمكن أن تساهم على مدى بعيد من نشر ثقافة التعلم الذاتي لتتحوّل إلى مكسب إنساني ثقافي، حتى لا يقتصر الأمر على مجرد كفاءة تميّز بواسطتها نخبة قليلة من الأنفار في الأوساط الجامعيّة أو بعض الأفراد المستثنين من الاتجاهات والمسارات السائدة.



نسعى في هذا العمل إلى الإسهام في بناء مفهومين مرجعيين في مجال التربية والتعلم يتم بالرجوع إليهما ضبط السياسات التربوية والتعليمية وهما من جهة مفهوم القدرة على التعلم الذاتي المستمر وهو مفهوم مركب متعدد الاستعمالات نجد صداه في بحوث ناطقة بالفرنسية تحت عبارة Auto-apprentissage ويستند في الأصل إلى مرجعيات أمريكية انطلاقاً من نموذج Self-Directed Learning ومن جهة أخرى مفهوم التجربة الطلابية باعتباره اختزال لفعل مركب متعدد الأبعاد الفردية منها والجماعية الخاصة بالطلبة والتي تعتبر عن تفاعل الفرد الطالب داخل محيطه في متابعته لأهدافه وبرامجه ومشاريعه. أمّا المفهوم الأول فإن استخدامه مشاع في البحوث التربوية الحديثة وفي علم النفس التربوي وأمّا المفهوم الثاني فإن له حضور مميز في علم اجتماع التربية عبر تطوراتها من الكلاسيكي إلى الحديث وذلك انطلاقاً من دوركهايم ووصولاً إلى علم اجتماع المنهاج المدرسي البريطاني وعلم اجتماع التجربة الاجتماعية عند دوباي (1994).

يتنزل اهتمامنا بهذين المفهومين ضمن رؤيا تربوية حديثة تقرّ بمبدأ التعلم مدى الحياة وتسعى إلى تكريسه عبر حركات الإصلاحات التربوية وبالعودة إلى الاستراتيجيات التربوية المرجعية المعلنة في المناطق العربية والإفريقية وهذا في تناغم مع ما وضعتته منظمات تعنى بالشأن التربوي في استراتيجياتها وتوجهاتها مثل منظمة اليونسكو والألكسو ومنظمة الاتحاد الإفريقي. نهدف من خلال هذا العمل ضبط مقومات المفهومين وتحديد الصلات وعناصر التكامل بينهما من أجل المساهمة في إحداث نقل نوعية على مستوى التنمية البشرية ودعم قدرات الفرد والناشئة على خوض غمار التحولات الثقافية الكبرى ومواكبة عصر الرقمنة والاستفادة من الثورات التكنولوجية الحديثة المستمرة وذلك عملاً بمبدأ التعلم الذاتي المستمر.

ننطلق في هذا العمل في إنجاز بحث نشيط بمشاركة الأساتذة والطلبة في محاولة لتكريس مبدأ التعلم الذاتي المستمر وسنقدّم أولاً الأسس النظرية المختارة ونوضّح خطط الاستفادة منها ومبررات اختيارها قبل أن نتوجه إلى الميدان للنظر في استعدادات الأساتذة ومشاركتهم هذا النهج الجديد في التوجه التربوي المعلن محلياً ودولياً.

## 1- إشكالية البحث

يعلن مبدأ التعلم الذاتي المستمر منذ ما يناهز الثلاثين سنة ضمن استراتيجيات تربوية كبرى تمتدّ على مدى زمنيّ طويل وتستهدف مناطق كبرى من أرجاء العالم معبّرة عن نموذج للإنسان المستقلّ والقادر على التعلم بذاته مدى الحياة ويمكن أن نصف القدرة على التعلم مدى الحياة بكفاءة تقبل التطور والصقل وهي ليس متاحة بشكل طبيعي أو تلقائي فهي تندرج ضمن إشكالية أن نتعلم كيف نتعلم. معنى ذلك أنه إن كان هذا المبدأ الإنساني المعلن والمنشود هو بمثابة الكفاءة العالية فإنّ الطريق إليها وعر ومفخّج ويهدّد بالانزلاق. ولا شكّ أنّ التناقض قائم بين إعلان هذا المبدأ المنشود ليشمل الإنسان في كلّ مكان وبين القدرات والاستعدادات المحدودة للتقدّم في اتجاه التعلم الذاتي وتحويله إلى واقع مستبطن ذاتياً هو إشكال في حدّ ذاته. كيف يمكن تقليص الفجوة بين الهدف الطموح ثقافياً واجتماعياً إذ نستهدف البشرية جمعاء ومحدودية القدرات الفردية داخل محيط ثقافي ومؤسّساتي لم يؤهل بعد؟ يكون من الهام تبعاً لذلك البحث في آليات التنشئة الاجتماعية والمصادر الثقافية الميسرة لدعم القدرات الفردية. يوفّر لنا علم الاجتماع الكلاسيكي

مفاهيم تنسج الرابط بين الفردي والجماعي في مستوى التعلّم لعلّ أبرزها وأشهرها مفهوم "هابيتوس" عند بورديو وهو تجاوز وتطويع لمفهوم "الملكة" عند ابن خلدون (المامي: 2009). نرى أنّه أكثر من ذلك إنّ نهج في التعلّم ونهج في الحياة في الآن نفسه، ذلك أنّ الملكة قرينة باللغة والصناعة تتعلّمها بحكم الممارسة والتكرار. وأمّا الهابيتوس فهو مستوى من الملكة إلّا أنّ بورديو قد ضمّته مضمونا ثقافياً واجتماعياً فكان الهابيتوس المدرسي والأكاديمي صعب المنال لدى الفئات الملتحقة حديثاً بعالم المدرسة بما يصنع تفاوتاً ملحوظاً في التعلّم والنجاح المدرسي. بقي أن نقول أن التعليم الذاتي المستمرّ بدوره قدرة فردية عصيّة على المنال على غرار الهابيتوس الثقافي وهو يحتاج إلى الثقافي والمشارك من أجل تحقيق انتشاره المنشود وضمان درجة ما من المشاركة من أجل إرساء ثقافة التعلّم الذاتي المستمرّ. فالتحدي مشترك والجميع معني به ولكن الانخراط فيه جماعياً وفردياً سيبقى رهن تجاوز عراقيل المقاومة والرفض والانخراط في الفعل الثقافي المستقلّ. وبناء عليه، يتجه المقال إلى إرساء مشروع بحثي يساهم في إنجازه الفاعلون في المسارات التعليمية من طلبة وأساتذة باحثين.

## 2- منهجية البحث

يمثل هذا العمل حلقة أولى من بحوث نشيطة بيداغوجية وعلمية تستهدف الطلبة والأساتذة معا من أجل إكساب عادات التعلّم الذاتي واثمينه في أوساط الأساتذة والطلبة. نتوجّه في هذا العمل نحو إجراء مقابلات أولية مع الأساتذة المباشرين للبحث عن إمكانيات التحفيز لخلق ديناميكيات من التعلّم الذاتي المستمرّ في أوساط الطلبة وسبل تحقيقه والتعريف به. سنقوم بتحليل مضمون المقابلات باعتماد المنهج الكيفي استعداداً لتكوين فريق عمل ينجز بحثاً نشيطاً على مدى زمني طويل قد يستغرق سنتين من الأنشطة والأشغال المبرمجة والهادفة إلى دراسة استعدادات الطلبة والأساتذة لدعم بيداغوجيا المشروع والتقدّم وإرساء عادات التعلّم الذاتي المستمرّ. سيكون هدف هذا البحث في خطوة أولى خلق حوار في صفوف الأساتذة حول مسألة التعلّم الذاتي المستمرّ وأهميته ومدى إسهام التعليم الجامعي في مرحلته الأولى في تكريس هذا النهج والوقوف أمام الصعوبات والعراقيل لبسط المشكل والعمل على تقديم حلول وهو ما قد يساهم في إحداث النقلة النوعية في هذا الاتجاه.

## 3- المشهد الطلابي والفئات المستهدفة

أصبح المشهد الطلابي اليوم على درجة عالية من التنوّع في مستوى الاختصاصات والنوع الاجتماعي مع ميل مطّرد نحو مزيد من التأنيث خاصّة في شعب التدريس والتربية والبيولوجيا والصيدلة والآداب والعلوم الإنسانية والفنون. فعلى المستوى الوطني يناهز عدد الطالبات في التعليم العالي العمومي ضعف عدد الطلبة الذكور لتبلغ نسبة الطالبات 66% من العدد الجملي للطلبة. وبحسب الاختصاص يتصدر اختصاص تكوين المدرسين بالتعليم الابتدائي النسبة الأهمّ من حيث التأنيث وهي 86,56% إذ يبلغ العدد الجملي في هذا الاختصاص 7984 طالبا من بينهم 6911 من جنس الإناث. أمّا الاختصاصات التي تهمّنا بشكل مباشر في هذا العمل فهي الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية وفي هذه الاختصاصات جميعاً تتجاوز نسب الطلبة الإناث 73% فالنسبة الأدنى سجلت في الفنون 73,44% وتبلغ في الآداب 77,38%. أمّا في الشعب الاقتصادية والتجارية والإدارية وهي الأهمّ من حيث عدد الطلبة 55627 طالبا من جملة 260930 طالبا فإن نسبة التأنيث في أوساط طلبة هذه الشعب قد بلغت 66,31% لتقارب النسبة العامة الإجمالية

على مستوى وطني. لا شك أن جميع هذه العناصر تشكّل معطيات هامة تحدّد فئات الطلبة وتوجّه مشاريعهم الدراسية والمهنية والأسرية فضلا عن مشاريع الهجرة عند البعض (المامي، 2010). ونفترض وجود علاقة هامة بين الاختصاص وحضور المشاريع المهنية والدراسية هذا فضلا عن البعد البيداغوجي المضمن في منهاج التدريس في بعض الاختصاصات العملية والقائمة على الإنجاز والمشرعة والتصميم. فالمشاريع البيداغوجية المنجزة في بعض الاختصاصات تساعد على تكريس ثقافة المشروع والإنجاز وتطوير القدرات والكفاءات وتبني الإنتاج المعرفي والثقافي والمادي تبنيا ذاتيا وهذا إجمالا يقلّ حضوره في مستوى الإجازة لغلبة الدروس النظرية وتلقي المعارف. ونصيب بعض الاختصاصات من ممارسة المشروع البيداغوجي يختلف حسب الاختصاصات فيكون أكثر حضورا في الاختصاصات الفنية والعملية مقارنة بالاختصاصات النظرية من علوم ولغات. ولإبراز هذه المفارقة سنسعى في بحثنا إلى مقارنة تجارب طلبة الإجازة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس بتجارب طلبة الإجازة المعهد العالي للفنون والتصميم من حيث حضور المشروع الدراسي والمهني والتعامل مع ثقافة المشروع.

وقد اخترنا أن يكون الجمهور المستهدف والمعني بالمشاركة في هذا البحث هو جمهور طلبة الإجازة في العلوم الإنسانية والآداب والفنون إذ من المفترض أن تواجه هذه الفئة صعوبات خصوصية في التقدّم على درب التعلّم الذاتي المستمرّ وهؤلاء الطلبة يشتغلون ضمن منظومة أمد<sup>1</sup> في هيكله الدروس وإسناد الشهادات الجامعية وهي المنظومة الأكثر هيكلية والمستقطبة للعدد الأوفر من الطلبة على مستوى وطني لتجمع عامة الاختصاصات باستثناء الهندسة والطب والصيدلة والشعب القصيرة المختصة في تكوين التقنيين السامين وقد اندمج معظمها في منظومة أمد. وضمن المنظومة ذاتها فإننا نفترض أن الاستعدادات للتعلّم الذاتي قد تختلف حسب المشاريع الدراسية والمهنية وحسب حضور تجارب المشروع الدراسي وتثمينه من قبل الطلبة والأساتذة والمؤسسة الجامعية.

ننجز عملنا الميداني داخل ثلاث مؤسسات تعليم عالي بجامعة صفافس. وتمثل هذه المؤسسة فضاء مميّزا للتنشئة واكتساب هوية طلابية خصوصية ومكانا مميّزا تنسج داخله للحياة اليومية المشتركة بأبعادها الدراسية والثقافية وهي من جهة أخرى تجسيد فعليّ لواقع التعلّم ضمن الاختصاصات الكبرى ذات حضور مميّز في المنظومة التعليمية من حيث عدد الطلبة والمسارات التعليمية. وقد تمّ اختيارنا لهذه المؤسسات بدافع خصوصي يخصّ فرضيات البحث فيما يتعلّق بالبعد الفردي وأهمية حضور المشاريع المهنية والدراسية لتكوين ذات متعلّمة مستقلة بذاتها في سعي نحو الاستفادة من المعارف وتوظيفها عمليا خدمة للمشاريع ذات البعد الشخصي والخصوصي. حرصنا على حضور تنوع في الاختصاصات له صلة بالمشاريع الفردية المهنية والدراسية ولذلك اخترنا المعهد العالي للفنون والحرف ويضم 1532 طالبا سنة 2023 من بينهم 1232 طالبة أي بنسبة تأنيث تبلغ 80,42% ثمّ المدرسة العليا للتجارة وتضمّ 2064 من بينهم 1433 طالبة أي بنسبة تأنيث تساوي 69,42% ونلفت الانتباه أن اختصاص الاقتصاد والتصرف والإدارة والمالية يمثل الاختصاص الأكثر أهمية من حيث عدد الطلبة على المستوى الوطني والمستوى المحليّ إذ تضمّ جامعة صفافس ثلاث مؤسسات ضمن اختصاص الاقتصاد والتجارة وقد كان العدد الجملي لهذه المؤسسات 9100 طالبا من مجمل 31531 عدد طلبة جامعة صفافس في

<sup>1</sup> منظومة إمد هي منظومة تكوين وإشهاد تمتدّ على ثلاث مراحل إجازة موحدة لمدة ثلاث سنوات تمكّن من الالتحاق إلى الماجستير بصنفه ماجستير مهني وماجستير بحث وتدوم سنتين على الأقلّ يمكن للحاصلين على شهادة ماجستير بحث مواصلة الدراسة في مرحلة الدكتوراه والتي تدوم ثلاث سنوات.

السنة الجامعية 2022-2023. أما المؤسسة الثالثة التي تم اختيارها فهي تمثل اختصاص الآداب والعلوم الإنسانية وتضم 3599 طالبا من بينهم 2825 أي بنسبة تأنيث تناهز 78,5% ونهتم بدرجة أولى باختصاصات العلوم الإنسانية في هذه المؤسسة بما يمكننا لاحقا من مقارنة نتائج البحث مع بقية المؤسسات باعتبار القواسم المشتركة بينها من حيث الانتماء لدائرة معارف العلوم الإنسانية.

#### 4- مقارنة متعددة الاختصاصات خدمة للتعليم في الأوساط الجامعية

نسعى عمليا وعلى وجه الخصوص إلى تطبيق نموذج التعلم الذاتي ونشره في الأوساط الجامعية انطلاقا من مرحلة الإجازة وبحسنا هذا لا يقتصر على اختصاص معين لأنه يهم مختلف الاختصاصات ونحن بواسطة هذه المبادرة البيداغوجية نسعى إلى مساعدة الطلبة والأساتذة على فهم مفهوم التعلم الذاتي المستمر والعمل به، وتكوين رؤيا نقدية لثقافة نقل المعارف وهيمنة الأسلوب التلقيني والمتجلى في عبارة متداولة "بضاعتم ردت إليكم". إن كثافة المواد في مرحلة الإجازة على وجه الخصوص لم تساعد عامة الطلبة على إحداث نقلة تعليمية وتطوير قدرات التعلم الذاتي والسعي نحو بناء المعرفة وتوظيفها بشكل مستمر ونافع في شتى مجالات الحياة المهنية والدراسية والخاصة، مما خلق عزلا بين المؤسسات التعليمية والتكوينية ومحيطها الثقافي والاجتماعي. وقد لا حظنا أن التنشئة المدرسية تستمر في مستوى التعليم العالي على فكرة توظيف المعارف توظيفا مدرسيا صرفا يكاد يقتصر على غرض العبور في فترة الامتحانات أو ما يعبر عنه ببذل المجهود الأدنى بما يستوجب النظام التعليمي كحد أدنى للنجاح، مما يعطل من ارتقاء الجامعة بمستوى كفاءات الخريجين وضمان الجودة المرجوة في التكوين الجامعي. وبناء عليه، فإننا نفترض من موقعنا في علم الاجتماع أن الثقافة المدرسية التقليدية وهي حصيلة تنشئة مدرسية وتجارب مدرسية سابقة بالمعاهد قد تكون عائقا أساسيا أمام تحقيق نقلة نوعية من تعليم إنجاز المهمة وتحقيق العبور المدرسي نحو تكريس ثقافة التعليم الذاتي ودعم القدرات واتخاذ التعليم الذاتي المستمر نهجا في الدراسة الجامعية والعمل الأكاديمي وهو ما لم يؤسس بعد ولم يفعل عمليا وميدانياً والحال أنه عنصر ضروري لخدمة جودة التكوين في التعليم العالي.

دعت الضرورة في هذا العمل إلى جمع مفهومين من حقلين معرفيين متباينين وهما علم النفس التربوي وعلم اجتماع التربية إذ أن العمل بمبدئ التعلم الذاتي المستمر لا يمثل التزاما ذاتيا أو اختيارا شخصيا فحسب، وإنما هو هدف مرجعي للسياسات التربوية الحديثة ولذلك استوجب الأمر النظر في منظومة التعليم العالي ورصد حلقة النقلة من التعليم التلقيني إلى البحث العلمي والتعلم مدى الحياة وهذا ما دعانا إلى التفكير في استغلال المفهومين أي مفهوم التعلم الذاتي المستمر ومفهوم التجربة الطلابية وفق مرجعية عالم الاجتماع الفرنسي فراسوا دوباي باعتبارها الحلقة الأرقى في معالجة علاقته المؤسسة بالفاعلين داخلها. يمكننا مفهوم التجربة الطلابية من البحث في معوقات التعلم الذاتي والبحث عن حلول تتفق واستعدادات الطلبة ومكتسباتهم الثقافية المشتركة.

نستهدف بشكل خاص في هذا البحث طلبة الإجازة من مختلف الاختصاصات في مجال الاقتصاد والعلوم الإنسانية والآداب والفنون ونتوجه في مرحلة أولى إلى الأساتذة للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم التعليمية والعمل على مشاركتهم في مشكل التعليم الذاتي المستمر. يكون الهدف من هذا العمل خلق مناخ إيجابي لتبادل الأفكار والتصريح بالتجارب الخصوصية على اختلاف الاختصاصات والإسهام في

بناء مشروع لتطوير القدرات الذاتية عملاً بمرجعية التعلّم الذاتي لدى جمع من الأساتذة وهي خطوة أولى نحو إجراء بحوث نشيطة تعمل على تشريك الطلبة من مختلف الاختصاصات وبعث مشاريع بحث وأنشطة تعليمية في هذا الاتجاه.

إن من أبرز التحديات القائمة في استراتيجيات التعلّم الذاتي أن يجد مفهوم التعلّم الذاتي تقبلاً وأن يعتمد ليصبح نهجاً توجيهياً لدى الطلاب والمتعلّمين وقد نجد في النماذج المنظّر لها في مجال علم النفس التربوي ما يصف ويدقق مراحل تحقيق التعلّم الذاتي وإدارة الذات. وعلى أهمية هذه النماذج والمقاربات فإنها تبقى بالأساس مرجعاً لتجارب في التكوين والتعليم وذلك في حدود لا ترتقي فيه إلى أن تكون سياسة تعليمية وتربوية تستهدف قطاعات وهيكل متنوعة ضمن خطط استراتيجية دولية شاملة. وفي مجال علم اجتماع التربية هناك اهتمام خصوصي بالواقع المدرسي والجامعي اليومي والتنشئة المدرسية وبناء الثقافة المدرسية وهي عناصر هامة الحضور في أدبيات علم اجتماع التربية وتبلور بشكل خاص في مجال علم اجتماع المنهاج المدرسي (Kelly, 1977) وهو فرع من علوم التربية ذو نشأة بريطانية تعود إلى ستينات القرن الماضي وقد تولّد عنه بعض المقاربات الاجتماعية البيداغوجية المهتمة بقضايا التعلّم والارتقاء، ومن أبرزها مقارنة تعلّم مهنة التلميذ (Perrenoud (1994 (فيليب بارنو مهنة التلميذ، 1994)<sup>1</sup> وتهتمّ بسبل النجاح واكتساب قدرات التعلّم.

وحيثما نجد للمقاربة الاجتماعية المهتمة بالتعلّم ومسائل المنهاج المدرسي امتداداً تطبيقياً في مستوى التعليم العالي، نخصّ بالذكر محاولات فلوزي على مستوى الجمهور الطلابي<sup>2</sup> والأهمّ في مقاربتهم اهتمامهم بشكل خاص بطلبة المرحلة الجامعية الأولى وتوصيفه إياها بحالة الضياع والتذبذب التي يعيشها الطلبة الملتحقين بالجامعة وذلك لضعف الهيكلية المدرسة المعتاد عليها في التعليم الثانوي. ومن وجهة نظرنا فإن حضور المنهاج الرسمي بشكل واضح في أذهان المدرسين والطلبة يمثل إطاراً مؤسسياً قد يكون له دور في ترشيد الفعل التعليمي في اتجاه ضبط قواعد النجاح المدرسي. على أنّ واقع التعليم العالي اليوم قد يختلف عن الواقع الذي وصفه فلوزي في منتهى التسعينات بفرنسا وما توقّر في كتابه حول التحولات الراهنة للجامعة والصادر عن ملتقى دولي حول التعليم العالي سنة 2003. أثّرت عدّة مسائل تتصل بالسياسات التعليمية وبظاهرة الجهمرة في الأوساط الجامعية وبمسارات الطلاب إلّا أن مسألة البرامج التعليمية والمقاربات البيداغوجية لم تأخذ حظها في تلك الفترة، وهذا ما يدعونا إلى لفت الانتباه إلى المسألة البيداغوجية ومقاربة المنهج التدريسي خاصّة أمام التحولات الأخيرة في مستوى برمجة الدروس بالفضاء الجامعي في التجربة التونسية على وجه الخصوص.

ليست الغاية من هذا المقال إثارة نقاش أولي واسع النطاق حول إمكانية بناء الجسور بين حقل علم اجتماع التربية عبر علم اجتماع التجربة الطلابية وحقل علم النفس التربوي فذلك قد يستوجب لقاء أكاديمياً متخصصاً حول كتاب نظري مفصّل وإنّما الهدف هو توظيف المفاهيم والمعارف في مجالي علم النفس التربوي وعلم الاجتماع من أجل تكريس التعليم الذاتي المستمر انطلاقاً من التعليم

<sup>1</sup> Perrenoud. PH. (1994). Le métier d'élève. Paris : ESF.

<sup>2</sup> Fellouzis. G (2001) . La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université. Paris, PUF, collections Sociologie d'aujourd'hui, p56.

العالي زمن الالتحاق بمدارج الجامعات وفي فترة هامة من فترات المسارات التعليمية للطلاب زمن انتقاله من ثقافة المنهاج المدرسي إلى فضاء المعرفة الأكاديمية ومجال التخصص والتعمق في تناول المعارف الجديدة والمتراكمة.

هناك اليوم في النظم التعليمية المركزية جهد موجه نحو هيكلة التعليم العالي وضبط برامج التدريس بشكل لا يستهدف إرساء مركزية التعليم على منوال المدارس والمعاهد الثانوية وذلك حفاظا على خصوصية التعدد والتنوع في الفضاء الجامعي، إلا أن هذه الهيكلة تسعى إلى برمجة المحتويات وتنظيم الزمن الدراسي داخل الفضاء الجامعي ضمن منظومة عقلانية للإشهاد، فهي بالأساس متعالية على استعدادات الطلبة وما يواجهونه من صعوبات في الاندماج والارتقاء في التعلّات. وتبعاً لذلك لاحظنا من موقعنا الأكاديمي وجود صعوبات لدى المتعلّمين إذ يجدون أنفسهم أمام تناقض بين كثافة المواد المدروسة وسرعة النسق في عرض المواد وتجميعها على عكس البطء المعتاد في التعليم الثانوي هذا فضلا على قلة المساعدة البيداغوجية والمرافقة المستمرة لطلبة مرحلة الإجازة بشكل خاص. وهنا تصبح الرؤيا ضبابية عند عامة طلبة الإجازة فيما يتصل بالمطلوب وبأسس التقويم والنجاح. في هذا السياق سيعيش الطلبة حالات اضطراب ويسعون بدورهم إلى بعث مؤسسة ثقافية موازية بقدر الإمكان وفقا لعاداتهم ومصالحهم وتصوراتهم وذلك من أجل تحقيق الحد الأدنى للنجاح والارتقاء وتحقيق الطموحات. وإزاء هذا الواقع المتقدم في الجمهرة والمأسسة تبقى محاولة عالم اجتماع التربية الفرنسي فلوزي Fellouzis (2001) على أهميتها محدودة لفهم ومواجهة واقع التعليم العالي اليوم ولكنها هامة بلا شك لأنها تهتم بشكل مباشر بالطلبة وتؤسس لعلم اجتماع الطلبة. إن تناول فلوزي لفضاء الجامعة واهتمامه بفئة الطلبة قد مهّد في العقد الأخير من الألفية السابقة إلى بروز محاولة جدية لعالم الاجتماع الفرنسي Dubet دوبي في تطبيق مقارنته حول علم اجتماع التجربة الاجتماعية على مستوى الطلبة ودراسة جمهرة الجامعة والمسارات الدراسية في الأوساط الجامعية.

وضمن أدبيات التجربة الاجتماعية والمنظر لها عبر مؤلفات فرنسوا ديباي (1994) Dubet نهتم في هذا المبحث الخصوصي بمفهوم التجربة الطلابية لمعرفة وتقويم خصوصيات تجارب الأفراد والجماعات والفئات فيما يتعلّق بالتعلّم والثقافة المدرسية والتنشئة داخل الحقل الجامعي وذلك بحكم الاهتمام بالوسط الطلابي والجامعي. وبالعودة إلى دراسات ميدانية هامة في المجال الجامعي يمكن ضبط عدّة اتجاهات في سلوك الطلبة إزاء مسألة التعلّم الذاتي وهو ما يمثل محور نقاش أولي في هذا العمل ضمن خطة بحثية تعتمد تشريك الفاعلين في عملية التعلّم. لا شك أن صاحب الفعل والإرادة هو الطالب ذاته وهو ما يفسّر حضور مسألة الاستعداد وإرادة التعلّم الذاتي في صدارة مسار إدارة التعلّم الذاتي الواردة في نموذج قراو Self-Directed Learning Grow (1991) وأيضاً لدى شابمان (2003) Chapman.

إننا نثير في هذا العمل مسألة الاستعدادات والمؤهلات لانخراط الطلبة في التعلّم الذاتي حتى لا يكون ذلك حكراً على من يمتلك ملامح ومقومات شخصية صرفة تمكنه من التعويل على الذات واختيار النهج المساعد على التقدم في مسارات التعلّم الذاتي المستمر. ووفقاً لعلم اجتماع التجربة المدرسية إجمالاً والطلابية على وجه الخصوص فإن العنصر المحرك والمقوم لتنشئة الأفراد والجماعات داخل الفضاءات والمؤسسات التعليمية إنما يتعلّق بالاندماج والنجاح باعتبارهما عنصرين متلازمين وموجهين في التنشئة المدرسية والطلابية.



في مقال صادر سنة 1994 يؤكد فراسوا دوبي أن الجمهور الطلابي قد تغيّر وأن الجامعات قد عرفت حضوراً لفئات جديدة من الطلبة تنحدر من أوساط اجتماعية متنوعة ومختلفة ولم يعد النموذج الطائفي ورثة الأجيال السابقة من الطبقات المميزة ثقافياً واجتماعياً. وبناء عليه، فإنّ عالم الطلبة قد أضحى متنوعاً وملاح الطالب قد تعددت وتنوعت وبرزت عديد أشكال الاندماج والتنشئة الاجتماعية والثقافية في الأوساط الطلابية التي تشكل الفئات الطلابية.

يحولنا مفهوم التجربة الطلابية إلى أبعاد التنشئة والاندماج داخل الفضاء الطلابي كما يجسدها الفعل الاجتماعي للأفراد والجماعات. ليس الطالب عنصراً آلياً يشتغل داخل المنظومة وإنما هو فاعل يسعى إلى الاندماج في الوسط الطلابي واحتلال موقع داخله وهو في الوقت نفسه يمتلك قدرات متنوعة تمكنه من تحقيق الاندماج عبر التفاعل مع المنظومة التعليمية وتحقيق النجاح، وفي هذا المستوى هناك تقارب بين الوسط المدرسي والوسط الطلابي بالعودة إلى أدبيات فرانسوا دوبي. بقي أن ما يميّز الطلبة على وجه الخصوص بالعودة إلى مقال دوبي (1994) هو حضور مشروع شخصي أو جماعي لدى الطلبة يوجه الفعل الدراسي والثقافي وقد اختار دوبي في تحديده لأبعاد التجربة الطلابية البحث في المشروع الدراسي والمشروع المهني باعتبارهما أسس الفعل الطلابي العقلاني ومحددان هامين لمسارات الطلبة وأساليبهم في الدراسة وفي الحضور داخل الفضاء الجامعي. وضّحت في مقال سابق (المامي، 2010) أنّ المشروع الدراسي لا ينشأ دفعة واحدة في مرحلة التعليم العالي وإنما هو نتيجة تفاعل ثقافي عبر المسار الدراسي بين الفرد والوسط التلميذي أو الطلابي ولذلك تتعدّد المشاريع وقد تشابه فيما بينها وهي نتيجة لمسارات شخصية وتراكم لتجارب فردية مميزة إلا أنها تخضع بدورها إلى قواسم مشتركة بين الأفراد وتتنزّل ضمن ترتيبات تفاضلية سائدة توجّه الاختيارات الفردية.

يتنزل الاهتمام بمفهوم المشروع الدراسي والمشروع المهني ضمن مقاربة علم اجتماع الفعل لاعتبار الطالب المتعلّم فاعلاً عقلياً إلى حدّ ما وليس مجرد عنصر يشتغل بشكل آلي داخل منظومة على درجة عالية من الانتظام والتنظيم. عالم الطلبة هو عالم الفعل والتفاعل داخل المنظومة وهو عالم التنوّع والاختلاف بعيداً عن النمطية السائدة في دراسة المنظومات وأشكال اشتغالها وظيفياً. إنّ عالم الطلبة هو عالم عقليّ إلا أن هذه العقلانية تعود إلى الأفراد والجماعات في متابعة أهدافهم الخصوصية في الاندماج والنجاح وهي بلا شكّ أفعال ظرفية ترتبط بسياقات وعناصر ذاتية لا يمكن التغافل عنها باعتبار أهميتها في الأداء الثقافي والدراسي.

بعد المشروع ببعديه الدراسي والمهني عنصر مفارقة هامة بين التجارب الطلابية بما يقود إلى اعتبار المشروع الدراسي العنصر الأهم في التجربة الطلابية وهو يختزل أساليب أداء الطلبة وحضورهم في الفضاء الجامعي وتوظيفهم للفعل الآني في المستقبل. ويختزل المشروع البعد الذاتي للتعبير عن هوية مهنية أو دراسية "أنا طالب هندسة، مهندس في القريب العاجل" "أنا أشتغل في ميدان فني وصاحب مشروع فني" بما يدعم تمييز الطالب لذاته ويخلق دافعية نفسية ذات أهمية في بذل الجهد والحرص على بلوغ الهدف والفعل في الذات. ولأهمية عنصر المشروع في بناء وتوجيه التعليم الذاتي فإننا من الضروري فهم التجارب الطلابية والحضور الجامعي انطلاقاً من حضور المشروع الدراسي والمشروع المهني لضبط علاقتها بالتعليم الذاتي المستمر. انطلاقاً من مقال دوبي (1994) ومن الدراسات الميدانية التي أنجزتها (2007، 2010) حول مشاريع الطلبة يمكن التسليم أولاً بالمفارقة القائمة بين حضور المشروع وغيباه فهناك فئة من الطلبة

يمتلكون مشاريع دراسية ومهنية وآخرون لا يمتلكون مشروعاً واضحاً باعتبار المشروع فعلاً وممارسة هادفة وعقلانية وتعبيراً عن قدرة على التصميم والإنجاز والتنظيم من أجل التقدم نحو الهدف. وهنا في حالة غياب المشروع الدراسي أو المهني سنلاحظ ضبابية في رؤية المستقبل وتحديد الأهداف الدراسية وقلة العمل على تطوير الذات بما قد يخلق نوعاً من التردد في التقدم في مسارات التعليم العالي وقد يؤدي إلى الانسحاب المبكر والتسرب الطلابي أو قلة الاستثمار في التعلم وبذل الجهد وفي حال الاستمرار في الدراسة. وفي مثل هذا النموذج من التجربة الطلابية والفعل الاجتماعي للطلبة يختزل الفعل في متابعة هدف مركزي وهو الاندماج والنجاح من الفشل والاقتصاد في الجهد للحصول على ورقة العبور. وأما في مستوى الطلبة المالكين لمشروع دراسي ومهني يضمن استمرارية الفعل في الذات والتعلم الذاتي فإن الأفراد ضمن هذه الفئة يختلفون فيما بينهم في مستوى عقلانية الفعل والدافعية والخطط العملية ذات البعد الاستراتيجي في الفعل ويتجلى ذلك عبر مهنية في التعلم وتطوير القدرات الفردية وتنظيم العمل وهي عناصر هامة يتطور بواسطتها المشروع الدراسي عبر تحقيق درجات مرموقة من النجاح. يمكن أن نقف عند مستويين في مجال مشروع الطلبة إما غياب وضبابية المشروع وإما حضور المشروع وبلورته وتطويره. وفي حال حضور المشروع الدراسي والمشروع المهني فمن الهام النظر في العلاقة بين المشروعين وفي درجة التقدم في بلورة المشروع وإنجازه عملياً وهذا ما لاحظته عند إجراء دراسة حول طلبة النخبة في القسم التحضيري للهندسة. وتؤكد مجمل الملاحظات السابقة والدراسات المنجزة أنّ التنوع في مدى حضور المشروع الدراسي والحرفية في التكوين وتنظيم العمل (مامني 2007) على صلة هامة بالاختصاص والتوجه إليه عبر آليات التوجه الجامعي إثر النجاح في البكالوريا (امتحان نهاية المرحلة الثانوية). يمثل الاختصاص نظاماً تدريسياً موروثاً أكاديمياً وجمهوراً طلابياً متجدداً يلتحق كلّ سنة بفضاء الجامعة ليخوض مباشرة تجربة اندماج مزدوجة أولاً في مستوى الفضاء الجامعي والحياة الجامعية إجمالاً والمستوى الثاني يتحقق ضمن الاختصاص ومنظومته التعليمية الخاصة. ووفقاً لفرضية البحث والمستوحاة من تنظيرات فرانسوا دوباي فإن عنصر الاندماج والحامل بدوره للمناهج التعليمي المؤسس سيكون على قدر كبير من الأهمية في تشكل وبلورة المشاريع الدراسية والمهنية ضمن السياقات الداخلية والخارجية القائمة في المحيط المهني. ونحن نسلّم أنّ في حضور هذه المشاريع دعم للتعلم الذاتي المستمر وتطوير قدرات التعلم وإرساء لببداغوجيا ينخرط فيها الطالب أولاً ثم الأستاذ بوصفه مساعداً ومؤطراً. وفي خطوة أولى من هذا المشروع البيداغوجي البحثي سندرس تصورات واستعدادات الأساتذة للعمل بمبدأ التعلم الذاتي المستمر في الوسط الطلابي وفي مستوى الإجازة لنتخذ من نتائج هذا البحث أساساً لاستمرارية البحث والفعل في اتجاه خلق نشاط تعليمي مستمر من أجل التقدم على درب التعلم الذاتي المستمر في الوسط الطلابي.

## 5- دراسة استعدادات الأساتذة وتصوراتهم لواقع وآفاق التعلم الذاتي المستمر في الأوساط الطلابية

أجرينا مقابلات شبه موجهة ومعقدة مع فريقين من الأساتذة ينتمي الفريق الأول إلى اختصاصات العلوم الإنسانية وينتمي الفريق الثاني إلى الاختصاصات الفنية والمهنية. والهدف من هذه المقابلات معرفة تصورات الأساتذة وممارساتهم في التشجيع على العمل الذاتي المستمر لدى الطلبة وحفزهم على التقدم في هذا الاتجاه ومساعدتهم على تذليل العراقيل. تم إجراء 10 لقاءات مع الأساتذة 7 أساتذة ينتمون إلى الفريق الأول و3 أساتذة ينتمون إلى الفريق الثاني. وتعتبر هذه المقابلات خطوة أولية من مشروع البحث إذ سنواصل لاحقاً



تشريك عدد أهم من الأساتذة وطرح الموضوع بأكثر عمق عبر الحوار الموسع المشترك والعمل بواسطة تقنية المجموعات بؤرية. أجريت المقابلات على إثر العودة الجامعية في شهر سبتمبر 2024 وأفضى تحليل النتائج إلى تثبيت المعطيات التالية.

من وجهة نظر أساتذة العلوم الإنسانية فإن أغلب الطلبة يعتمدون بالأساس الدروس لاجتياز الامتحانات ويختزل عملهم وحضورهم بالأساس في اجتياز الامتحان والعبور نحو السنة المقبلة إلى درجة يحاول فيها البعض تحقيق اتفاق مع الأستاذ حتى يكون الاختبار في حدود ما ورد نصًا ومضمونًا في الدرس. ويقدر أغلبهم أن نسبة الطلبة المهتمة بالتكوين الذاتي والتحصيل المعرفي خارج نطاق الامتحانات زهيدة حتى بالنسبة لاختصاصات الاقتصاد والتصرف في المدرسة العليا للتجارة. يعتبر الأستاذ في اختصاصات العلوم الاقتصادية والتصرف والتسويق بالنسبة إلى الطلبة المصدر الأول ويكاد يكون الوحيد للتحصيل المعرفي ولذلك يسعى الطالب حصر مضمون الدرس لضمان حظوظ أوفر في الامتحان هذا بالإضافة إلى خطط الرّهان على مواد والتفريط في مواد أخرى لذلك تكون العلاقة بالمعرفة علاقة نفعية عملية فتبقى خارج التعلّم المستمر ولا يسعى الطالب إلى حفظ الرصيد المعرفي وتدعيمه لأنّ زمن الامتحان هو الزمن العقديّ للاتفاق حول الحفاظ على المعرفة على غرار ما يتوقّر لدى عامّة جمهور المدراس الإعدادية والثانوية. يمثل الدرس المرقون والمقدّم أساس اتفاق معلن أو ضمني من أجل تحقيق النجاح فالأستاذ واضح المعرفة والمقرّر في وضع الامتحان وتقويم العمل. أمّا بالنسبة للعلوم الإنسانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فإن الأستاذ ليس بالمصدر الرئيسي والوحيد للمعرفة الممتحن فيها لأنّ موضوع المعرفة على اتصال مباشر بما ينشر من كتب ومقالات ولذلك يحتاج الطالب إلى مساعدة أكبر من أستاذ الأشغال والنصوص المختارة للقراءة والفهم علاوة على العروض الجماعية. ورغم هذا الاختلاف الجزئي بين طلبة علم الاجتماع مثلاً وطلبة شعبة التصرف فإنّ طلبة علم الاجتماع وفقاً لتصريح أستاذة يطالبون بامتحنهم في حدود ما تعرّضوا إليه من نصوص في مستوى الأشغال المسيرة وهي امتحانات أقلّ قيمة في سلّم التقويم النهائي للامتحانات. ترتهن المعرفة في بوتقة الامتحانات وتختزل مصادر المعرفة في درس الأستاذ تحت هاجس الفشل والإقصاء وتبقى مصادر أخرى للمعرفة والتعلّم على أهميّتها متروكة أو مهملة ومن أبرزها المكتبات الورقية والرقمية.

بقي فريق ثالث والمتعلّق بالمعهد العالي للفنون والحرف وقد تأكّد أن العلاقة البيداغوجية بين الطالب والأستاذ تختلف جوهرياً في هذه المؤسسة الجامعية عن بقية اختصاصات العلوم الإنسانية والاقتصاد إذ حسب تصريح الأستاذ حاتم يقوم الأستاذ بدور المؤطر منذ المرحلة الأولى أي مرحلة الإجازة كما تختلف قواعد التقويم والتي تمثل عقداً بيداغوجياً بين المؤسسة والطالب. وبناء عليه يرشّح أن يكون نموذج اختصاص الفنون النموذج الأقرب إلى التعلّم الذاتي المستمر وهو ما يفضي إلى تجارب طلابية تختلف فيها قواعد النجاح والاندماج وبناء المشروع الدراسي والمهني، قد يكون مثال هذه التجارب الطلابية في اختصاصات الفنون المثل والنقيض يستفاد منه لتذليل العراقيل الهيكلية القائمة في بقية المؤسسات واستنباط حلول والاستفادة من التجارب البيداغوجية القائمة والفاعلة على مستوى التجارب الطلابية في اتجاه التعليم الذاتي المستمر (حسني زكريا السيد النجار، 2020) و (رهام محمد سامي إسماعيل، 2017).

سنسعى في مراحل لاحقة من إنجاز بحث نشيط خلق فرص حوار ولقاء بين الأساتذة فيما بينهم وكذلك بين الطلبة عبر أنشطة بيداغوجية علمية للمساعدة على تخطي التصورات التي تمثل عائقاً أمام تذليل الصعوبات وتأسيس عقد اجتماعي مؤسس يعيد ترتيب العلاقة الثلاثية بين الأستاذ والمعرفة والطالب.

## الخاتمة

تبين لنا من خلال قراءتنا لنموذج قراو في التعلم الذاتي في مراحل الأربعة أنّ المرحلة الأولى تطرح صعوبة ليس من اليسر تخطيها إذ أن الانخراط في التعلم الذاتي ليس تلقائياً ويحتاج إلى مساعدة الأستاذ من أجل التقدّم في اكتساب قدرات التعلم الذاتي. ما نؤكد في عملنا هذا أننا نحتاج إلى فعل مؤسسي نشيط يغيّر العقد البيداغوجي لمساعدة الأستاذ على إنجاز مهامه في مساعدة الطالب من أجل اكتساب قدرات ومهارات التعلم الذاتي المستمر. ولنا أن نبّه أنّ دائرة الفعل المستهدف لا تستغني عن الأفراد وليست بدائرة متعالية عنه بالمعنى الكلاسيكي الدوركيماي فهو يتوسطها فعلاً وفكراً ووجداناً لأنها من صنف فعل الذات في الذات. لا شك أنّ التعلم فعل فرديّ إلا أنّ هذا الفعل ليس بمعزل عن الفعل الجماعي تجاه المؤسسة وضمنها حسب ما يسلّم به علم الاجتماع الحديث كما بينا في هذا المقال. هذا ما يدفعنا إلى الاستفادة من مفهوم التجربة الطلابية وهو مفهوم مرجعيّ ضمن أدبيات علم اجتماع التربية لصاحبه فرانسوا دوباي عالم الاجتماع الفرنسي. تتشابه الأبعاد الفردية والجماعية في مفهوم التجربة الطلابية وتتناغم بدورها مع خصوصية السياقات الثقافية والمؤسسية وفعل الأفراد والجماعات الفاعلة في ذاتها. يمكن أن نعتبر التعلم الذاتي المستمر من صنف الفعل في الذات والمؤسسة والثقافة في تناغم بين هذه الأبعاد جميعاً وهو ما يدعونا إلى عمل بحثي نشيط بمشاركة الفاعلين المعنيين مباشرة من طلبة وأساتذة في اتجاه تأسيس عقد بيداغوجي أساسي لإرساء مؤسسة التعليم الذاتي المستمر وثقافة التعليم الذاتي المستمر بشكل مجتمعي تفاعليّ يرسم ملامح المجتمع الحديث بتحدياته التكنولوجية والمعرفية والثقافية.

على مستوى تجربة البحث تبين أن طلبة الشعب الفنية هم أكثر استعداداً لمواصلة الانخراط في التعليم الذاتي لأسباب بيداغوجية ومؤسسية تعود إلى اعتماد المشروع الفرد والجماعي في سياقات التعلم والتقويم ولكن هذا لا يستثني بقية الاختصاصات وهو ما يدعونا إلى التقدّم من أجل مزيد التحسيس لدى بقية الاختصاصات في الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصادية وادماج مقاربات بيداغوجية محفزة على التعلم الذاتي.

## المراجع

### المراجع باللغة العربية

- النجار، ح. ز. أ. (2020). فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام الويب 2 في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المتعثرين دراسياً. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور،* 12 (3)، 218-286.
- إسماعيل، ر. م. س.، الشاعر، ح. م.، & محمد، ح. إ. (2017). أثر تطوير نموذج لتنمية مهارات التوجيه الذاتي في بيئات التعلم الإلكتروني. *مجلة البحث العلمي في التربية،* 18 (4)، 138-148.
- المامني، ش. (2015). التشغيلية والكفايات المهنية في التكوين الأساسي: مثال ماجستير مهني في علم الاجتماع. في *أشغال الندوة الدولية (28-30 نوفمبر 2012) (ص ص. 9-22)*. جامعة صفاقس: منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- المامني، ش. (2009). الفكر الاجتماعي التربوي عند ابن خلدون وإشكالية اختراق العصور. *كراسات المركز، سلسلة الدراسات التاريخية،* 19، 191-209. تونس: مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية.

### ثانياً: المراجع بالإنجليزية

- Barnes, M. E. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Experiential Education, 39*(3), 238-253.  
<https://doi.org/10.1177/1053825916643831>
- Cazan, A. M. (2014). Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. In *Proceedings of the International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 3, pp. 90-95). Bucharest: "Carol I" National Defence University.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 8*(13), 1-18.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly, 48*(1), 18-33.  
<https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly, 41*(3), 125-149.  
<https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Grow, G. (2009). *Teaching learners to be self-directed*. <http://longleaf.net/wp/articles-teaching/teaching-learners-text/>
- Kelly, A. V. (1977). *The curriculum: Theory and practice*. London: Harper & Row.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education, 65*, 633-653.  
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Morrison, D., & Premkumar, K. (2014). Practical strategies to promote self-directed learning in the medical curriculum. *International Journal of Self-Directed Learning, 11*(1), 1-12.

## ثالثاً: المراجع بالفرنسية

- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2009). *Travail des sociétés*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2001). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35, 511–532.
- Dubet, F. (2001). Plaidoyer pour l'intervention sociologique. In D. Vrancken & O. Kutty (Dirs.), *La sociologie et l'intervention* (pp. 89–110). Bruxelles: De Boeck Université.
- Fellouzis, G. (2001). *La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris: PUF.
- Fellouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Gagnon, C. (1983). Rapport d'une participation à l'atelier recherche-action dans le cadre du symposium international de recherche-formation en éducation permanente. Chicoutimi: GRIR/UQAC, 25–32.
- Lapeyronnie, D. (2004). L'académisme radical ou le monologue sociologique: Avec qui parlent les sociologues ? *Revue française de sociologie*, 45(4), 621–651.
- Memni, C. (2010). L'expérience étudiante et les portraits des étudiants de l'université de Sfax. *Cahiers CERES, Série Sc*

## The Mystical Threshold of Thirty: Social Pressure, Migration, and Existential Anxiety Among African Youth

Presneil Diafouka<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Diafouka, P. (2025). The Mystical Threshold of Thirty: Social Pressure, Migration, and Existential Anxiety Among African Youth. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167840>

---

### Abstract

This article explores what turning thirty really means for young adults in contemporary African societies. Rather than being just another birthday, thirty often feels like a turning point loaded with expectations about work, marriage, migration, and family duties. Through a reflective and critical lens, the study shows how these pressures are shaped by deep inequalities between Africa and Europe, especially in how work is valued, how migration is imagined, and how people struggle to make a living. The article also looks at the emotional weight carried by many young adults, caught between family demands, social comparison, and cultural norms. These tensions can lead to feelings of failure, shame, delayed independence, and identity confusion. Particular attention is paid to youth migration and the powerful myth of Europe as a land of rescue, along with the moral and emotional conflicts linked to remittances, interracial relationships, and the weakening of extended family bonds. By revisiting the idea of thirty as a “mystical” or dangerous age—often reinforced by historical and symbolic references—the article argues that this crisis is not personal but structural. It calls for rethinking social expectations, labor dignity, and youth policies so that thirty becomes an age of opportunity rather than anxiety.

### Keywords:

Age thirty, African youth, social pressure, migration, identity crisis, postcolonial society, labor precarity, family expectations, existential anxiety.

---

<sup>1</sup>Catholic University of Central Africa, Congo-Brazzaville, [diafoukapresneil83@gmail.com](mailto:diafoukapresneil83@gmail.com)

## **Le Seuil Mystique de la Trentaine : Pression Sociale, Migration et Angoisse Existentielle chez les Jeunes Africains**

**Presneil Diafouka**

### **Resumé**

Cet article s'interroge sur ce que signifie réellement avoir trente ans pour les jeunes adultes en Afrique aujourd'hui. Plus qu'un simple anniversaire, la trentaine est souvent vécue comme un moment décisif, lourd d'attentes liées au travail, au mariage, à la migration et aux obligations familiales. À travers une lecture à la fois critique et sensible, le texte montre comment ces pressions sont alimentées par de profondes inégalités entre l'Afrique et l'Europe, notamment dans la manière dont le travail est reconnu, dont la migration est idéalisée et dont les individus tentent de survivre économiquement. L'étude met en lumière le poids émotionnel que portent de nombreux jeunes, pris entre les exigences de la famille, le regard des autres et des normes sociales parfois inaccessibles. Cette situation engendre souvent un sentiment d'échec, de honte, un retard dans l'accès à l'indépendance et une perte de repères identitaires. Une attention particulière est portée à la migration des jeunes et au mythe puissant de l'Europe comme terre de salut, ainsi qu'aux tensions morales et affectives liées à l'envoi d'argent, aux relations interraciales et à l'affaiblissement des liens familiaux élargis. En revisitant l'idée de la trentaine comme un âge « mystique » ou dangereux, renforcée par des références symboliques et historiques, l'article défend l'idée que cette crise n'est pas individuelle, mais profondément sociale et structurelle. Il invite ainsi à repenser les attentes sociales, la dignité du travail et les politiques en faveur de la jeunesse, afin que trente ans ne soit plus un âge d'angoisse, mais un âge d'ouverture et de possibilités.

### **Mots clés**

Âge de trente ans, jeunesse africaine, pression sociale, migration, crise identitaire, société postcoloniale, précarité du travail, attentes familiales, angoisse existentielle.

## Introduction

Age is not only a number; it is a social marker loaded with expectations. In many African societies, turning thirty is perceived as a decisive moment in life. It is the age at which a person is expected to have “made it”: secured a job, left the family home, married, and assumed financial responsibility toward parents and relatives. When these expectations are not met, thirty becomes less a celebration than a source of anxiety, shame, and self-doubt.

For a large number of African young adults, this pressure clashes with difficult social realities. Unemployment, underpaid work, lack of professional opportunities, and recruitment based on personal networks rather than merit make economic independence increasingly difficult. As a result, many individuals reach their thirties still dependent on their families, despite strong personal efforts and ambitions. This gap between what society demands and what reality allows creates deep frustration and a sense of personal failure, even when the causes are clearly structural.

Migration is often presented as the main escape from this situation. Europe and North America are imagined as spaces where success is guaranteed and dignity restored. Families invest heavily in this hope, sometimes at great personal sacrifice. However, the reality of migration is more complex. Many migrants occupy unstable or undervalued jobs while carrying the heavy moral responsibility of supporting relatives back home. The myth of migration as an easy solution thus reinforces unrealistic expectations and increases psychological pressure on those who leave and those who stay.

Beyond economic and social constraints, the age of thirty also carries a symbolic weight. Cultural, religious, and historical narratives associate this age with destiny, rupture, or even death. These representations intensify the fear of “missing one’s life” and transform a normal life transition into an existential crisis.

The central problem addressed in this article is therefore the growing mismatch between social expectations linked to the age of thirty and the lived realities of African youth. This mismatch produces a silent but profound crisis, where personal suffering is often interpreted as individual failure rather than the result of structural inequalities. Understanding this experience requires shifting the focus from individual responsibility to the broader social, economic, and cultural forces that shape the lives of young Africans today.

## **Demain, j’aurai 30 ans et j’ai peur.**

30 ans : l’âge du bonheur ou celui de toutes les pressions ? Certains disent que c’est le plus bel âge de la vie, tandis que d’autres affirment que c’est celui de toutes les pressions sociales. Avoir un bon



poste et s'y épanouir, être en couple, penser à faire des enfants et aider les parents sont autant d'attentes qui peuvent être difficiles à satisfaire, surtout lorsqu'on vit en Afrique.

En Europe, lorsque vous terminez vos études, votre seule préoccupation n'est plus que le travail. Pour cela, les États européens ont mis en place des moyens conséquents afin que les jeunes, même lorsqu'ils ne travaillent pas, puissent au moins avoir de petits jobs qui leur permettent de payer leurs factures et de prendre soin d'eux.

En Afrique, en revanche, tous ces métiers sont dénigrés par les africains. Pourtant, ces mêmes métiers qu'ils trouvent dévalorisants sont ceux grâce auxquels, une fois qu'ils ont besoin d'aide, ils font appel à leurs frères ou connaissances vivant en Europe, qui leur envoient des mandats. Mais d'où vient cet argent ? C'est avec l'argent de ces petits boulots, jugés dégradants en Afrique, qu'ils nous viennent en aide.

Alors pourquoi pas l'inverse ? Pourquoi nos différents gouvernements ne pensent-ils pas à valoriser et à augmenter le SMIC de ces petits boulots que nous méprisons ici, en Afrique, alors qu'une fois en Europe, c'est exactement ce que nous faisons ? Pourquoi ne pas penser au chauffeur, au balayeur de rue, au serveur de restaurant, au coiffeur, au gardien, celui qui est toujours rabaissé par le fils du riche, sa fille, sa femme ou même par lui-même ? La seule fois où ces métiers sont valorisés, c'est lorsqu'ils sont exercés au sein de la présidence de la République. Lorsque vous travaillez à la présidence en tant que coiffeur du président, jardinier ou chauffeur, vous êtes bien rémunéré. En dehors de la présidence, non seulement votre métier n'est pas valorisé, mais il n'est également pas bien payé.

Pour une femme, le seul moyen de quitter la maison familiale, c'est de se marier raison pour laquelle, à un certain âge, elle souhaite déjà aller en mariage. Tandis que pour un homme, le seul moyen est de trouver un emploi, afin de pouvoir quitter la maison familiale par la grande porte, et pour ne pas être la risée de sa famille et du quartier. Pourtant, ce sont ces mêmes personnes qui vous attaquent la nuit non seulement spirituellement, mais aussi en vous critiquant ouvertement durant la journée.

C'est devenu tellement compliqué pour les jeunes qu'une fois qu'ils ont la possibilité de quitter leur pays, ils ne reviennent plus jamais. Combien de jeunes canadiens ou français voyons-nous venir « se chercher » en Afrique ? Ils sont rares, pour ne pas dire inexistantes. Pourtant, l'Afrique regorge de ressources extraordinaires. Ils viennent une fois leurs études terminées, et ils occupent des postes comme ambassadeurs ou superviseurs de chantiers où l'on extrait de l'or, qu'ils envoient ensuite pour développer leurs pays.

Et nous, lorsque nous arrivons là-bas, que faisons-nous comme métiers ? Agents de sécurité, aides-soignants, médecins hospitaliers voici les emplois des africains en France. Ces travaux sont

essentiels au fonctionnement de nombreux secteurs. C'est un fantasme des blancs de faire fonctionner leur économie sur notre force de travail. Avec cet argent, nos frères s'en sortent difficilement, tout en soutenant la famille restée en Afrique une famille qui, lorsqu'on est là-bas, pense que la neige rapporte de l'argent.

Sans compter aussi les amis qui, de temps à autre, vous écrivent pour vous parler de leurs problèmes financiers. D'après eux, l'Europe est un lieu où l'argent tombe du ciel.

L'Europe se présente comme un paradis pour les jeunes africains. Certains parents vont jusqu'à vendre les parcelles familiales pour envoyer leurs enfants en Europe "se chercher" afin d'aider la famille. Mais chose curieuse, une fois là-bas, certains enfants aident réellement leurs proches, tandis que d'autres, dès leur arrivée, se mettent en couple avec des femmes blanches. Une fois en couple, ils oublient non seulement d'où ils viennent, mais aussi la famille qui a vendu la parcelle familiale pour qu'ils puissent partir.

Voilà comment certains de nos frères tombent dans le piège de la femme européenne. Les parents restés au pays ne voient pas cela d'un bon œil. Ils disent toujours que c'est une autre forme de colonisation, car la mentalité de la femme blanche est très différente de celle de la femme noire. La femme noire pense, de temps en temps, à la famille de son mari, même quand cette famille est rarement reconnaissante, trouvant toujours les cadeaux de la belle-fille insignifiants. Or, la femme blanche, elle, limite sa famille à son mari et à leurs enfants. C'est très différent de la conception de la famille africaine.

Voilà la crainte des parents africains : que leurs fils ne tombent sur des femmes blanches qui vont chercher à les éloigner de leurs familles, les laissant pleurer derrière eux. Et lorsque la famille pleure, cela bloque les bénédictions, ce qui les empêche d'avancer dans la vie. On dit que lorsque vos parents pleurent dans la maison, les génies les écoutent souvent.

Avant, dans les années 1970, lorsque les africains se rendaient en Europe, les femmes blanches tombaient amoureuses d'eux, car elles savaient qu'une fois diplômés, ces hommes allaient rentrer au pays pour occuper des fonctions importantes, souvent en politique. Elles se disaient donc : "Si je me mets avec lui, il deviendra président, et moi, première dame." Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Les femmes blanches se mettent en couple avec les noirs pour passer du temps, mais une fois les études terminées, elles ne rentrent jamais avec eux, car elles savent que l'Afrique d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier : souffrance, chômage, guerres.

Il y a aussi un autre problème : celui de ceux et celles qui ne réussissent pas là-bas. La honte de rentrer. "Comment les membres de ma famille vont-ils me voir ? Pour qui vont-ils me prendre ?" se demandent-ils. Ces questions entraînent culpabilité et honte. C'est pourquoi les africains qui ne réussissent pas ou qui n'ont pas décroché leurs diplômes ne veulent plus rentrer, car ils seront

pointés du doigt par la famille et le quartier. Ils sont donc condamnés à vivre là-bas jusqu'à leur mort, sachant qu'ils seront les éternels boucs émissaires de leur entourage. Ils savent aussi qu'ils ne trouveront jamais de travail chez eux, alors que là où ils étaient, ils pouvaient travailler partout et à tout âge.

Chez nous, passé un certain âge, il est impossible de travailler. Et même pour trouver un emploi il faut les réseaux de contacts et les recommandations. Comme on le dit trivialement : "Pour trouver du travail en Afrique, il faut toujours connaître quelqu'un qui connaît quelqu'un." Certains appellent cela le réseautage : pour travailler dans une entreprise, vous devez être recommandé par une personne influente. D'autres résument cela en une phrase : "Ah, c'est l'Afrique."

Je me rappelle encore de cet ami qui me parlait de placement et de réseautage au sein des entreprises. Il disait ceci : "Le réseautage vient de Dieu. Il a voulu que ce soit seulement son fils qui sauve le monde, alors qu'il aurait pu choisir un ange. Mais il a préféré choisir son fils. De la même façon, un chef d'entreprise voudra que ce soit son fils qui dirige l'entreprise après sa retraite. C'est un transfert de pouvoir, comme Dieu lors du baptême de son fils." Avait-il raison ? Je ne sais pas.

Avant, nous avions peur lorsque nos sœurs allaient chercher un emploi : tout le monde voulait coucher avec elles, le directeur général, le directeur des ressources humaines, et les autres. Elles étaient traitées comme des jouets que l'on pouvait se passer entre collègues. Or, aujourd'hui, avec l'avènement de la communauté LGBT, le monde accepte et ne juge pas. La différence, c'est qu'en Europe, rien n'est imposé. Chacun est libre de choisir son orientation sexuelle, personne ne vous impose quoi que ce soit.

Un jeune qui part chercher un emploi en Europe n'est pas obligé de coucher avec qui que ce soit pour l'obtenir. En Afrique, par contre, d'après les témoignages de nombreux jeunes garçons, ce phénomène est bien réel : "Il a proposé de coucher avec moi pour me donner cet emploi, il a dit qu'il allait changer ma vie", comme ils ont l'habitude de dire. Combien de fois n'avons-nous pas entendu ce genre de témoignage autour de nous ? Cela décourage les jeunes dans leur volonté d'aller chercher un emploi, raison pour laquelle ils veulent tous aller "de l'autre côté", comme au Canada. Là-bas, au moins, ils n'ont pas à subir ce phénomène, car ils ont la liberté de choisir leur orientation sexuelle, contrairement à l'Afrique, où ils subissent une culture qui ne leur appartient pas.

Déjà que nous n'avons pas notre mot à dire devant Dieu, puisqu'il décide de tout dans nos vies, laissez-nous au moins décider sur ce point.

On en parle rarement, mais il y a une crise qui tue énormément de jeunes en Afrique : la pression de la trentaine. Qu'est-ce que cette crise ? Elle se nourrit d'attentes sociales, de frustrations

internes, et du sentiment d'avoir à "canaliser sa vie", souvent sans satisfaction. C'est un croisement difficile à gérer, surtout quand s'y mêlent des pressions familiales et sociales.

Souvent, à 30 ans, nous habitons encore la maison familiale, ce qui signifie que ce sont les parents qui assument la responsabilité financière des repas familiaux, le pain le matin, et le repas à midi. Ce sentiment de gêne, de honte, est mélangé à la frustration. À cet âge, on se dit que c'était à nous de recevoir nos parents pour un repas. Mais hélas, à 30 ans, on n'y parvient pas toujours. Parfois, on partage encore la chambre avec ses petits frères et sœurs, sans aucune intimité.

Et pour couronner le tout, quand les parents manquent de patience, ils se mettent à nous insulter dès qu'il y a un souci. On les entend dire : "À ton âge, plutôt que d'aller chercher un emploi, tu préfères passer ton temps à dormir." "Si c'est pour beaucoup manger comme un porc, tu es fort, mais aller chercher un emploi, zéro." Pire encore, si vous vivez avec vos petits frères, dès qu'ils font des bêtises et que vous essayez de les réprimander, les parents se fâchent contre vous. Surtout en Afrique, où les derniers-nés sont adorés comme des dieux égyptiens. Les benjamins sont des princes. Dès que vous parlez, vos parents, surtout la maman, vous disent : "Laisse mon fils, va chercher un emploi." Est-ce une manière pour les parents de taquiner leurs enfants, ou bien une façon de leur dire qu'il est temps de libérer la maison, parce qu'ils ont déjà 30 ans ?

Pour fuir cette misère et ces questions dérangeantes, les hommes de 30 ans préfèrent traîner chez leurs amis, juste pour oublier un peu les soucis venant des parents et de la famille. Comme le disait Platon : "Voyager, c'est mourir un peu." Ils s'éloignent de chez eux pour oublier leurs problèmes et discuter avec leurs amis. Mais cela les entraîne souvent dans des débats stériles : Lionel Messi est-il meilleur que Cristiano Ronaldo, ou l'inverse ? Barcelone est-il meilleur que le Real Madrid, ou l'inverse ? Tel joueur est-il plus riche que l'autre ? Ou bien ils se tournent vers les jeux de hasard comme X-Bet.

Quel avenir pour les jeunes Africains ?

Ce qui est un simple divertissement pour les jeunes européens ou chinois est devenu, pour la jeunesse africaine, un véritable "travail". D'autres passent leur journée à boire, du matin au soir, des boissons locales qui les font vieillir prématurément. Ils paraissent plus vieux que ceux qui ont 20 ans de plus qu'eux. À force de vouloir tuer le temps, c'est le temps qui finit par les tuer.

Pour les filles arrivées à cet âge, il y a le chantage familial. Souvent, la famille leur dit des choses désagréables : "Ta sœur s'est déjà mariée, et toi, qu'est-ce que tu attends ?" Au-delà des concurrences que nous avons entre nous au sein de nos familles, il y a surtout celle du quartier. Dès que la fille de monsieur X s'est mariée avec un homme riche, les autres mamans vont prendre cette information comme moyen de pression sur leurs filles : "Tu ne vois pas que la fille de la famille X s'est mariée à son jeune âge, en plus avec un homme riche ? Mais toi, tu ne fais que rester à la

maison à manger, dormir et aller dans des sorties inutiles. Ramène-nous aussi un beau-fils riche comme la famille X", disent souvent certains parents à leurs filles.

Est-ce une course ? Les parents ne devraient pas mettre la pression à leur fille concernant le mariage. Combien de filles pleurent-elles dans leur mariage, où elles n'ont pas la paix, où d'autres ne dorment pas la nuit ? Car, comme on le dit, les grandes et belles maisons cachent souvent des vices. Il ne faut jamais envier ceux et celles qui y vivent. Tout cela à cause de la pression au mariage exercée par les parents, des filles se donnent à des hommes riches mais vicieux, qui sont dans des loges où l'on demande des sacrifices humains. Ce sont souvent des filles que les parents forcent à épouser des hommes riches et qui sont utilisées comme sacrifices.

De nos jours, nous voyons tellement de jeunes mourir si jeunes, de maladies mystérieuses dont on ne connaît même pas les origines. On apprend juste sur les réseaux sociaux la mort d'un jeune, comme on le reçoit souvent de la part de nos amis : "Tu connaissais telle personne ? Oui, pourquoi ? Elle est morte." Voilà comment on nous annonce la mort de nos amis.

Je n'ose même pas imaginer ce que ressentent les parents face à la disparition d'un enfant si jeune. La mort a changé de camp : bien avant, c'étaient des vieilles personnes qui mouraient, mais maintenant ce sont les jeunes qui meurent avant les vieilles personnes. Et le plus souvent, ces jeunes meurent à l'âge de 30 ans. Cet âge est un âge mystique. Alors, vis ta vie ou meurs à 30 ans.

Il est souvent dit que la trentaine marque le sommet du bonheur dans la vie. Si, pour certains, c'est une période où tout est déjà bien en place, pour d'autres, c'est le moment de prendre des décisions radicales. Mais tout le monde peut s'accorder sur une chose : cet âge symbolise l'ouverture d'un nouveau chapitre. Un cap important qui mérite donc d'être célébré dignement.

30 ans, un âge d'indépendance et de liberté, est aussi marqué par de nombreux changements. Tandis que la société nous impose un schéma bien défini : travail, mariage, enfants, cette décennie charnière est souvent synonyme de questionnements et de bouleversements intérieurs. C'est ainsi que certains n'hésitent pas à tout plaquer et partir à l'aventure ! Et pour cause : c'est un âge où nous devenons vraiment indépendants et envisageons l'avenir avec une multitude de possibilités.

C'est également à cet âge que nous commençons vraiment à apprécier notre bonheur.

À l'époque de Balzac, deux siècles auparavant, la trentaine sonnait le glas de la jeunesse. Mariés et parents de plusieurs enfants, les hommes et les femmes de cet âge avaient déjà accompli une grande partie de leur destin.

30 ans, c'est aussi le moment de briser les codes et de créer sa propre réalité. On assume ses choix, ses envies et ses singularités. Le cercle d'amis se réduit pour ne compter que ceux qui valent vraiment la peine. Au diable la peur d'être différent, de sortir du lot.

À trente ans, un homme devrait se tenir en main, savoir le compte exact de ses défauts et de ses qualités, connaître sa limite, prévoir sa défaillance, disait Albert Camus.

Vivre ou mourir à 30 ans, comme les grands personnages et le plus grand de tous, le fils de Dieu sont morts dans la trentaine.

En ce qui concerne Jésus-Christ mort entre 33 ans et 39 ans,

L'âge exact de Jésus-Christ à sa mort est inconnu, car la Bible ne fournit pas sa date de naissance ni celle de sa mort. Cependant, selon les estimations, Jésus a probablement été crucifié entre 33 et 39 ans, la plupart des spécialistes et d'historiens estiment l'âge à environ 34 ans.

En ce qui concerne Marilyn Monroe morte à 36 ans,

Marilyn Monroe, actrice américaine, est décédée à l'âge de 36 ans le 5 août 1962. La cause de sa mort est incertaine, avec des théories allant du suicide à l'assassinat. Selon certaines rumeurs, elle aurait été victime d'un complot impliquant le FBI et la CIA. D'autres théories suggèrent une erreur médicale ou un assassinat impliquant Robert Kennedy. Des enregistrements de séances avec son psychiatre, révélés des années après sa mort, montrent que Marilyn Monroe avait des projets pour son avenir et était obsédée par les Oscars. Le procureur chargé de l'enquête estime que l'actrice a été assassinée, mais ses affirmations sont remises en doute par de nombreux biographes et témoins.

En ce qui concerne Marien Ngouabi mort à 38 ans,

Marien Ngouabi, président du Congo, est assassiné à l'âge de 38 ans. Après sa mort, un Comité Militaire du Parti est institué et une enquête est menée pour identifier les responsables. Le capitaine Barthélemy Kikadidi est désigné comme le chef du commando qui a assassiné Ngouabi et est plus tard abattu par l'armée. Plusieurs personnes sont condamnées à mort et exécutées pour leur implication dans l'assassinat. Un culte national est institué en l'honneur de Ngouabi et son nom est donné à l'Université de Brazzaville. Plus tard, la Conférence nationale souveraine relativise la place de Ngouabi dans l'historiographie congolaise et réhabilite les autres anciens présidents du Congo. La dépouille de Ngouabi est finalement exhumée et réinhumée à Owando.

En ce qui concerne Néfertiti morte à 36 ans,

Néfertiti, l'épouse du pharaon Akhénaton, disparaît mystérieusement de l'iconographie amarnienne à partir de l'an 14 de son règne. Les raisons de cette disparition sont inconnues, mais des théories suggèrent qu'elle pourrait être morte à cette date, peut-être de mort violente. Des découvertes archéologiques, comme des sceaux de jarre à vin avec son nom, laissent penser qu'elle pourrait avoir vécu à la fin du règne de son époux ou même avoir régné après lui. L'identité d'Ânkhhéperourê, une « femme roi » mentionnée dans les listes royales, est également débattue, certains spécialistes pensant qu'il pourrait s'agir de Néfertiti. L'emplacement de la tombe de Néfertiti reste un mystère.

En ce qui concerne Thomas Sankara mort à 37 ans,

Thomas Sankara, président du Burkina Faso, a été assassiné en 1987 à l'âge de 37 ans lors d'un coup d'État mené par Blaise Compaoré. Les circonstances de sa mort restent entourées de mystère et de nombreuses questions demeurent sans réponse. Sa mort a été condamnée par le Comité des droits de l'homme des Nations unies en 2006 pour l'absence d'enquête et de procès. Thomas Sankara reste un symbole de lutte pour la justice sociale et l'indépendance en Afrique, et son héritage continue d'inspirer des générations de militants et de jeunes africains.

En ce qui concerne Bruce Lee mort à 32 ans,

Bruce Lee était un acteur, réalisateur et maître d'arts martiaux américain d'origine chinoise. Il est décédé le 20 juillet 1973 à l'âge de 32 ans à Hong Kong. La cause officielle de sa mort est une réaction allergique à un analgésique, mais certaines théories suggèrent qu'il pourrait s'agir d'une rupture d'anévrisme. Bruce Lee est considéré comme l'un des plus grands maîtres d'arts martiaux de tous les temps et a eu une influence considérable sur le cinéma et la culture populaire. Ses films, tels que « La Fureur de vaincre » et « Opération Dragon », sont encore très populaires aujourd'hui.

En ce qui concerne Malcom X mort à 39 ans,

Malcolm X était un activiste américain des droits civiques et un leader du mouvement pour les droits des Afro-Américains dans les années 1950 et 1960. Il est décédé le 21 février 1965 à l'âge de 39 ans après avoir été assassiné par plusieurs personnes alors qu'il prononçait un discours à Harlem. Malcolm X était un défenseur des droits humains et un révolutionnaire qui prônait l'égalité et la justice pour les Afro-Américains. Ses idées et son héritage continuent d'inspirer des générations de militants et de leaders sociaux.

En ce qui concerne Martin Luther King mort à 39 ans,

Martin Luther King Jr. Était un pasteur baptiste et un leader du mouvement américain des droits civiques dans les années 1950 et 1960. Il est décédé le 4 avril 1968 à l'âge de 39 ans après avoir



été assassiné à Memphis, dans le Tennessee. Martin Luther King Jr. était un défenseur de la non-violence et de l'égalité des droits pour les Afro-Américains, et son message continue d'inspirer des générations de militants et de leaders sociaux. Il est célèbre pour son discours « I Have a Dream » et pour son rôle dans l'adoption de la loi sur les droits civiques de 1964 et de la loi sur le droit de vote de 1965.

En ce qui concerne Ernesto Che Guevara mort à 39 ans,

Ernesto « Che » Guevara était un révolutionnaire argentin qui a joué un rôle clé dans la révolution cubaine aux côtés de Fidel Castro. Il a été capturé et exécuté en 1967 en Bolivie, où il menait une guérilla contre le gouvernement. Guevara est devenu un symbole de la lutte pour la justice sociale et l'égalité dans le monde entier. Ses idées et son héritage continuent d'inspirer des générations de militants et de leaders sociaux. Il est également connu pour son journal et ses écrits sur la révolution et la guérilla.

Sur Néron mort à 30 ans,

Néron, empereur romain, a régné jusqu'à sa mort en 68 après J.-C. à l'âge de 30 ans. Face à une atmosphère de révolte et de contestation croissante, notamment avec la rébellion de Gaius Julius Vindex en Gaule et de Galba en Hispanie, Néron a ordonné l'exécution de nobles soupçonnés de trahison. Cependant, Galba s'est rebellé contre Néron et a reçu le soutien du Sénat et de certaines légions. Abandonné par la garde impériale, corrompue par Nymphidius Sabinus, Néron s'est suicidé le 9 juin 68 après J.-C. avec l'aide d'Épaphrodite. Sa mort a marqué la fin de la dynastie julio-claudienne et a été suivie par une période de guerres civiles connue sous le nom « d'année des quatre empereurs ». Le Sénat a voté sa damnatio memoriae, effaçant sa mémoire de l'histoire officielle.

En ce qui concerne Guillaume Apollinaire mort à 38 ans,

Guillaume Apollinaire, célèbre poète français, s'est engagé dans l'armée en 1914 pendant la Première Guerre mondiale. Il a été blessé à la tête en 1916 et, affaibli par cette blessure, il est mort de la grippe espagnole le 9 novembre 1918, deux jours avant l'armistice. Il est enterré au cimetière du Père-Lachaise à Paris, où sa tombe est ornée d'un monument conçu par Pablo Picasso. Sa bibliothèque personnelle est conservée à la Bibliothèque historique de la Ville de Paris et compte environ 5 000 ouvrages.

En ce qui concerne Arthur Rimbaud mort à 37 ans,

Arthur Rimbaud, poète français, a mené une vie courte et aventureuse. Il a écrit ses premiers poèmes à l'adolescence et est devenu célèbre pour son œuvre révolutionnaire. Après avoir mené

une vie de voyages et d'aventures, il a été diagnostiqué d'un cancer du genou et a subi une amputation en 1891. Malgré cela, son état a continué à se détériorer et il est décédé le 10 novembre 1891 à l'âge de 37 ans. Son œuvre poétique continue d'être célébrée pour son originalité et son influence sur la littérature moderne.

En ce qui concerne Lord Byron mort à 36 ans,

Lord Byron, poète et diplomate britannique, a mené une vie d'excès et d'aventures. En 1824, il s'est impliqué dans la révolution grecque contre l'Empire ottoman, mais il est mort le 19 avril 1824 à l'âge de 36 ans après avoir contracté la fièvre des marais. Sa mort a été un événement marquant dans l'histoire littéraire et politique de l'époque.

En ce qui concerne Louis Pergaud mort à 33 ans,

Louis Pergaud, écrivain et instituteur français, est célèbre pour son roman « La Guerre des boutons ». Mobilisé pendant la Première Guerre mondiale, il a été tué au combat le 7 avril 1915 à l'âge de 33 ans, lors de la bataille de la Woëvre, alors que son unité chargeait les lignes allemandes. Il est resté célèbre pour son œuvre littéraire qui continue d'être lue et appréciée aujourd'hui.

En ce qui concerne les Sœurs Brontë, elles sont mortes à 30 ans, 29ans et 39 ans,

Les sœurs Brontë, Charlotte, Emily et Anne, étaient des écrivaines britanniques célèbres pour leurs romans. Elles sont mortes prématurément de maladies telles que la tuberculose. Emily est décédée à 30 ans en 1848, Anne à 29 ans en 1849, et Charlotte à 39 ans en 1855 (et non 1857), probablement due à la tuberculose ou à une complication liée à sa grossesse. Leurs œuvres, telles que « Jane Eyre » de Charlotte, « Les Hauts de Hurlevent » d'Emily et « La Recluse de Wildfell Hall » d'Anne, restent des classiques de la littérature anglaise.

En ce qui concerne Bob Marley mort à 36 ans,

Bob Marley, le célèbre chanteur de reggae, est décédé à 36 ans d'un cancer de la peau (mélanome acro-lentigineux) après avoir refusé l'amputation de son orteil pour des raisons liées à ses croyances rastafariennes. La maladie a été découverte après une blessure au pied en 1977, mais il a continué à se produire sur scène jusqu'à son dernier concert en septembre 1980. Il repose à Nine Miles, en Jamaïque.

En ce qui concerne Cléopâtre, morte à 39ans....

Cléopâtre, reine d'Égypte, est une figure fascinante de l'histoire, connue pour son intelligence et sa polyvalence. Elle a accédé au trône à 17 ans et est morte à 39 ans. Cléopâtre parlait neuf langues,

ce qui lui a permis d'étudier diverses disciplines telles que la géographie, l'astronomie, la médecine et les mathématiques. Ses écrits sur les herbes et les cosmétiques ont eu une influence durable, même si ses livres ont été détruits dans l'incendie de la bibliothèque d'Alexandrie. Cléopâtre reste une figure unique et influente dans l'histoire de l'humanité.

Dès que l'on dépasse cet âge mystérieux, je me dis que l'on a la chance de vieillir.

## Conclusion

À travers cette réflexion, la trentaine apparaît moins comme un simple âge biologique que comme un moment de vérité. Elle cristallise les espoirs, les peurs et les contradictions d'une génération prise entre des attentes sociales fortes et des réalités économiques souvent implacables. Dans de nombreux contextes africains, atteindre cet âge signifie se confronter à une question centrale : que vaut un individu lorsque les promesses de réussite tardent à se réaliser ?

Les témoignages implicites et les situations décrites montrent que la pression de la trentaine ne relève pas d'un échec individuel, mais d'un système qui peine à offrir des perspectives crédibles à sa jeunesse. L'emploi précaire, la dépendance prolongée à la famille, la difficulté d'accéder à l'autonomie résidentielle ou affective transforment cet âge en une épreuve morale et émotionnelle. La migration, souvent fantasmée comme une échappatoire, révèle alors ses ambivalences : elle soulage certaines contraintes tout en en créant de nouvelles, parfois plus silencieuses, faites d'isolement, de culpabilité et de désenchantement.

La récurrence des figures historiques et culturelles mortes dans la trentaine participe à une forme de sacralisation de cet âge, comme s'il constituait un seuil ultime entre accomplissement et disparition. Cette symbolique, loin d'être anodine, traduit une angoisse collective face au temps qui passe et à la peur de « ne pas avoir réussi à temps ». Pourtant, elle ne doit pas masquer une évidence essentielle : ce ne sont pas les individus qui échouent à trente ans, mais des structures sociales qui échouent à les accompagner.

Penser la trentaine autrement, c'est refuser d'en faire un verdict définitif. C'est reconnaître la pluralité des parcours, la légitimité des retards, des détours et des recommencements. C'est aussi admettre que vieillir, dépasser cet âge dit « mystique », relève moins d'un échec que d'une victoire silencieuse. En ce sens, la trentaine ne devrait plus être vécue comme une frontière menaçante, mais comme un espace de redéfinition de soi, où l'humain prime enfin sur les injonctions sociales.

## References

Diafouka, P. (2025). Le seuil mystique de la trentaine : pression sociale, migration et angoisse existentielle chez les jeunes Africains. Science Step Journal, 3(11).

**Interaction between Person and Non-Person:  
Deictic Dynamics and Enunciative Construction in Cinematic Discourse**

**Karima Ouardi<sup>1</sup>**

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 11

**To cite this article:** Ouardi, K. (2025). Interaction Between Person and Non-Person: Deictic Dynamics and Enunciative Construction in Cinematic Discourse. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18165026>

---

### **Abstract**

This study examines how cinematic enunciation is constructed through the mechanisms of personal deixis and non-personhood, highlighting the central role of subjectivity in both the production and interpretation of filmic discourse. Starting from the premise that every enunciative act entails a subjective positioning situated within a specific spatial and temporal framework, the analysis explores how the pronouns I, you, and he/she structure dialogic exchange in film narratives and contribute to the representation of the enunciative instance within a medium where expression is always mediated by a collective of creators. Adopting a primarily theoretical approach grounded in enunciative linguistics, the study mobilizes the concepts of personal, spatial, and temporal deixis while examining the relationships between speaker, addressee, and fictional enunciative figures. This framework sheds light on the multiple transformations of the speaking subject, particularly the shift from an I as enunciator to a you as addressee within the intradiegetic space, as well as how the non-person he/she—lacking direct situational anchoring—can assume varied meanings depending on the narrative context. The findings reveal that filmic subjectivity rests on three interdependent axes: personal deictics that establish intersubjective relations, temporal frameworks that organize sequences of speech acts, and spatial frameworks that situate interactants within the cinematic world. Together, these dimensions enable the real speaking subject to be transformed into a fictional instance shaped by the demands of cinematic narration. Ultimately, this research underscores the importance of personal deixis in filmic enunciation and opens avenues for further inquiry into spatial and temporal deixis, essential for a fuller understanding of subjectivity and spectator interpretation in cinema.

### **Keywords:**

Subjectivity, person / non-person, deixis, enunciation, enunciated utterance, uttered enunciation

---

<sup>1</sup> Doctor of French Language and Literature, Sultan Moulay Slimane University, Faculty of Letters and Human Sciences, Beni Mellal, Morocco, [Karima.ouardi1@gmail.com](mailto:Karima.ouardi1@gmail.com)

**Interaction entre Personne et Non-Personne :**  
**Dynamique Déictique et Construction Énonciative dans le Discours Cinématographique**

Karima Ouardi

## Resumé

D'abord, Cette étude se propose d'examiner la manière dont l'énonciation cinématographique se construit à travers les mécanismes de la deixis personnelle et de la non-personne, en soulignant le rôle central de la subjectivité dans l'interprétation et la production du discours filmique. En partant du postulat que tout acte énonciatif implique un positionnement subjectif situé dans un cadre spatial et temporel donné, l'analyse s'attache à comprendre comment les pronoms je, tu et il participent à la structuration de l'échange dialogique au sein d'un récit filmique, et comment ils contribuent à la représentation de l'instance énonciative dans une œuvre où l'expression est toujours médiée par un ensemble collectif de créateurs. L'approche retenue est essentiellement théorique et s'appuie sur les fondements de la linguistique énonciative. L'étude mobilise les concepts de deixis personnelle, spatiale et temporelle tout en examinant les relations entre locuteur, allocutaire et figures énonciatives fictives. Cette perspective permet d'éclairer les multiples transformations du sujet parlant, notamment le passage d'un je énonciateur à un tu allocutaire dans l'espace intradiégétique, ainsi que la manière dont la non-personne il — dépourvue d'ancrage situationnel — peut acquérir différentes valeurs en fonction du contexte narratif. Les résultats montrent que la subjectivité filmique repose sur trois axes interdépendants : les déictiques de personne qui instaurent la relation intersubjective, le cadre temporel qui organise l'enchaînement des actes de parole, et le cadre spatial qui situe les interactants dans un environnement filmique déterminé. L'étude révèle également que ces trois dimensions fonctionnent de manière complémentaire et co-déterminante, permettant au sujet parlant réel de se transformer en instance fictive adaptée aux exigences de la narration cinématographique. En définitive, cette recherche met en évidence l'importance de la deixis personnelle dans la construction de l'énonciation filmique et ouvre la voie à des investigations ultérieures consacrées à la deixis spatiale puis temporelle, indispensables pour achever la compréhension du système trilitère de la subjectivité au cinéma. Ces perspectives futures permettront d'approfondir la réflexion sur la localisation énonciative, la dynamique des interactions intradiégétiques et la manière dont le spectateur interprète les différentes voix qui composent le discours filmique

## Mots clés

Subjectivité, personne / non-personne, deixis, énonciation, énoncé énoncé, énonciation énoncée

## Introduction

L'échange dialogique dans toute situation de communication exige la présence effective des deux pôles qui se chargent de l'actualisation des actes de langage en l'occurrence un énonciateur et un énonciataire. Au surplus, le statut des deux instances peut être réel ou fictif, actuel ou virtuel. Ainsi, dans le domaine cinématographique, nous avons affaire à deux formes distinctes de l'énonciation subjective : un « je » réel représenté par le réalisateur qui s'adresse à un « tu » anthropomorphe également, mais qui est distancié. La communication dans ce cas prend une dimension indirecte tandis qu'elle s'avère directe quand il s'agit d'une situation conversationnelle appartenant à l'énoncé énoncé le cas échéant le film ou bien l'histoire filmée.

Dans la présente réflexion, notre intention sera axée sur les différentes facettes de l'instance personnelle et dans l'énonciation énoncée et dans l'énoncé énoncé.

À ce propos, Benveniste souligne que face à la classe de *personne*, existe une autre catégorie de *non-personne*, elle s'incarne par la troisième personne du singulier « il ». C'est une forme non contextualisée énonciativement. Elle renvoie à une personne (objet ou chose aussi dans le cadre de l'énoncé filmique) absente qui n'existe pas dans la situation de communication ou plus précisément de discours.

*« Il faut voir que la définition ordinaire des pronoms personnels comme contenant les trois termes je, tu, il y abolit justement la notion de « personne ». Celle-ci est propre seulement à je/tu, et fait défaut dans il »<sup>1</sup>.*

*« Il y a des énoncés de discours, qui en dépit de leur nature individuelle, échappent à la condition de personne, c'est-à-dire renvoient non à eux-mêmes, mais à une situation « objective ». C'est le domaine de ce qu'on appelle la troisième personne »<sup>2</sup>.*

Dans cette perspective, et selon la distinction établie toujours par Benveniste entre le discours d'une part et l'histoire d'autre part, le couple « je-tu » se rattache au discours tandis que la forme « il » renvoie à l'histoire.

D'après le susdit, nous retenons que le film appartient au même temps à la catégorie du discours et à celle de l'histoire. D'un côté, il représente un discours parce qu'il respecte les règles de l'énonciation que résument les questions : qui parle ? (un énonciateur) à qui ? (un énonciataire) de quoi ? (Un objet) quand et où ? (un cadre spatiotemporel). D'un autre côté, il représente un récit, car il interprète les mécanismes narratologiques indispensables pour raconter une histoire et relater ses événements. Subséquemment, cette double appartenance du film à l'histoire et au

---

<sup>1</sup> Emile Benveniste, Problèmes de Linguistique Générale, tome I, Gallimard, 1974, p.250.

<sup>2</sup> Ibid., p.254.



discours à la fois fait apparaître deux facettes de l'instance locutrice, en l'occurrence, le « je » énonciateur et le « je » narrateur en plus du premier « je » cité tout au début celui du destinataire bien évidemment. Signalons que l'instance locutrice fonctionne conjointement en parallèle avec celle allocutrice et dont la deuxième personne du singulier prend successivement les formes suivantes : le « tu » allocutaire, le « tu » énonciataire et le « tu » narrataire. Alors comment se dessinent les frontières entre ces différents sujets dans le discours cinématographique ?

### **1. Le « je » locuteur vs le « tu » interlocuteur**

Le produit filmique représente l'objet-prétexte de l'énonciation dans le discours cinématographique. Ce discours réfère à un sujet responsable de tout ce qui se déroule dans l'univers diégétique interne et externe d'une manière directe ou indirecte. Il symbolise une autorité artistique singulière qui gère son produit avec subtilité sans négliger les exigences qu'impose la création cinématographique au niveau du plan comme unité minimale passant par la séquence comme forme moyenne en arrivant au film en tant qu'entité finale. Son statut se définit, par opposition au sujet énonciateur et celui narrateur, en tant que personne réelle externe au texte filmique. C'est un être physique et empirique qui se charge de la production de l'énoncé filmique et de la construction de son sens en s'arrêtant sur le plus petit détail dès le début jusqu'à la fin. Le locuteur alors s'avère comme le « grand imagier » qui, loin de personnifier un simple rôle, se présente comme celui qui possède tout le pouvoir de distribuer les différents rôles au sein de l'ossature générale de l'œuvre cinématographique, c'est à lui que s'assigne l'organisation du discours filmique intradiégétique et extradiégétique. Bref, l'œuvre filmique incorpore la vision artistique et intellectuelle du réalisateur, elle reflète son point de vue vis-à-vis de la cause qu'il adopte et dont le film n'est qu'un prétexte, entre autres, qui facilite le passage et le véhiculage du message voulu. De cette manière, nous nous permettons de le considérer comme étant l'émetteur de l'œuvre filmique donc son énonciateur.

Dans ce contexte, il serait un peu incongru de ne pas évoquer les locuteurs secondaires qui se trouvent derrière l'auteur principal de la production filmique. Il est conventionnellement reconnu que le cinéma en tant qu'industrie ne pourrait réaliser la version finale d'un film sans la contribution effective de toute une équipe. Le réalisateur comme auteur locuteur du produit filmique ne peut, à lui seul, accomplir toutes les tâches requises, il a indubitablement besoin de plusieurs locuteurs collaborateurs. Entre autres, nous pouvons citer tout d'abord le scénariste, le monteur, l'éclairagiste, le cameraman, les responsables du décor, des accessoires et des vêtements...etc. Au surplus, il est à signaler que la multiplicité des locuteurs génère, sans conteste une pluralité de voix énoncive et énonciative qui orientent de loin ou de près le cadre diégétique. Parmi ces voix, nous distinguons dans ce qui suit celle du sujet narrateur et la voix du sujet énonciateur. Et dans tous les cas, le changement de la voix intervenante résulte impérativement le

changement du niveau de l'énonciation. Le spectateur récepteur sera placé soit dans l'univers de l'énoncé énoncé, soit dans le contexte de l'énonciation énoncée.

Dans la même lignée, le spectateur comme représentant du « tu » interlocuteur se positionne aussi à l'instar du « je » locuteur à l'extérieur de l'énoncé filmique parce qu'il appartient, lui, au niveau de la communication et non pas à celui de l'énonciation. Ainsi, les rapports qu'entretiennent ces deux niveaux de discours sont intimement inféodés, ils fonctionnent conjointement et réversiblement.

Il en découle que la communication n'acquiert sa vraie valeur qu'on faisant appel à l'énonciation. De même que l'énonciation à son tour ne peut fonctionner en dehors de la communication. Le destinataire émetteur du dispositif communicatif ne peut exploiter les procédés techniques dont il dispose qu'en s'intégrant dans une situation d'énonciation. Et l'énonciation de son côté s'évertue à communiquer ses modalités d'une façon organisée et propice au discours cinématographique. D'où l'interdépendance et l'inter complémentarité entre l'instance communicative et l'instance énonciative.

## **2. Le « je » énonciateur vs le « tu » énonciataire**

À l'encontre du locuteur qui est un être physique réel, un corps en chair et en os, l'énonciateur se présente dans le cadre de l'énonciation cinématographique en tant qu'être linguistique, une entité abstraite qui ne figure pas d'une manière concrète dans le discours, mais qui assume la mise en place de ce dernier. Le sujet énonciateur se positionne dans un niveau inférieur par rapport à celui du locuteur. Il s'énonce par délégation pour extérioriser les intentions, les convictions et la politique artistique du destinataire principal. Le sujet énonciateur fait preuve d'un autre type de subjectivité extra filmique qui se traduit à travers son style et son ubiquité intra filmique. Ceci dit, le « je » d'énonciation est une partie intégrante des plans comme unités minimales, des séquences comme unités moyennes et de l'énoncé intégral en l'occurrence le film.

Suivant ce point de vue, l'énonciateur ne quitte jamais le discours filmique. Il est implanté dans l'énoncé énoncé et interagit avec ces personnages. Il les guette de loin lorsque les mécanismes d'ostension filmique remplissent une fonction narrative ou descriptive. Dans ce cas, le plan général et le plan d'ensemble jouissent de toute leur ampleur au sein de l'énoncé énoncé. Ainsi, parallèlement à cette supervision plus ou moins distanciée ou plus précisément objective, la première personne de l'énonciation s'énonce indirectement, mais subjectivement, lorsqu'il épie ses personnages dans leurs différentes interactions pour une fin psychologique. Et c'est ainsi qu'il se prononce pour le gros plan, le zoom et plongé / contre plongé comme modalisateurs cinématographiques. Dans ce contexte Orecchioni postule que « *le sujet qui énonce, c'est*

*(linguistiquement) le sujet qui s'énonce (linguistiquement), mais dès lors qu'il s'énonce comme sujet énonçant, il cesse d'être sujet d'énonciation pour devenir sujet de l'énoncé ».<sup>1</sup>*

Tout bien considéré, le « je » énonciateur dans tous les positionnements qu'il adopte et par tous les efforts qu'il déploie pour créer une atmosphère discursive propice au produit filmique, interpelle d'une manière implicite son homologue récepteur, le cas échéant, le spectateur ou bien le « tu » énonciataire. Cette règle d'interdépendance qui gouverne la relation « je » vs « tu » est fortement corroborée par Francis Vanoye et Anne Goliot-Lété dans le passage ci-dessous :

*« on a cherché à nommer “je” la source de l'énonciation filmique (ou littéraire) et “tu” sa cible, considérant ainsi le film comme le lieu d'une conversation indirecte (ou comme une métaphore de conversation) entre la source et la cible de l'énonciation ».<sup>2</sup>*

Par ailleurs, l'instance réceptrice est omniprésente par présupposition dès les premiers préparatifs de l'œuvre filmique. C'est la cible qui garantit l'échange dialogique verbal et non verbal entre les deux instances dans une étape initiale comme locuteur vs allocutaire (niveau de communication) ensuite comme énonciateur vs énonciataire (niveau d'énonciation) dans une phase intermédiaire pour se muer en narrateur vs narrataire (niveau de narration) dans un stade final.

Compte tenu, la relation *énonciateur / énonciataire* se définit et correspond au couple *je / tu* qui lui impose un changement permanent de rôles et permet aux deux instances de s'énoncer subjectivement et alternativement. La cible et la source interagissent mutuellement au sein de l'énoncé énoncé afin d'ancrer leur intersubjectivité. Pour ce faire, le sujet énonciateur met en œuvre des procédés cinématographiques dont le pouvoir suggestif et artistique est fortement rentable quant à la transmission des émotions et des points de vue. De son côté, le pronom personnel « tu » réagit au contenu transmis par la mobilisation de ses capacités interprétatives en tant que spectateur averti censé connaître les outils de décodage de tout message véhiculé par le biais de l'image, du son et de la composante verbale. Ce statut récepteur est appelé à apprendre pour comprendre, cette compréhension acquiert un aspect triadique introduit par la réception, suivi de la réflexion pour aboutir à l'interprétation.

Il va sans dire que c'est cette compétence interprétative qui autorise au sujet récepteur d'acquérir un sens critique valable, légitime et fructueux pour se déclarer énonciataire actif et subjectif. Grosso modo, et d'après tout le susmentionné, nous nous permettons d'avancer que les rapports de réciprocité, de subordination et de dépendance qui allient les deux pronoms personnels *je-tu* comme déictiques d'énonciation subjective n'enlèvent pas non plus le caractère irréductible de chacun des deux éléments. Ils se prêtent comme irremplaçable. Chacun d'eux accomplit une

---

<sup>1</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'Énonciation- De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, p. 225.

<sup>2</sup> Francis Vanoye et Anne Goliot-Lété, *Précis d'analyse filmique*, Paris, Nathan, 2001, p. 33.

mission propre à lui, mais intrinsèquement liée à la mission de l'autre et reste tributaire de lui dans toutes ses réactions.

### **3. Le « je » narrateur vs le « tu » narrataire**

Le sujet narrateur se manifeste clairement dans l'énoncé énoncé ou bien le récit à travers le processus de narration et ses procédés narratologiques. Comme l'énonciateur, le narrateur aussi appartient au niveau de l'énonciation et non pas à celui de la communication telle que le cas du locuteur. Cela se justifie par le fait que l'entité linguistique du narrateur est une entité fictive qui s'intéresse principalement à l'énoncé énoncé en tant qu'histoire.

Le sujet narrateur comme sujet de discours cinématographique inspire sa force et sa raison d'être au sein de l'œuvre artistique de sa responsabilité complète et de son engagement absolu devant le narrataire de créer l'ossature générale du produit filmique ainsi que la mise au point définitive de son récit.

Au demeurant, le narrateur tout au long du déroulement des événements de son histoire oscille entre deux missions parallèles, incité à les accomplir ingénieusement, mais surtout implicitement. Il est appelé à jouer le rôle d'un narrateur objectif lorsqu'il entame la mise en place des éléments constitutifs de l'histoire à raconter. Mais il est appelé également à être subjectif lorsqu'il s'agit de faire sortir son histoire en tant qu'énoncé énoncé de son cadre retreint qui atteste la progression d'un schéma événementiel à un niveau plus au moins large celui de l'énonciation énoncé. Autrement dit, le passage du sujet narrateur de l'état d'objectivité à la sphère de subjectivité s'effectue moyennant l'enregistrement de son empreinte artistique et sa façon personnelle de représenter les événements. Être subjectif dans sa narration c'est faire appel à des procédés techniques et des modalités cinématographiques afin d'affecter et de façonner l'ossature globale du récit.

Le choix minutieux des personnages convenables ainsi que les rôles narratologiques traditionnels qu'il doit leur imputer selon l'allure et le comportement de chacun d'eux : un héros, des adjouvants, des opposants ; des épreuves et un objet autour duquel pivote toute l'histoire, tous ces ingrédients font partie de la narration objective. Elle est qualifiée d'objective parce qu'elle constitue la règle générale que doit respecter tout narrateur dans n'importe quelle histoire en dehors de la vision artistique et la conception idéologique du narrateur qui cherche à orienter, à manipuler ou à influencer son narrataire d'une manière ou d'une autre. Et c'est ces dernières intentions qui dessinent les lignes directrices de la narration subjective et de l'implication effective du narrateur qui, apparemment, placé à l'arrière-plan des événements, mais, en réalité, c'est à lui que revient tout le pouvoir de manipuler les personnages à sa guise, c'est lui qui détient les ficelles de la narration et les dirige à son gré selon les objectifs tracés de même que les résultats escomptés de l'histoire.

Dans cet ordre d'idées, nous nous apercevons que le sujet narrateur avec toutes ses manipulations met devant ses yeux une autre entité, certes implicite, mais omniprésente dans sa conscience, elle constitue sa première cible, son instance réceptrice, censée entrer en interaction directe avec le contenu narratologique qu'il lui a émis avec toutes les interventions consciente ou inconsciente de sa part. en d'autres termes, avec toutes les intentions sous-jacentes au support filmique qu'elles soient objectives ou subjectives.

Le sujet narrateur s'adresse incontestablement à un narrataire qui représente le pronom personnel « tu » dans le processus de la narration. Ce narrataire est censé recevoir les informations que lui livre le narrateur sur l'univers diégétique selon les propos d'André Gaudreaut qui précise que :

*« le narrataire d'un récit (celui ou celle à qui il est destiné) est ainsi soumis à un « procès » communicationnel à l'occasion duquel narrateur lui livre une multitude d'informations sur l'univers diégétique où évoluent les divers personnages du récit, ainsi que sur ces personnages eux-mêmes et sur les actions qu'ils accomplissent ».<sup>1</sup>*

De surcroît, l'instance réceptrice de la narration se manifeste comme virtuelle et distanciée, pourtant elle est ubiquitaire et se réjouit de l'aspect omniprésent sur le plan de l'énonciation énoncée qui la rend plus aux moins actualisées. La rencontre du je narrateur et de son homologue narrataire dans cette sphère narratologique est gouvernée par un contrat artistique implicite reconnue par les deux entités abstraites. Ce contrat leur permet d'ouvrir un pont complexe d'interrelations, de réciprocité mutuelle, d'interchangeabilité et d'inter complémentarité.

Corollairement, les deux instances narratives ne pourraient en aucun moment de l'énonciation énoncée enregistrer un rapport d'intersection dans la mesure où chacune d'elle s'efforce depuis son positionnement de mener jusqu'au bout l'énoncé énoncé. Elles mobilisent tous les matériaux possibles pour garantir la réussite narratologique et de l'histoire et du discours. Si la première incarne la narration, la seconde représente l'énonciation. Autrement dit, si l'histoire et le récit renvoient au dispositif cinématographique intra diégétique, le discours narratif se rapporte à la structure énonciative intra diégétique ou même extradiégétique.

Ce dédoublement du processus narratif quant à l'énonciation énoncée s'explique par le fait que le narrateur interne de l'énoncé énoncé, en l'occurrence l'histoire du film ou son récit, est intrinsèquement lié à un narrateur externe qui lui a confié la mission de narration au sein du récit, mais toujours selon ses directives et en suivant ses instructions. Ce narrateur principal n'est autre que le locuteur supérieur que nous avons déjà évoqué tout au début. C'est un méga narrateur si la terminologie le permet de dire, il se métamorphose en instances diversifiées en fonction de son

---

<sup>1</sup> André Gaudreaut et François Jost, Le Récit cinématographique : Films et séries télévisées, Armand Colin, 2017, p.94.

ontologie contextuelle, est-il dans une situation de communication concrète et réelle ? Ou tout au contraire il est situé dans un contexte abstrait et virtuel d'énonciation.

La conversion du locuteur principal en narrateur interne ou externe est régie par la conversion de l'énoncé énoncé en une énonciation énoncé. Ou plus précisément, le destinataire physique placé dans le niveau de la communication prend deux formes narratologiques, l'une est intra filmique, elle se charge de l'énoncé énoncé alors que l'autre est para filmique, elle s'occupe de l'énonciation énoncé. La différence entre les deux mécanismes (énoncé énoncé et énonciation énoncé) s'éclaircit lorsque nous parvenons à faire la distinction entre la narration et l'énonciation. À ce propos, la fonction s'avère comme étant la fine ligne qui pourrait séparer les deux.

Dans ce cadre, la fonction de la narration serait de raconter une histoire tandis que la fonction de la narration serait la mise en œuvre d'un ensemble de modalités verbales et non verbales afin de véhiculer l'histoire selon une vision artistique et cinématographique bien déterminée.

Manifestement donc, la narration ne s'intéresse qu'au contenu et rien d'autre que le contenu de l'histoire ou bien de l'énoncé énoncé dans sa globalité et avec tous les procédés narratologiques nécessaires au récit. Pour ce qui est de l'énonciation, elle donne libre cours au « comment » de la narration sans négliger aucune des modalités indispensables pour le façonnement des éléments constitutifs de l'histoire.

Revenant au statut narratologique de l'instance réceptrice le cas échéant le spectateur. Cette instance est loin d'être la source de n'importe quel problème soit au niveau intra filmique ou même extra filmique quant à son cadre référentiel. Dans toutes les situations de communication ou d'énonciation l'entité spectatrice est toujours invariable. Elle constitue un pôle stable dont l'unique mission est de recevoir le produit filmique et d'adhérer à son univers fictif. En effet, cette adhésion du spectateur dans le contexte diégétique se démarque par la charge culturelle et intellectuelle qui va déterminer sa vision artistique et herméneutique vis-à-vis de l'œuvre filmique. C'est ainsi que nous entendons parler d'un spectateur averti et d'un autre non averti. Si le représentant de la première catégorie possède tous les moyens nécessaires pour voir tout d'abord la matière visionnée puis la comprendre pour arriver en fin de compte au stade définitif de l'interpréter, l'actant de la seconde catégorie demeure passif, il ne dépasse pas la sphère du regard et à la rigueur l'interaction avec la structure superficielle du film projeté.

Bref, l'énonciation dans son aspect général renvoie en amont au réalisateur et en aval au spectateur tout en prenant en considération les différentes facettes des deux pronoms personnels tout au long de la création de l'œuvre filmique. Ces facettes naviguent entre la locution, l'énonciation et la narration.

L'auteur de la création artistique a la capacité de se caméléoniser, de se métamorphoser et de changer de peau chaque fois que le cadre de l'énonciation énoncée change. Les altérations qu'il subit ou qu'il choisit de subir à sa guise sont exigées par un souci de vraisemblance et de crédibilité.

Le spectateur se présente comme une instance fixe, mais conforme au changement statuaire de son locuteur il rentre en relation de subordination avec l'instance destinatrice. Cependant, être subordonnant ne peut en aucun moment le mener à une case de dévalorisation ou d'appréciation péjorative. Le pronom personnel « *tu* » garde toujours son autonomie en dépit de tout. En ce sens la subordination dont nous parlons se manifeste comme rapport de complémentarité, de réciprocité et non pas de dépendance négative ou de dévalorisation sauf en cas de spectateur non averti. Nous avons affaire à un locuteur actif qui interpelle un interlocuteur hybride. Cette hybridation se concrétise dans l'énonciation à travers la forme négative ou positive que va prendre ce *tu*, soit il est actif ou bien il devient passif. Le critère tranchant dans tels cas demeure, sans conteste, le potentiel et la culture que possède ce récepteur.

Parler de la combinaison énoncé énoncé vs énonciation énoncée comme termes clés de l'énonciation exige préalablement de faire la distinction entre l'histoire et le discours. Pour ce faire, nous nous référons, sans doute, aux définitions d'Emile Benveniste que nous présentons successivement comme suit :

*« Le plan historique de l'énonciation se reconnaît à ce qu'il impose une délimitation particulière aux deux catégories verbales du temps et de la personne prises ensemble. Le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique ». L'historien ne dira jamais je ni tu , ni ici, ni maintenant, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne je : tu. On ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi que des formes de « 3<sup>e</sup> personne ».<sup>1</sup>*

*« Il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelques manières »<sup>2</sup>.*

Les déictiques de personne peuvent être résumés dans la triade « je-tu-il ». Cette dernière fait référence dans la langue aux pronoms personnels. À l'exception du troisième élément de la triade personnelle, Benveniste classe le couple (je-tu) dans la catégorie des instruments d'accomplissement qui renferme également le couple (ici-maintenant) afférent à l'espace et au

---

<sup>1</sup> Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, Tome1, p.238.

<sup>2</sup> Ibid, pp.240-241



temps présent. Il les considère comme des outils linguistiques indispensables et aptes à régir le cadre énonciatif de toute situation de communication. Ce sont des instances discursives et des indices énonciatifs qui marquent la subjectivité.

*« Les pronoms personnels sont le premier point d'appui pour cette mise au jour de la subjectivité dans le langage. De ces pronoms dépendent à leur tour d'autres classes de pronoms, qui partagent le même statut. Ce sont les indicateurs de la déixis, démonstratifs, adverbess, adjectifs, qui organisent les relations spatiales et temporelles autour du « sujet » pris comme repère : « ceci, ici, maintenant », et leurs nombreuses corrélations « cela, hier, l'an dernier, demain », etc. ils ont en commun ce trait de se définir seulement par rapport à l'instance de discours où ils sont produits, c'est-à-dire sous la dépendance du je qui s'y énonce ».<sup>1</sup>*

Par ailleurs, l'exclusion de la troisième personne du singulier de la triade évoquée est due au fait qu'elle ne fonctionne pas de la même manière que le couple (je-tu). Benveniste justifie son positionnement en soulevant la question de « la nature des pronoms » et celle de « l'appareil formel de l'énonciation » dans des articles qui devancent la publication de son ouvrage principal "Problèmes de linguistique générale".

*« La « troisième personne » représente en fait le membre non marqué de la corrélation de personne. C'est pourquoi il n'y a pas truisme à affirmer que la non- personne est le seul mode d'énonciation possible pour les instances de discours qui ne doivent pas renvoyer à elles-mêmes, mais qui prédisent le procès de n'importe qui ou n'importe quoi hormis l'instance même, ce n'importe qui ou n'importe quoi pouvant toujours être muni d'une référence objective »<sup>2</sup>.*

Dans cette optique, l'auteur postule que la grammaire traditionnelle ne fait pas la distinction entre la classe des éléments de la langue et leur emploi. Ils ont catégorisé les entités linguistiques en fonction de leur nature dans des rubriques précises. En revanche, les parties de discours respectent la nature de ces entités comme critère basique de classement, mais elles passent inaperçues sur leur fonctionnement.

*« Toutes nos descriptions linguistiques consacrent une place souvent importante à l'« emploi des formes ». Ce qu'on entend par là est un ensemble de règles fixant les conditions syntaxiques dans lesquelles les formes peuvent ou doivent normalement apparaître, pour autant qu'elles relèvent d'un paradigme qui recense les choix possibles. (...). Nous voudrions cependant introduire ici une distinction dans un fonctionnement qui a été considéré sous le seul angle de*

---

<sup>1</sup> Ibid., p.261.

<sup>2</sup> Ibid., pp.254-255.

*la nomenclature morphologique et grammaticale. Les conditions d'emploi des formes ne sont pas, à notre avis, identiques aux conditions d'emploi de la langue »<sup>1</sup>.*

Pour tirer les choses au clair, prenons l'exemple de la triade « je-tu-il » objet de notre étude. Certes, ces pronoms « je-tu-il » se regroupent tous dans la catégorie des pronoms personnels eu égard à leur nature grammaticale. Or, le fonctionnement linguistique du couple (je-tu) est tout à fait différent de l'emploi de « il ».

Le *je* et le *tu* forment ce que nous appelons les déictiques de *personne*, ils renvoient à des sujets contextualisés énonciativement, ils sont effectivement présents dans la situation d'énonciation et s'énoncent alternativement et à tour de rôle. Le *je* se convertit en un *tu* et inversement le *tu* se mue en un *je*.

*« Je n'emploie je qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un tu. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que je deviens tu dans l'allocution de celui à son tour se désigne par je »<sup>2</sup>.*

En contrepartie, le *il* est absent du contexte énonciatif, il ne figure pas concrètement dans la situation de communication, il réfère à un objet externe au cadre situationnel. D'où son aspect de *non-personne*.

*« Il faut garder à l'esprit que la « 3e personne » est la forme du paradigme verbal (ou pronominal) qui ne renvoie pas à une personne, parce qu'elle se réfère à un objet placé hors de l'allocution. Mais il n'existe et ne se caractérise que par opposition à la personne je du locuteur qui, l'énonçant, la situe comme « non-personne », c'est là son statut. La forme il...tire sa valeur de ce qu'elle fait nécessairement partie d'un discours énoncé par « je »<sup>3</sup>.*

D'un point de vue purement linguistique, les embrayeurs que représente la triade semblent saisissables soit sur le plan de la communication lorsqu'il s'agit d'un échange dialogique oral ou bien au niveau de l'énonciation discursive lorsqu'il s'agit de sujet linguistique ou grammatical. Mais qu'en est-il pour l'énonciation cinématographique ? Comment le spectateur énonciataire parvient-il à détecter ces déictiques dans le discours filmique ?

Pour répondre à ces questions, notons de prime abord que le statut de la non-personne « il » ne pourrait se matérialiser que dans ou par l'énoncé énoncé. C'est-à-dire l'histoire ou la diégèse intra filmique selon que ce « il » représente l'énoncé énoncé lui-même ou un de ses éléments constitutifs. Tandis que le couple « je-tu » accomplit sa fonction au niveau de l'énonciation énoncée par le biais

---

<sup>1</sup> Op.cit., Tome 2,p,78.

<sup>2</sup> Ibid., Tome 1, p.259.

<sup>3</sup> Ibid., p.264.

des modalités cinématographiques que fait intervenir l'instance destinatrice altérée par délégation en instance énonciatrice.

Aussi, il s'avère nécessaire de lever l'ambivalence qui pourrait s'établir entre le narrateur et l'énonciateur intradiégétique. Car le passage de l'énonciation énoncée à l'énoncé énoncé implique inéluctablement la transformation de l'instance destinatrice du statut d'énonciateur à celui de narrateur. Dans ce contexte quelle est la différence entre l'énonciation et la narration ?

Il est communément admis que dans le domaine cinématographique les frontières entre les deux termes paraissent inexistantes eu égard à l'aspect narratif de la plupart des œuvres filmiques. L'abondance de la narration occulte en quelque sorte l'aspect énonciatif ou plus précisément elle crée une certaine confusion. C'est dans les films non narratifs que nous pouvons clairement distinguer l'énonciation suivant les propos de Francis Vanoye :

*« "énonciation" est un terme plus général que "narration", car il s'applique à tout type d'énoncé. La narration, au contraire, n'intéresse que les textes narratifs dans lesquels elle se confond avec l'énonciation ».*<sup>1</sup>

De cette manière, narration et énonciation peuvent se confondre dans l'énoncé filmique. Cette idée sera confirmée par Metz aussi en tant que spécialiste du discours cinématographique. Pour lui les deux termes sont étroitement liés jusqu'au fusionnement notamment lorsqu'il s'agit du cinéma.

*« s'agissant de cinéma, narration et énonciation sont intimement liés »*<sup>2</sup>

*« Quand un film est narratif, tout en lui devient narratif, même le grain de la pellicule ou le timbre des voix »*<sup>3</sup>

Selon Metz ce problème ne se pose pas au niveau du récit qu'il soit écrit ou oral. Dans les deux cas, la narration se distingue nettement de l'énonciation de la même façon que dans le film non narratif.

Somme toute, entre narration et énonciation filmique les traits différentiels s'éclipsent entièrement pour céder la place à un nouveau mécanisme bidimensionnel qui œuvre pour donner la meilleure version de l'énoncé énoncé. Autrement dit, l'énonciation s'évertue d'appliquer autant que possible les procédés techniques dont elle dispose afin de rendre la narration plus réaliste. C'est ainsi que l'énonciateur met en œuvre les modalités de cadrage, de mouvement de la caméra, d'échelle de plans pour démontrer voire exhiber toute son ingéniosité en matière de manipulation des plans des scènes et des séquences.

---

<sup>1</sup> Francis Vanoye & Anne Goliot-Lété, Précis d'analyse filmique, Paris, Nathan, 2001, p.33.

<sup>2</sup> Christian Metz, L'Énonciation impersonnelle ou le site du film, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991, p.20.

<sup>3</sup> Ibid., p.187.

## Conclusion

En conclusion, cette étude consacrée à la mise en lumière des déictiques de personne et de non-personne dans le discours filmique a montré que la dichotomie *je* vs *tu* s'articule en étroite corrélation avec *il*. En effet, le pronom *il*, bien qu'appartenant à la non-personne, constitue l'élément médiateur qui organise l'échange dialogique et structure les positions énonciatives. Il permet aux pôles interactifs *je* et *tu* d'opérer une réversibilité fonctionnelle, révélant ainsi la dynamique propre à l'énonciation filmique.

L'analyse a également démontré que les sujets parlants au cinéma peuvent assumer des formes variées selon le contexte énonciatif : le *je* peut être narrateur ou locuteur, adressant son discours à un *tu* narrataire ou allocutaire. Quant à la non-personne *il*, elle apparaît comme une entité non ancrée dans la situation d'énonciation, mais susceptible de changer de statut selon la manière dont les déictiques de personne la prennent en charge au sein du récit filmique. Malgré leurs différences, ces trois pronoms personnels fonctionnent de manière complémentaire : ils se co-déterminent et contribuent ensemble à la construction du sens narratif et énonciatif.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Elle invite à approfondir l'étude des marqueurs énonciatifs dans d'autres genres filmiques, à examiner la relation entre déictiques et dispositifs narratifs (voix off, focalisation, caméra subjective), ou encore à analyser l'influence des choix énonciatifs sur la réception spectatorielle. Une exploration comparative entre le cinéma et d'autres médias (séries, jeux vidéo, documentaire) offrirait également un terrain fertile pour prolonger cette réflexion.

## Bibliographie :

### Ouvrages

- Benveniste, É. (1966). Problèmes de linguistique générale (Tome 1). Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). Problèmes de linguistique générale (Tome 2). Gallimard.
- Berrendonner, A. (1981). Éléments de pragmatique linguistique. Minuit.
- Boillat, A. (2001). La fiction au cinéma. L'Harmattan.
- Brunot, F. (1922). La pensée et la langue. Masson.
- Burch, N. (1969). Praxis du cinéma. Gallimard.
- Casetti, F. (1990). D'un regard l'autre : Le film et son spectateur. Presses Universitaires de Lyon.
- Cervoni, J. (1987). L'énonciation. Presses universitaires de France.
- Gardies, A., & Bessalel, J. (1995). 200 mots-clés de la théorie du cinéma. Le Cerf.
- Garric, N., & Calas, F. (2007). Introduction à la pragmatique. Hachette.
- Gaudreault, A., & Jost, F. (2017). Le récit cinématographique : Films et séries télévisées. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). L'énonciation : De la subjectivité dans le langage. Armand Colin.
- Metz, C. (1972). Essais sur la signification au cinéma (Tome 2). Klincksieck.
- Metz, C. (1977). Langage et cinéma. Albatros.
- Metz, C. (1991). L'énonciation impersonnelle ou le site du film. Méridiens Klincksieck.
- Metz, C. (2013). Essais sur la signification au cinéma (Tomes 1 & 2). Klincksieck.
- Rivara, R. (2000). Langue du récit : Introduction à la narratologie énonciative. L'Harmattan.
- Souriau, É. (1953). L'univers filmique (É. Souriau, Dir.). Flammarion.
- Vanoye, F., & Goliot-Lété, A. (2001). Précis d'analyse filmique. Nathan.
- Vanoye, F. (2005). Récit écrit, récit filmique. Armand Colin.

### Articles

- Benveniste, É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, (17), 12–18.
- Berthet, F. (1979). Éléments de conversation. *Communications*, 30, 5–32.
- Château, D. (1983). Diégèse et énonciation. *Cinéthique*, (38), 121–154.  
(Titre de revue incertain et pages à préciser ; je peux les corriger si vous me les donnez.)
- Gardies, A. (1981). L'espace du récit filmique : Propositions. Dans D. Château, A. Gardies, & F. Jost (Dir.), *Cinéma de la modernité : Films, théories* (pp. 75–92). Klincksieck.
- Odin, R. (1992). Le spectateur de cinéma : Approche sémio-pragmatique. *Communication. Information – Médias – Théories*, 13(2), 38–58.

## **"KAWS" Augmented Reality Experience: The Interaction of Artistic Perception and the Transformation of Aesthetic Experience in the Pandemic Era**

**Ahlem Sassi<sup>1</sup>**

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Sassi, A. (2025). "KAWS" Augmented Reality Experience: The Interaction of Artistic Perception and the Transformation of Aesthetic Experience in the Pandemic Era. Science Step Journal, 3(11). [ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.18167679](https://doi.org/10.5281/zenodo.18167679)

---

### **Abstract**

The COVID-19 pandemic reshaped many aspects of global life, and art was no exception. As galleries closed and public gatherings became impossible, artists and cultural institutions turned to digital tools to keep creativity alive. This study focuses on KAWS's augmented reality projects as a powerful example of how artistic practice adapted during the crisis. Through this case, the research explores the growth of digital art, the shifting nature of aesthetic experience, and the evolving relationship between audiences and artworks in a time of virtual isolation. At the heart of the study lies a fundamental question: can art adapt to global crises by embracing digital technology, or is it, as Nietzsche once suggested, facing decline? The findings suggest that rather than fading, art is being reinvented in innovative digital spaces. By examining how technology reshapes artistic environments and opens new forms of interaction, this research highlights the role of augmented reality in redefining creativity and reception. Ultimately, the study demonstrates how digital art transcends physical and spatial limits, offering new perspectives on the future of contemporary art in a constantly changing world.

### **Keywords:**

COVID-19, Digital Art, Digital Market, Augmented Reality, Alternative Space, Interactive Art

---

<sup>1</sup> PhD in Art, Design, and Artistic Mediation, University of Carthage – Tunisia, Higher Institute of Fine Arts of Nabeul, Nabeul, Tunisia, [ahlem.sassi@isban.ucar.tn](mailto:ahlem.sassi@isban.ucar.tn)

## تجربة كاوس "KAWS" للواقع المعزز: تفاعل الإدراك الفني وتحولات التجربة الجمالية في زمن الجائحة

أحلام الساسي

### ملخص

في ظلّ التحولات التي فرضتها جائحة كوفيد-19 على المشهد العالمي، عرف المجال الفني بدوره انعطافة حاسمة نحو الرقمنة، إذ دفعت القيود الصحية الفنانين والمؤسسات الثقافية إلى تبني بدائل رقمية لضمان استمرارية الفعل الإبداعي. في هذا الإطار، تشكّل تجربة KAWS للواقع المعزّز محور هذه الدراسة، بوصفها المتغيّر الرئيسي الذي يجسّد التحول في الممارسة الفنية خلال الأزمة، بينما تتمثّل المتغيّرات التابعة في تطوّر الفنون الرقمية، وتأثير التكنولوجيا على التجربة الجمالية، وتحولات العلاقة بين الجمهور والعمل الفني في سياق العزلة الافتراضية. تنبع إشكالية البحث من التساؤل حول قدرة الفن على التكيف مع الأزمات العالمية واستثمار التكنولوجيا الرقمية لتجاوز الحدود المادية: هل يشهد الفن تراجعاً كما تنبأ نيّشه، أم أنه يعيش ولادة جديدة في فضاءات رقمية مبتكرة؟ تكمن أهمية الدراسة في تحليل كيفية إعادة تشكيل التكنولوجيا للفضاء الفني، وما تتيحه من إمكانيات جديدة للتفاعل الجمالي، مما يجعلها مساهمة في فهم التحولات العميقة التي طرأت على التجربة الفنية في العصر الرقمي. اعتمد البحث منهجاً تحليلياً نقدياً يجمع بين المقاربة النظرية لمفاهيم الفنون الرقمية والتفاعل التكنولوجي، والتحليل التطبيقي لتجربة "كاوس" بوصفها نموذجاً معبراً عن الفن في زمن الجائحة. وتسعى الدراسة إلى تعميق المعرفة بدور الواقع المعزّز في إعادة تعريف حدود الإبداع والتلقي، وإبراز كيف أصبح الفن الرقمي وسيلة لتجاوز القيود الزمانية والمكانية، مما يفتح المجال أمام رؤية جديدة لمستقبل الفنون المعاصرة في عالم يتسم بالتغيّر المستمر، كما تسهم في إثراء الفكر الجمالي المعاصر عبر إبراز تفاعل الفن مع التكنولوجيا بوصفه أفقاً مفتوحاً للإبداع الإنساني المتجدّد.

### الكلمات المفتاحية

كوفيد-19، الفن الرقمي، سوق رقمي، الواقع المعزز، الفضاء البديل، فن تفاعلي.



## مقدمة:

جائحة كورونا، الفاجعة التي هزت العالم في غضون أيام، قلبت موازين الحياة على الكرة الأرضية، وأصبحت حديث الساعة والموضوع الذي تتصدر أخباره العناوين العالمية. بدأت أولى حالات تفشي الوباء في مدينة "ووهان" "Wuhan" الصينية في أوائل ديسمبر 2019، حيث انتشر المرض بسرعة بين الأفراد كالنار في الهشيم. وفي مارس 2020، أعلنت منظمة الصحة العالمية أن فيروس كورونا، المتسبب في المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة "كوفيد-19"، أصبح جائحة عالمية خطيرة. ومنذ ذلك الحين، أصبح الحديث يدور حول عالم الأزمة، عالم ما بعد الكورونا، وانعكاسات الجائحة على مختلف المجالات الثقافية، الاقتصادية، السياسية والاجتماعية، وسط حالة من الحيرة والخوف مما يخبئه المستقبل.

أمام هذه الهزة الوبائية المفاجئة، تغيرت العديد من المفاهيم الأساسية التي كانت تحكم النظام العالمي وتنظيماته، مما أدى إلى انعكاسات واسعة على مختلف المجالات، خاصة مع تزامن الأزمة مع التطور التكنولوجي الرقمي وانتشار مواقع التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية. لجأ الكثيرون إلى المكوث خلف شاشاتهم في محاولة للحفاظ على مكانتهم الاجتماعية والمادية، فيما اتجهت القطاعات الصناعية، الاقتصادية، وحتى الفنية نحو العالم الرقمي، منتقلة من الواقع المادي إلى الفضاء الافتراضي.

في ظل هذه التحولات، أصبحت الشاشة الرقمية، وبدون مبالغة، الوسيلة الوحيدة للتواصل مع العالم الخارجي. ولكن، تخيل للحظة أنك تعيش في زمن لا إنترنت فيه، ولا هواتف، ولا تلفزيون، ولا راديو، والصحف متوقفة عن النشر، ولا أي وسيلة تتيح لك طلب احتياجاتك اليومية. ترفع الستار عن نافذتك وتنظر إلى الشارع، فتجد عشرات الجثث متناثرة، والكلاب تهش بقاياها، بل حتى القطط والكلاب تهرب مذعورة عند رؤية أحد المارة، خشية أن تصبح فريسة في ظل ندرة الطعام. مشهد أشبه بأفلام الرعب، كأنك تعيش أحداث فيلم (2018) "The Cured"، الذي يتناول انتشار وباء غامض يؤدي إلى انهيار البشرية—أحداث اعتدنا رؤيتها على الشاشات، ولم نكن نتخيل يوماً أنها قد تتحقق على أرض الواقع.

ولأن مسألة الوباء المستجد أصبحت من أكثر القضايا إثارة للجدل وجذباً للرأي العام، نظراً لتداعياتها العميقة على مختلف مجالات الحياة، بات من الضروري التوقف عندها، ودراستها من زوايا متعددة، والبحث في تفاصيلها للكشف عن أبعادها المختلفة. تزداد أهمية هذا البحث عند ربطه بعالم الاتصالات والوسائط الرقمية، خاصة في علاقته بالفن ومصيره في ظل هذه الأزمة.

لا شك أن هذا الموضوع يُعد من القضايا المهمة التي تستوجب النقاش، والتعمق في تحليل ظواهرها، لا سيما مع قلة الدراسات العلمية والأكاديمية التي تناولت هذا الجانب بعمق. تكمن أهمية هذا الطرح في حدوثه وندرة المعالجة البحثية له، مما يفتح آفاقاً جديدة لدراسته وفهم انعكاساته على الواقع الفني والافتراضي في آنٍ واحد.

نتحدث هنا عن بزوغ عالم جديد من الشبكات والعوالم الرقمية، حيث وجد الفن لنفسه موقعاً كما هو الحال في مختلف المجالات الأخرى. إذ لجأ الفنانون وممثلو هذا المجال إلى هذا الواقع البديل، ساعين إلى إثبات حضورهم وسط المنافسة المتزايدة على تصدّر

المنصات الرقمية ومواكبة مستجداتها. هذا الانفجار الرقمي الذي شهده العالم المعاصر خلق بيئة تواصل غير مسبقة، قد تكون بداية لعصر جديد، نعرف من أين بدأ، لكن لا أحد يدرك إلى أين سيستقر.

لقد فتح هذا التطور أبوابًا واسعة من التساؤلات حول مستقبل الفن. فهل حقًا مات الفن كما ادّعى نيتشه، أم أنه أُعيد خلقه بنسق جديد في فضاء رقمي مغاير؟ وكيف كان حضوره في زمن الكورونا، خاصة مع انتشار مفهوم الفنون الرقمية الذي برز أواخر القرن العشرين؟

في هذا السياق، سنتناول تجربة الفنان "كاوس" في مجال الواقع المعزز، متبعين المنهج الوصفي التحليلي لدراسة مقاربات هذه الممارسة الإبداعية ورهاناتها. تجربة تضعنا في مساحة مبتكرة للنحت الرقمي، خالية من القيود المادية، بوسيط فني جديد نشأ نتيجة هذه الأزمة المفاجئة، وأصبح وسيلة للهروب من قيود الجائحة. ومن أبرز تجلياتها، النحت الرقمي لتمثال الشخصية الشهيرة "Companion"، الذي يشكّل نموذجًا لتحولات الفن في الواقع المعزز، حيث يكسر الحدود المادية ويفتح آفاقًا جديدة للتفاعل الرقمي، أخذًا إيانا نحو واقع مختلف ومنظومات جديدة للتفاعل مع الفن والوجود اليومي.

فكيف واجه الفن هذه الأزمة غير المتوقعة؟ وما الطرق المستحدثة لنشره والتفاعل معه؟ وهل يمكن الحديث عن تجارة رقمية وسوق افتراضية للفن؟ وإلى أي مدى قد تتمكن جائحة كورونا من أسر العالم الحقيقي داخل الفضاء الرقمي والواقع الافتراضي؟

وبالتالي، فقد تناولت هذه الدراسة أربعة محاور أساسية. أولًا، ناقشنا التجريب الفني بوصفه نتاجًا للجائحة ووليدًا للواقع الراهن، مستكشفين مكانة الفعل الإبداعي في العالم الرقمي وتجليات حضوره في زمن الكورونا. ثانيًا، في محور بعنوان "واقع الأزمة: زيارة مفاجئة نحو واقع افتراضي"، استعرضنا تجربة "KAWS" المعاصرة للواقع المعزز، وكيف عزز فيروس كورونا استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز في حياتنا، مبرزين دور الفن الرقمي في زمن الأزمة كنظام جديد وعنصر فاعل في بناء علاقة تفاعلية تشاركية بين العمل الفني والمتلقي والعالم من حولهما. ثالثًا، تناولنا السوق الافتراضي للفن والطرق البديلة لترويج الفنون اليوم في ظل تجارة رقمية عالمية متسارعة. وأخيرًا، ناقشنا مستقبل الفن في ظل الجائحة، متسائلين عن مآله أمام موجة الرقمنة المتسارعة ودخوله في فضاء الميتافيرس، وما الذي ينتظر الممارسات الفنية في هذا العالم الجديد.

### 1. التجريب الفني وليد الأزمة الراهنة:

شهد العالم انتشارًا مفاجئًا لجائحة كورونا الصاعقة، والتي لا يزال مصدرها الرئيسي وسبب تفشيها الغامض غير مؤكد حتى هذه اللحظة. اختلطت الأقاويل وكثرت الإشاعات والتأويلات حول من، وماذا، وكيف حلّ بالعالم ما قد حلّ به. من الغريب فعلاً أن يصبح الإنسان في القرن الحادي والعشرين جازعًا وفزعًا أمام كائن مجهري من شأنه أن يربكه ويهدده بالحياة والوجود على سطح هذه الأرض. هناك من يعتقد أنه قد تسرّب من أحد المختبرات البحثية في مدينة "ووهان" الصينية، بينما يذهب آخرون إلى فرضية أنه قد يكون فعليًا مفتعلًا لتحقيق مصالح سياسية واقتصادية معينة. وهناك من يربط الأمر بالحيوانات، مثل الخفافيش، التي تحمل فيروسات خطيرة قد تصيب الإنسان بمجرد التفاعل معها، خصوصًا أن حيوان الوطواط يُعتبر من الأطباق الشهيرة في الصين، البلد الذي شهد

أول حالات تفشي الفيروس. ورغم تعدد الأقاويل، يظل الاعتقاد الأرجح أنه جاء من مصدر حيواني، وإن لم يكن هذا اليقين التام. ولعل القدر قد جاء ليغير مجرى العالم ومسيراته.

لقد أثرت جائحة كورونا على جميع مفاصل الحياة دون استثناء، حيث فرضت قرارات الحجر الصحي الشامل وإجبارية ملازمة البيوت، مع اتخاذ العديد من الإجراءات الصارمة لتجنب خطر الإصابة بالفيروس المستجد، إلى حين اكتشاف لقاح أو مضاد له. كانت هذه التدابير نتيجة القلق من فقدان الأرواح، خاصة بعد تسجيل إحصائيات مرعبة لعدد الوفيات في فترة زمنية قصيرة. بذلك، عشنا حالة من الصدمة الجماعية الفعلية وسط إغلاق كامل للدول ووضع الناس تحت الحجر الصارم، بالإضافة إلى الوسوسة والهلوسة الناتجة عن التنظيف المستمر والتعقيم. لقد عاش العالم لحظات أليمة لا يمكن أن ينساها التاريخ، حيث توقفت الحياة فجأة بغير سابق إنذار، وسجلت صورًا ستظل راسخة في الذاكرة الجماعية.

وبينما كانت الأزمات تتوالى على جميع الأصعدة الاقتصادية والصناعية والثقافية والفنية، سقطت أكبر الشركات العالمية، مما دفعها للبحث عن بدائل تمكّنها من الاستمرار. كان من أبرز هذه البدائل الانتقال إلى العالم الرقمي. أما بالنسبة لعالم الفن، فلم يكن له خيار سوى خلق وسيط فني جديد كوسيلة للهروب من قيود الجائحة، وإثبات وجوده داخل هذا المعترك.

لطالما كان للأزمات والثورات دور كبير في تشكيل المفاهيم في الفنون، حيث أن معظم الحركات الإبداعية نشأت نتيجة لتغيرات اجتماعية وسياسية واقتصادية. كما أكد "كاندينسكي" Kandinsky في قوله: "كل أثر هو وليد عصره"<sup>1</sup> (KANDINSKY, 1969)، فالفن يعيد تعريف الأشياء من حولنا ويعيد إنتاجها بأسلوب إبداعي يعكس الواقع ويعيد حيакته، ليرك بصمته على مر العصور. وهذا ينطبق على واقعنا اليوم، حيث نعيش بداية عصر رقمي جديد، امتزج فيه الواقع باللاواقعي، مما أكسبه دلالة ورؤية مغايرة لما عهدناه سابقًا.

وفي هذا السياق، يكتب الفنان التشكيلي التونسي "سامي بن عامر"، موضحًا تأثير التقنيات الحديثة والتطورات التكنولوجية في بناء نهج جديد في عوالم الفن، قائلاً: "بفضل الاكتشافات التكنولوجية الحديثة والبرمجيات المتعددة والمتجددة التي بدأت في الظهور منذ أواخر القرن العشرين، عُرف الفن الرقمي. وهو مجال فني جديد نتج عن العلاقة الديالكتيكية والتفاعلية بين الفنان وآلة الحاسوب القادرة على تنفيذ عمليات تكوينية وتصميمية متنوعة ومتعددة بعد تزويدها بمعطيات رقمية." (عامر 2021)<sup>2</sup>

اليوم، نحن في قلب عصر جديد يجمع بين الفضاء الرقمي والواقع الافتراضي، مع تفشي وباء كورونا المستجد الذي غيّر مجرى الحياة بشكل جذري. السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: كيف سيكون فن هذا العصر وما تبعاته؟ وهل يمكن اعتبار فيروس كورونا عاملاً مساهماً في بزوغ عصر إبداعي جديد؟

<sup>1</sup> Wassily KANDINSKY, Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier, Denoël/Gonthier, 1969

<sup>2</sup> سامي بن عامر، معجم مصطلحات الفنون البصرية، دار المقدمة، تونس، 2021، ص 412

في دراستي هذه، وكما ذكرت سأخذ التجربة المعاصرة لفنان الشارع الأمريكي "بريان دونيلي" "Brian Donnelly" والشهير بـ "كاوس" "Kaws" لتكون سبيلنا في البحث في هذا الطرح حول رهانات التجريب الفني في عصر الأزمة. حيث أنه كان لكورونا دور بارز في إحداث تغييرات جذرية في العالم بصفة عامة والفن بصفة خاصة، لتبصم أثر هذا الزمان وتغيّر طريقة التعبير. حيث لم يمنع الحجر المنزلي الفنان من الإبداع، خصوصاً وأننا في عصر الرقمنة والتكنولوجيات المتطورة، بل ألهمه وأكسبه فرصاً جديدة للتعايش مع الواقع المحتمل. إذ يقول "كاوس" "Kaws" في هذا الشأن: "مع إغلاق العالم، قلنا: حسناً، لدينا الآن هذه الفرصة الرائعة." (Club Innovation & Culture France, 2020)<sup>1</sup> فقد اعتبر أن الحجر الشامل وهذا الوباء المستجد الذي سخط العالم "فرصة رائعة" ولكن كيف؟ ففي حين كان العالم يحتضر تحت وطأة الكورونا وإعلان الإغلاق التام لكل مدن العالم، كان الفنان يفكر في منجى له ولأعماله من الهلاك. إذ أن الجمع بين الكوفيد وقضاء الكثير من الوقت في المنزل جعله يسارع إلى العالم الافتراضي وتقديم عناصر رقمية للواقع المعزز لأعماله ومعارضه الفنية. وبالتالي سمح بظهور أو ولادة مساحة تجريب فني جديدة ومبتكرة، خالية من القيود المادية. مساحة للواقع المعزز وهي مساحة أو نسخة محسّنة من العالم المادي الحقيقي، ووسيلة فنية جديدة قد تحفز الفنان لخلق إبداعاته والهرب من شبح الكورونا. مساحة رقمية افتراضية موازية للواقع الملموس، ولكن بوجهة نظر مغايرة، يتم تحقيقها من خلال استخدام العناصر المرئية الرقمية أو الصوت والمحفزات الحسية والتي يتم تقديمها عبر تكنولوجيا تطبيق متطور على شاشات الهواتف الذكية. بالنسبة إلى الفنان المعاصر كان هذا الوسيط الفني الجديد وسيلة للهروب من جائحة كورونا، بحيث أعطاه الفرصة للعمل على تنفيذ مشروعه في غرفته دون أن يضطر للخروج من البيت، بحيث يقول "كاوس" "Kaws" في هذا السياق: "شعرت بأنني محصور للغاية في الأشهر القليلة الماضية لدرجة أن إنشاء مشروع مثل هذا منحني حقاً فرصة للهروب." (Club Innovation & Culture France, 2020)<sup>2</sup> وهنا يمكننا القول بأن الحجر قد فتح آفاق جديدة أمام فن جديد، لا أعرف هل بإمكاننا أن نطلق عليه "فن زمن الأزمة"، "أسير الكورونا"، الأسير الذي حررته التكنولوجيا والعلم المتطور وساهمت في خلق لقاء جديد بين التكنولوجيا والإبداع الفني في عصر فني جديد، تخلق فيه الوسائط الغامرة اليوم إمكانيات جديدة تماماً لإنتاج الفن وتوزيعه، ويحظر فيه الواقع المعزز بمثابة ولادة لشكل فني جديد غير ملموس. وذلك كما يوضح لنا "دانيال بيرنباوم" "Daniel Birnbaum"، المدير الفني لشركة "Acute Art"، في قوله: "دائماً ما يؤدي ظهور وسيط جديد إلى ظهور إمكانيات جديدة للفن" (Club Innovation & Culture France, 2020)<sup>3</sup>. مما يعطى نسفاً جديداً للفن الرقمي في زمن الجائحة. إمكانيات جديدة من شأنها أن تساهم في إنشاء رؤية مستشرقة لعوالم الفن وبالتالي خلق علاقة تفاعلية جديدة بين العمل الفني والمتلقي في علاقتهم بالعالم من حولهم.

في دراستي هذه، سأركز على التجربة المعاصرة لفنان الشارع الأمريكي "بريان دونيلي" "Brian Donnelly" المعروف بـ "كاوس" "Kaws" كوسيلة لاستكشاف رهانات التجريب الفني في عصر الأزمة. فقد كان لجائحة كورونا دور كبير في إحداث تغييرات جذرية في العالم بشكل

<sup>1</sup> CLID France, Club Innovation & Culture France, *KAWS & Acute Art lancent des sculptures AR monumentales dans 12 lieux à travers le monde*, Designboo, 17/03/2020. <http://www.club-innovation-culture.fr/kaws-acute-art-sculptures-ar-12-lieux-monde/>

<sup>2</sup> نفس المصدر

<sup>3</sup> نفس المصدر

عام وفي الفن بشكل خاص، مما ترك أثراً عميقاً في طريقة التعبير الفني. لم يكن الحجر المنزلي عقبة أمام الإبداع، خاصة في عصر الرقمنة والتكنولوجيا المتطورة، بل على العكس، ألهم الفنان وفتح له آفاقاً جديدة للتعايش مع الواقع الذي فرضته الأزمة.

في هذا السياق، يقول "كاوس": "مع إغلاق العالم، قلنا: حسناً، لدينا الآن هذه الفرصة الرائعة." (Club Innovation & Culture France, 2020)<sup>1</sup> حيث اعتبر أن الحجر الشامل والوباء المستجد للذات أصابا العالم هما "فرصة رائعة"! لكن كيف ذلك؟ في حين كان العالم يعاني تحت وطأة جائحة كورونا، وأعلن عن الإغلاق التام لكافة مدن العالم، كان الفنان يفكر في كيفية النجاة بأعماله من الهلاك. فالتجمع بين الكوفيد وكثرة الوقت الذي قضاه في المنزل دفعه إلى التوجه نحو العالم الافتراضي، حيث قدم عناصر رقمية للواقع المعزز لأعماله ومعارضه الفنية.

وبذلك، ولدت مساحة تجريبية جديدة ومبتكرة، خالية من القيود المادية. هذه المساحة، التي تنتمي إلى الواقع المعزز، هي نسخة محسنة من العالم المادي، يتم تحقيقها باستخدام عناصر مرئية رقمية أو صوتية ومحفزات حسية يتم عرضها عبر تكنولوجيا التطبيقات المتطورة على شاشات الهواتف الذكية. بالنسبة لـ "كاوس"، كانت هذه الوسيلة الفنية الجديدة فرصة للهروب من تأثيرات الجائحة، حيث منحت الفرصة للعمل على مشروعه في غرفته دون الحاجة للخروج من المنزل. كما قال: "شعرت بأنني محصور للغاية في الأشهر القليلة الماضية لدرجة أن إنشاء مشروع مثل هذا مني حقاً فرصة للهروب." (Club Innovation & Culture France, 2020)<sup>2</sup>

يمكننا القول بأن الحجر الصحي قد فتح آفاقاً جديدة لفن جديد، فن يمكن أن نطلق عليه "فن زمن الأزمة" أو "فن الكورونا"، وهو الفن الذي حررت التكنولوجيا والعلم المتطور. هذا الفن ساهم في خلق لقاء جديد بين التكنولوجيا والإبداع الفني في عصر فني جديد. حيث تخلق الوسائط الغامرة اليوم إمكانيات جديدة تماماً لإنتاج الفن وتوزيعه، ويشكل الواقع المعزز ولادة لشكل فني غير ملموس. كما يوضح "دانيال بيرنباوم"، المدير الفني لشركة "Acute Art"، قائلاً: "دائماً ما يؤدي ظهور وسيط جديد إلى ظهور إمكانيات جديدة للفن". مما يمنح الفن الرقمي في زمن الجائحة نسقاً جديداً، ويفتح إمكانيات تساهم في إنشاء رؤية مستشرفة لعوالم الفن. هذه الإمكانيات تسهم في خلق علاقة تفاعلية جديدة بين العمل الفني والمتلقي وعلاقتهم بالعالم المحيط بهم.

## 2. واقع الأزمة: زيارة مفاجئة نحو واقع افتراضي:

بأخذنا الواقع المعزز في زمن الأزمة في زيارة نحو واقع جديد. تحديداً في 12 مارس 2020م، وتزامناً مع تفشي الوباء في العالم وإعلان الحجر الصحي الشامل، أطلق "كاوس" "Kaws" معرضه الافتراضي للواقع المعزز بعنوان "عطلة موسعة" "Expanded Holiday"، وهو عبارة عن معرض لسلسلة من المنحوتات والتمائيل الرقمية الضخمة بتقنية وبرمجيات الواقع المعزز، والتي تم عرضها للجمهور في الفترة الممتدة بين 12 و 26 مارس 2020م بصفة مجانية في الهواء الطلق.

<sup>1</sup> نفس المصدر

<sup>2</sup> نفس المصدر

إنه وقت فريد بشكل خاص لمعرض دولي للواقع المعزز، في 12 مدينة وموقع حول العالم في وقت واحد، وذلك في كل من إفريقيا وآسيا وأستراليا وأوروبا والشرق الأوسط وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية. وكان ذلك في وقتٍ قد أغلقت فيه المتاحف بصفة مؤقتة، وتم إلغاء المعارض الفنية الكبرى، وتم فرض قيود على السفر استجابةً لمُحتمات وباء فيروس كورونا. بحيث كان العمل "يمثل نموذجًا جديدًا لمعرض فني عالمي، يقلل من النقل والسفر حول العالم." (Palumbo, 2020)<sup>1</sup>

لكشف لأول مرة عن منحوتة "كاوس" "Kaws" الرقمية للواقع المعزز، والتي سنتخذها موضوع حديثنا في هذا السياق، وهي تتجسد في تمثال الشخصية الشهيرة "Companion" تسبح في فضاء غامر من العالم الافتراضي. بحيث لا يمكن رؤية هذه المنحوتات الرقمية والتعرف عليها إلا من خلال تثبيت تطبيق "Acute Art" للواقع المعزز، حيث يتسنى للزوار مشاهدة المنحوتات المعززة العملاقة وهي تطفو فوق المواقع بما في ذلك "تايمز سكوير" "Times Square" في "نيويورك" "New York" ومتحف "اللوفر" "Louvre" في "باريس" "Paris" و"شيبويا كروسينغ" "Shibuya Crossing" في "طوكيو" "Tokyo".

تكنولوجيات الواقع المعزز المستحدثة تكسب النحت الرقمي تجربة غامرة أثناء السير، ومن ثم إمكانية مشاركة تجربتهم مع الآخرين عبر مواقع ووسائل التواصل الاجتماعي، من خلال التقاط صورة أو تصوير فيديو باستخدام برمجيات بسيطة يوفرها تطبيق الواقع المعزز على شاشات الأجهزة اللوحية الذكية.

---

<sup>1</sup> Jacqui Palumbo, *Large augmented-reality figures hover over Times Square*, Édition CNN, 12 Mars 2020

<https://edition.cnn.com/style/article/kaws-augmented-reality-companions/index.html>





صورة 1 (Culture France & Club Innovation، 2020)<sup>1</sup>: نحت رقمي لتمثال الشخصية الشهيرة "Companion" يحوم فوق موقع "شيبويا كروسينغ" "Shibuya Crossing" في "طوكيو" "Tokyo" داخل فضاء غامر من العالم الافتراضي من خلال تطبيق "Acute Art" للواقع المعزز

متحف افتراضي لمجموعة من النحوت الرقمية شكلها "كاوس" "Kaws" "بحرفية دقيقة لتنقل روح الدعابة الساخرة الناقدة من خلال تجاور العوالم المادية والافتراضية. حيث يظهر لنا التجسيد الرقمي "Companion" مغمض العينين، واضعاً يديه على وجهه وكأنه لا يريد أن يرى ما يحدث من حوله، باكيةا حال هذا المشهد المأسوي الذي لحق العالم فجأة وبدون سابق إنذار. يبدو "كاوس" حزيناً، واجفاً مما يحدث هنا. وكأنه جاء في زيارة افتراضية ليعيش واقع الأزمة ويرى ما حل بهذا العالم أو قد جاء ليلاوم الإنسان على ما خلفه من دمار في هذه الأرض. قد جاء ليقول له: "أيها الإنسان، إن هذا جزاءك، أفلا يكفيك تخريباً بالأرض". ولعلها علامة "X" الموشومة على يديه خصصت لتوقفنا ولتنهنا عما صدر منا من دمار وخراب للأرض. فالوباء من فعل البشر، وإن لم يكن، ولعله انقلب علينا صنيعنا، لنستفيق من غيبوبتنا، ونعيد ترتيب أوراقنا. فاللعبة قد أوشكت على الانتهاء، والأمر ليس في صالحنا، فلا بد لنا من مراجعة حساباتنا.

<sup>1</sup> CLID France, Club Innovation & Culture France, KAWS & Acute Art lancent des sculptures AR monumentales dans 12 lieux à travers le monde, Designboo, 17/03/2020، سابقاً، ذكر





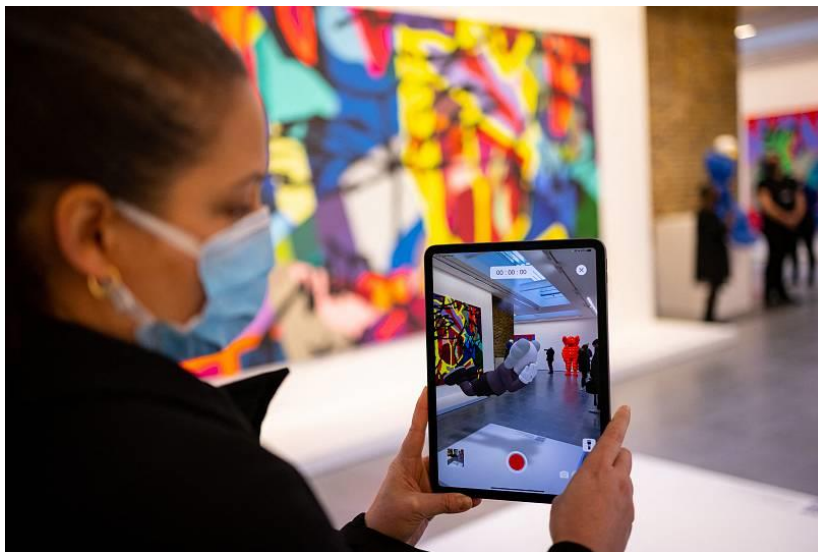
صورة 2 (Culture France & Club Innovation، 2020)<sup>1</sup>: نحت رقمي لتمثال الشخصية الشهيرة "Companion" يحوم فوق أحد المدن "نيويورك" "New York" من خلال تطبيق "Acute Art"

يعكس الواقع المعزز واقع الأزمة كما يراه الفنان ويتصوره حيث بقول: "لقد تحمست على الفور لما يمكن أن يكون عليه العمل في الواقع المعزز، والذي لا يمكن أن يكون موجودًا في أي وسيلة تقليدية أخرى. لقد انجذبت إلى إمكانية القدرة على خلق تجربة تبدو حقيقية ويمكن أن تشغل مساحة حقيقية ولكنها موجودة رقميًا." (Culture France & Club Innovation، 2020)<sup>2</sup> مما خلق نوع من الجدلية بين الموجود واللاموجود، بين الواقع واللاواقع، بين الرقمي والحقيقي.

إذ لم يعد الفنان مرتبط بالمكان والظروف، فقط يمكنه اختيار أي مكان في العالم يريد ظهور أعماله فيه ويكون موجودا هناك في زيارة افتراضية توفرها له التكنولوجيا القادرة على اختراق حدود الزمان والمكان. كما أنه يسمح للمستخدمين الذين لا يستطيعون الوصول إلى مواقع العرض بوضع هذه الأعمال في الأماكن العامة القريبة منهم، أو حتى في منازلهم. إذ صار بالإمكان دعوة الفن إلى المنزل أو أي مكان نكون متواجدين فيه، فقط من خلال تحميل تطبيق الواقع المعزز وهذا الأمر بات متاحا لكل الأشخاص تقريبا، فجميعنا نملك هواتف ذكية، والتي باتت أداة للوصول للعمل الفني، فقد لا يمكنك رؤية العمل بمجرد النظر في مساحة الفضاء من حولك، ولكنه موجود فعلا بيننا، لتبقى هذه الوسيلة الذكية للواقع المعزز والمطورة بدقة عالية، الرابط بيننا وبين هذا العالم المتخفي بين غياهب هذا الفراغ في الفضاء من حولنا.

<sup>1</sup> المصدر نفسه

<sup>2</sup> المصدر نفسه



صورة 4 (AP، 2022)<sup>2</sup>: زائرة تستخدم تطبيق "Acute Art" لعرض العمل الفني "Companion" للواقع المعزز على شاشة اللوح الرقمي



صورة 3 (Magazine، 2022)<sup>1</sup>: نحت رقمي لشخصية "Companion"

وفي هذا السياق يتحدث "بيرنباوم" "Birnbbaum" قائلا: "لقد ابتكر "كاوس" "Kaws" شيئاً لا أعتقد أنه موجود في أي مكان من قبل، لقد حوّل الواقع المعزز إلى مشروع تفاعلي-تشاركي" (Palumbo، 2020)<sup>3</sup>. مما ساهم في إنشاء علاقة جديدة بين العمل الفني والمتلقي وأكسبنا طرق جديدة للتفاعل مع الفن ومشاركته. فطالما كان العمل الفني مقدسا، ليس بإمكان العامة مشاهدته أو حتى تخيله، والان بتنا نتحدث عن عمل فني يأتيك زائرا في منزلك! بحيث "يمكنك أن تضع هذا الشيء الصغير في مطبخك، أو في الغرفة... ويمكنك مشاركته مع الأصدقاء وإرساله كمنشور. لقد أصبح هذا الشيء مرئي بشكل لا يصدق." (Culture France & Club Innovation، 2020)<sup>4</sup> أمر يدعو فعلا للتساؤل عن قيمة الفن اليوم وطرق الترويج له داخل سوق الفن العالمي.

<sup>1</sup> CHRISTIE'S Online Magazine, "The world's most visible artist": KAWS on augmented reality, showing his work in Fortnite and the future of digital art, 21 January 2022, <https://www.christies.com/features/kaws-on-fortnite-and-the-future-of-digital-art-12047-1.aspx>

<sup>2</sup> Theo Farrant & AP, Street artist KAWS brings augmented reality to London's Serpentine, Euronews Culture, 19/01/2022 <https://www.euronews.com/culture/2022/01/19/street-artist-kaws-brings-augmented-reality-to-london-s-serpentine>

<sup>3</sup> Jacqui Palumbo, Large augmented-reality figures hover over Times Square, سابقا

<sup>4</sup> CLID France, Club Innovation & Culture France, KAWS & Acute Art lancent des sculptures AR monumentales dans 12 lieux à travers le monde, سابقا

صورة 5 (Club Innovation & Culture France، 2020)<sup>1</sup>: صورة لشخصية "Companion" مع أحد المستخدمين في أحد الأماكن العامة، مأخوذة عبر تطبيق "Acute Art" للواقع المعزز



### 3. الفن الرقمي: سوق افتراضي بديل:

لقد مهدت فترة الحجر الصحي، أو كما سماها "كاوس" "Kaws" "العطلة الموسعة"، لخلق رؤية بديلة لعالم الفن والمستقبل المعارض الفنية، والتي قد لا تكون فيها المتاحف والمعارض أو حتى الأعمال الفنية المادية الملموسة ضرورية. حيث يقول "كاوس" "Kaws": "أحب فكرة التفاعل مع الناس بهذه الطرق المختلفة، بطرق صريحة للغاية. ليس من الضروري أن يكون العمل الفني لوحة كبيرة معلقة على الحائط" (AP، 2022)<sup>2</sup>. حيث لم يعد الفنان مرتبطاً بالمساحات المخصصة للعرض والمقاييس التقليدية التي اعتدنا عليها لتقديم الأعمال الفنية، إذ يمكنه اختيار المكان الذي يريد ظهور أعماله فيه بغض النظر عن المكان أو الزمان الذي هو فيه. كما يضيف قائلاً: "كنت أفكر في تفاعلاتي الأولى مع صالات العرض أو المتاحف وأشعر بأنني "هل يجب فعلاً أن أكون هناك؟" (AP، 2022)<sup>3</sup> حيث يرى "كاوس" "Kaws" بأنه غير ملزوم بقيود قاعات العرض وجدرانها، لتقديم أعماله وإيصالها إلى أكبر عدد ممكن من الجمهور. إذ اختار "كاوس" "Kaws" في ظل هذا العصر الرقمي وواقع الأزمة الراهنة أن يتجه إلى اكتشاف بوابة جديدة يطل من خلالها على العالم ويقدم من عبرها عالمه الفني بأسلوب يتماشى مع تطوراتها المتسارعة. إذ يقول: "عندما أدركت الجودة التي يمكن تحقيقها وتجربتها في الواقع المعزز، انجذبت على الفور إلى إمكاناتها... لقد كنت أقوم بإنشاء أشياء وعرض الأعمال في الأماكن العامة طوال مسيرتي المهنية، مما يسمح لي بالتوسع في ذلك في ساحة جديدة تمامًا. هناك إمكانيات لا حصر لها، وأنا متحمس لبدء حوار جديد في هذه الوسيلة". (Palumbo، 2020)<sup>4</sup> فهل بتنا نتحدث فعلاً عن سوق رقمية افتراضية، سوق بديلة لتجارة الفن والترويج له؟

نساير اليوم فعلاً بداية بزوغ عالم جديد تماماً، بعيداً كل البعد عن ذلك العالم الذي سيرناه طيلة عشرات من السنين، عالم تلعب فيه الوسائل الرقمية والبرمجيات المتطورة دور رئيسي في تحريك تنظيماته. فقد بتنا نتحدث عن تجارة رقمية وسوق رقمية وحتى عملة رقمية! نعم، عملة رقمية تنهافت وتتصارع على احتكارها أكبر قوى العالم الاقتصادية والصناعية. بالتفكير ملياً في الأمر، عكف العلماء

<sup>1</sup> المصدر نفسه

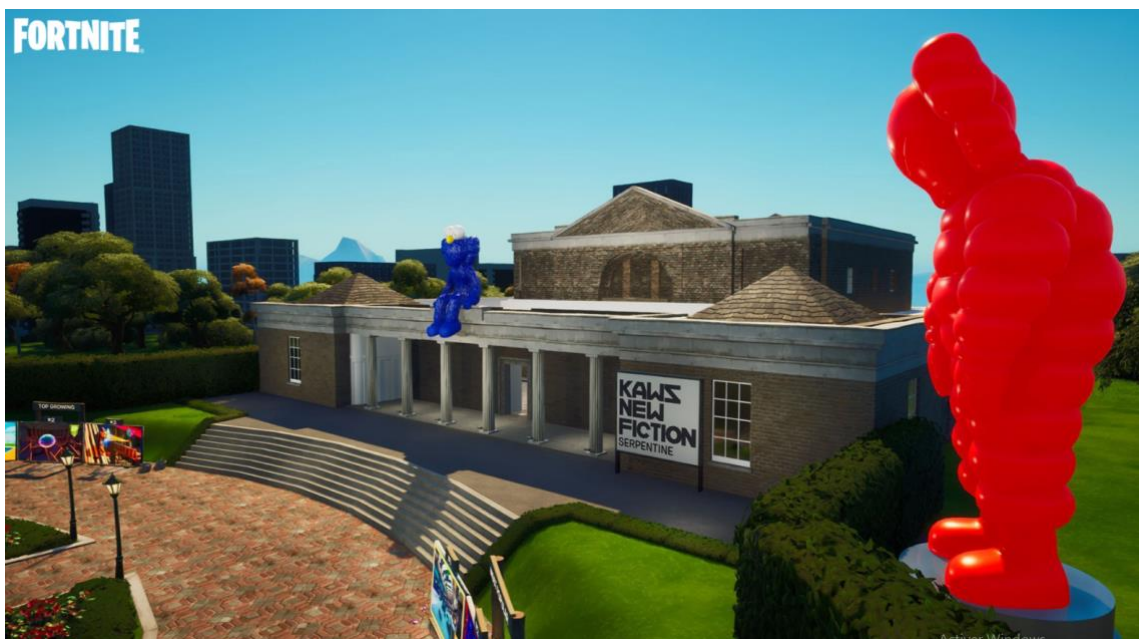
<sup>2</sup> Theo Farrant & AP, *Street artist KAWS brings augmented reality to London's Serpentine*, Euronews Culture, سابقاً ذكر

<sup>3</sup> نفس المصدر

<sup>4</sup> Jacqui Palumbo, *Large augmented-reality figures hover over Times Square*, Édition CNN، سابقاً ذكر

على استحداث عالم مواز خيالي، وأطلقوا عليه اسم "ميتافيرس" "Metaverse". وهذا الاسم مكوّن من قسمين، فمصطلح "ميتا" "Meta" يعني "في ما وراء" وأما مصطلح "فيرس" "verse" فمعناه "الكون" وما يحدث في ما وراء هذا الكون سوف يكون كونا آخر موازيا ثلاثي الأبعاد، يتقابل فيه البشر بمجرد الضغط على زر، أي بعملية أقل تعقيدا مما كان الأمر عليه. حيث ستكون تكنولوجيا "الميتافيرس" "Metaverse" عملية أكثر لتبادل واقع ثلاثي الأبعاد مع الآخرين، وذلك في منصات ومواقع التواصل الاجتماعي وفي ألعاب الانترنت، التي يتفاعل أبطالها في ما بين بعضهم بعضا، ويخلقون عالما موازيا من الألعاب، التي تحاكي ما يدور في الواقع الحقيقي. (الجواد، 2021)<sup>1</sup> والمثال على هذا لعبة الفيديو "Fortnite" التي توسلها "كاوس" "Kaws" كأرضية جديدة لنشر وترويج فنه. وهنا لنا أن نتساءل عن كيفية الترويج للفن من خلال لعبة فيديو؟

لا يجب أن نتعجب من حدوث أي شيء غريب عنا، فكل الإمكانيات واردة في عالم "الميتافيرس" الافتراضي، حيث يمكننا "كاوس" "Kaws" من زيارة معرضه الافتراضي من خلال دخول عالم لعبة الفيديو "Fortnite"، وذلك من خلال إضافة نسخة طبق الأصل ثلاثية الأبعاد للمعرض والأعمال الفنية داخل اللعبة، والتي تظهر في اللعبة عبر الانترنت كأنها مجسم مصغر من العالم الحقيقي، مما يسمح لأكثر من 400 مليون لاعب ومستخدم مشاهدة أعماله والتفاعل معها. إنها المرة الأولى فعلا التي يُعيد فيها فنان إنشاء أحد معارضه والترويج له بهذه الطريقة.



صورة 6 (Magazine، 2022)<sup>2</sup>: نحت رقمي للواقع المعزز داخل لعبة الفيديو "Fortnite"

<sup>1</sup> نعيمة عبد الجواد، تكنولوجيا اختراق حدود الزمان والمكان، القدس العربي، 28 أكتوبر 2021

<https://www.alquds.co.uk>

<sup>2</sup> CHRISTIE'S Online Magazine, "The world's most visible artist": KAWS on augmented reality, showing his work in Fortnite and the future of digital art, ذكر سابقا



انجذب "كاوس" "Kaws" إلى فكرة العمل مع "Fortnite" عندما أجرى مغني الراب "ترافيس سكوت" "Travis Scott" حفلة موسيقية افتراضية في اللعبة لجمهور بلغ 12 مليوناً في أبريل 2020م. حيث يقول: "هذا هو الشيء الرائع في الأمر ، وأنا متحمس جداً للعمل مع "Fortnite" ، أعتقد أن الأمر أشبه بكتاب يختاره شخص ما ، وإذا كان مهتماً به ، فسوف يقضي وقتاً أطول في البحث ومعرفة المزيد." (Magazine، 2022)<sup>1</sup> فبالنسبة إلى "كاوس" "Kaws" ، فنحن معاصر لكل هذه التكنولوجيات المتقدمة في زمن فرض فيه الوباء قانونه ، لبد له من مسامرة هذا المخاض وتوسيع قطر أعماله الفنية على أقصى الحدود وكسر الحواجز بين عالم الفن والمتلقي ، مهما كانت صفته حتى وإن كان لاعباً في لعبة فيديو. مما أكسبه جماهير عالمية جديدة وشهرة بالغة ، فلم نعد نتحدث عن فنان اليوم باستثناء "كاوس" "Kaws". فقد حاز العمل على شهرة بالغة على وسائل التواصل الاجتماعي وكذلك كانت نسبة تنزيل التطبيق عالية بنسب غير متوقعة. كما يشير إلى ذلك "بيرنباوم" "Birnbbaum" في قوله: "شهدت "Acute Art" 100000 تنزيل للتطبيق في الأيام التي أعقبت إطلاق معرض "Expanded Holiday" ، حيث بلغ إجمالي التنزيلات الآن حوالي 250.000." (Magazine، 2022)<sup>2</sup> مما أكسبهم عائدات مالية ضخمة في فترة وجيزة لا تتعدى بضعة أشهر. إضافتها إلى إمكانية استئجار شخصية رقمية للواقع المعزز عبر التطبيق لمدة من 7 إلى 30 يوماً بـ 30 دولار. مما يتيح للمستخدمين بعد ذلك مشاهدة الفن في أي مكان لفترة محدودة. كما يتم أيضاً بيع 25 إصداراً محدوداً من تمثال "Companions" الرقمي عبر الموقع الإلكتروني مقابل 10000 دولار أمريكي وذلك من خلال التعاملات المالية الرقمية. كل هذا يجعلنا نفكر في مستقبل الفن وإلى أين سيرسي بنا الفن الرقمي؟ وهل ستأسر الكورونا العالم الحقيقي الراهن داخل العالم الرقمي؟

#### 4. مستقبل الفن في زمن الجائحة والجرف الرقمي:

ما هو مستقبل الفن؟ سؤال كثيراً ما يراود أذهاننا منذ ولادة الفن المفاهيمي وخصوصاً ببرز عالم "الميتافيرس" "Metaverse" الرقمي وتزامنهم مع أزمة الوباء المستجد. إذ أنه ومع نشأة الواقع الجديد للميتافيرس ، هذا العالم الرقمي الموازي لعالمنا الحقيقي ، لم يعد بوسعنا تعريف الفن كما عهدنا تعرفه من قبل. هو ليس ما يضاد الفن ولكنه تجربة جديدة لفن مغاير أو تجربة إبداع تقع خارج دائرة المعايير الجمالية التقليدية تتيح لمخيلتنا العمل في فضاءات جديدة وخيالاً جديد يدمج الواقع المادي والمنحوتات الفنية الافتراضية في عالم مختلف. فهل يمكننا أن نعتبر فعلاً أن الفن قد مات كما إدعى "نيتشه" "Nietzsche" أم أنه قد أعيد خلقه وإعطاؤه حياة جديدة بنفس جديد في عالم مغاير؟

لم يعد العمل الفني محدد بالشكل الذي اعتدنا عليه عبر سنوات مضت ، حيث بدأ يتمرد على حالة الثبات التي طالما لازمته ، وبات من الممكن أن يتحول من عمل مثبت على جدار ما في زمن ما ، إلى شاشة متحركة تروي قصة ما تتضمنه من رسومات وأشكال ومجسمات ثلاثية الأبعاد أو مسطحة. في حين يقول "كاوس" "Kaws": "كنت متشككاً في الأشياء الرقمية ولا أرغب في صنع شيء دخيل عن الفن ولكن الطريقة التي عملت بها مع قطع الواقع المعزز هي ذات الطريقة التي عملت بها مع مسبك البرنز والفرق فقط في نوع الأسطح والأحجام. ستصبح الأشياء أكثر حياداً مع الوقت وسنشاهد حواراً بين الرقمي والواقعي...أعتقد أنه بينما نمضي قدماً ، ستصبح الأمور

<sup>1</sup> المصدر نفسه

<sup>2</sup> المصدر نفسه

أكثر حيادية وستشاهد فقط نوع الحوار الذي يحدث رقميًا وحقيقيًا. لذلك أعتقد أن هذه مجرد نقطة بداية، إنها مجرد تطور" (AP، 2022)<sup>1</sup>. فالفكر المبدع والحس الفني لدى الفنان لم يتغير وإنما فقط الأدوات التي يستعملها في إنجاز عمله الفني هي التي تغيرت، ولعلها الأدوات نفسها لكنها قد تطورت بمفعول التطور في الزمن. في وقت وصلت فيه التكنولوجيا إلى نقطة يمكن فيها بناء تجربة رقمية من الواقع المعزز الافتراضي لتكون عمل فني قائم بذاته، كإنشاء قطعة فنية رقمية لا يمكن رسمها أو نحتها في العالم الحقيقي، بطريقة تأخذه بعيدا، خارج المساحات التقليدية. حيث يؤكد "جاكوب دي جير" Jacob de Geer"، الرئيس التنفيذي لشركة "Acute Art" قائلا: "تأسست Acute Art" على رؤية نقل الفن إلى أماكن لم يكن من الممكن أن يكون فيها من قبل، وخلق تجارب لا يمكن تكرارها بدون التكنولوجيا" (Palumbo، 2020)<sup>2</sup>.

أمام تفشي جائحة كورونا التي أحدثت تغييرات هيكلية هائلة في الطريقة التي يُدير بها عالم الفن الأعمال وأمام هذا الجرف الرقمي الهائل، قد يضطر الكثير من ممثلي عالم الفن، في المستقبل القريب، للعمل داخل العالم الرقمي والانترنت، كوسيلة لزيادة التكامل بين ما هو افتراضي وما هو ملموس ليكون العمل الفني أكثر رواج وأكثر قرب من الجمهور. إذ يقول "بيرنباوم" "Birnbaum": "أعتقد أن مستقبل عالم الفن ليس ماديًا فقط، ولا أعتقد أيضًا أن مستقبل عالم الفن رقمي. أعتقد أنه هجين" (Angelopoulou, 2020)<sup>3</sup> بحيث يعطي فرصة لخلق تجارب في الفنون والتكنولوجيا، باندماج التكنولوجيا الجديدة مع الممارسة الإبداعية. في حين يضيف: "أعتقد أن عالم الفن يحتاج إلى صندوق أدوات جديد. لا أعتقد أن الواقع الافتراضي والواقع المعزز سيحلان كل شيء، لكنهما جزء من صندوق الأدوات الجديد هذا". (AP، 2022)<sup>4</sup> فالتطور مستمر ولابد للبحث واكتشاف وسائل فنية جديدة تخدم الفكر والفعل الفني. ولكن تبقى مسألة هذا التطور، هذا العالم الذي قذف بإنسان اليوم في الكون الافتراضي، طرح قابل للنقد والتنديد، فليس من الممكن أن نثق في عالم يمكن إلغائه تماما بمجرد انقطاع الكهرباء أو حدوث تشويش في شبكة الانترنت. عالم يأسرنا داخل جملة من الافتراضات والتخيلات الزائفة، التي قد لا يتحمل قبولها العقل البشري، ولا يتقبل فكرة خوض تجربة رقمية افتراضية من شأنها أن تكبل حريته داخل متاهة عوالم التواصل الرقمي والانترنت.

## خاتمة:

شهدنا مؤخرًا تحولات جذرية في عالم الفن، حيث أصبح الواقع الافتراضي والتكنولوجيا الرقمية يشكلان مسارًا جديدًا للإبداع. مع تطور الفنون الرقمية، أصبح الفن يتجاوز حدود الزمان والمكان، مُتخطيًا مادية الواقع الملموس ليأخذنا إلى عوالم افتراضية تفتح آفاقًا جديدة من التفاعل والاكتشاف.

<sup>1</sup> Theo Farrant & AP, *Street artist KAWS brings augmented reality to London's Serpentine*, Euronews Culture, سابقا ذكر

<sup>2</sup> Jacqui Palumbo, *Large augmented-reality figures hover over Times Square*, Édition CNN, سابقا ذكر

<sup>3</sup> Sofia Lekka Angelopoulou, *KAWS & acute art launch monumental AR sculptures in 12 locations around the world*, Designboom

<https://www.designboom.com/art/kaaws-acute-art-augmented-reality-sculptures-03-12-2020/>

<sup>4</sup> Theo Farrant & AP, *Street artist KAWS brings augmented reality to London's Serpentine*, Euronews Culture, سابقا ذكر

تجربة "كاوس" للواقع المعزز والنحت الرقمي لشخصية "Companion" تمثل نموذجًا مهمًا لهذا التحول، حيث أتاح هذا الشكل الفني للجمهور التفاعل مع الأعمال الفنية بطريقة مبتكرة، بعيدًا عن القيود التقليدية للمعارض. لم يعد الفن محصورًا في المساحات المادية أو الجغرافية، بل أصبح متاحًا في أي مكان وزمان من خلال الشاشات الرقمية والواقع المعزز، مما يعزز إمكانية الوصول إلى الفن ويجعل تجربته أكثر تفاعلية وثراءً.

إن هذه التحولات تفتح أمامنا آفاقًا واسعة لفهم العلاقة بين الفن والتكنولوجيا، وتطرح تساؤلات حول مستقبل الفن في ظل هذه التطورات الرقمية. هل ستستمر هذه الاتجاهات الفنية في المستقبل، أم أن الزمن سيشهد تحولًا جديدًا يعيد تشكيل مفاهيم الفن والمعارض الرقمية؟ إن التطور المستمر للتكنولوجيا يشير إلى أن الفنون قد تدخل في مرحلة جديدة من التفاعلية المتكاملة مع الجمهور، بحيث يصبح العمل الفني نفسه تجربة حية تخلقها تفاعلات الجمهور ومشاركاتهم.

هذه الأسئلة تفتح الباب لمزيد من البحث والابتكار في عالم الفن الرقمي الذي لا يزال في تطور مستمر. ومن هنا، تبرز أهمية التفكير النقدي في كيفية تأثير هذه التحولات على مفهوم الفن ككل: هل سيظل الفن في شكله التقليدي قائمًا، أم أن هذه التطورات ستساهم في تكوين شكل جديد من التعبير الفني يمتزج فيه الإبداع الرقمي مع الفضاءات الاجتماعية والافتراضية؟ مع استمرار التوسع في عوالم الواقع المعزز والميتافيرس، من الممكن أن نجد أنفسنا في مواجهة واقع غير مسبوق يعيد تعريف دور الفن في المجتمعات المعاصرة.



## المراجع:

- Angelopoulou, S. L. (2020). KAWS & acute art launch monumental AR sculptures in 12 locations around the world. *Designboom*.
- AP, T. F. (2022). Street artist KAWS brings augmented reality to London's Serpentine. *Euronews Culture*.
- Club Innovation & Culture France, . (2020, 03 17). *CLID France*. Récupéré sur KAWS & Acute Art lancent des sculptures AR monumentales dans 12 lieux à travers le monde: <http://www.club-innovation-culture.fr/kaws-acute-art-sculptures-ar-12-lieux-monde/>
- KANDINSKY, W. (1969). *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris : Denoël/Gonthier, .
- Magazine, C. O. (2022). The world's most visible artist: KAWS on augmented reality, showing his work in Fortnite and the future of digital art. *Christie's Online Magazine*.
- Palumbo, J. (2020, 03 12). Large augmented-reality figures hover over Times Square. *Édition CNN*.
- الجواد, ن. ع. (2021). تكنولوجيا اختراق حدود الزمان والمكان. *القدس العربي*.
- عامر, س. ب. (2021). معجم مصطلحات الفنون البصرية. تونس: دار المقدمة.

## The Manufacturing of Fear and the Justification of Exclusion: The Far Right and the Migration Crisis in the Euro-Mediterranean Space

Yassine Bouchouar<sup>1</sup>, Bellaouali Driss<sup>2</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Bouchouar, Y., & Bellaouali, D. (2025). The manufacturing of fear and the justification of exclusion: The far right and the migration crisis in the Euro-Mediterranean space. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18165357>

---

### Abstract

This article examines the complex relationship between migration flows and the rise of far-right narratives of violence in the Euro-Mediterranean space, with particular attention to the role of crises and social tensions in strengthening their appeal. Drawing on Johan Galtung's typology of violence (direct, structural, and cultural), securitization theory from the Copenhagen School, and political mobilization theory, the study explains how migration and its compounded crises are reframed as social threats that legitimize exclusionary practices and violence. It further shows how security discourse is transformed into an existential narrative tied to identity and destiny, which is then instrumentalized for political mobilization and cross-border organized violence. Methodologically, the study adopts a descriptive-analytical approach that integrates political sociology, migration studies, and the sociology of violence. The analysis relies on official documents, Europol reports, political speeches, far-right movement statements, and case studies from Greece. More than fifteen far-right movements across eleven countries are examined, with a focus on discursive structures, coordination networks, and violent practices. The findings reveal that targeting socioeconomically marginalized groups contributes to the normalization of violence, while social media and the dark web play a central role in transnational mobilization. The study concludes that the "fragility of the Mediterranean border" reflects accumulated crises that are politically exploited to justify violence against migrants, highlighting the need for deeper empirical research, particularly concerning vulnerable youth exposed to fear-based radicalization.

**Keywords:** Far-right, political violence, transnational extremism, migration crises, Euro-Mediterranean space, Construction of Fear

---

<sup>1</sup> Researcher in Sociology, Institute of African and Euro-Mediterranean Ibero-American Studies, Mohammed V University, Rabat. [Bouchouaryassine@gmail.com](mailto:Bouchouaryassine@gmail.com)

<sup>2</sup> Researcher in Sociology, Faculty of Letters and Human Sciences, Ibn Zohr University, Agadir.  
[Driss.bellaouali15@gmail.com](mailto:Driss.bellaouali15@gmail.com)

## صناعة الخوف وتبرير الإقصاء: اليمين المتطرف وأزمة الهجرة في الفضاء الأورو-متوسطي

ياسين بوشوار، إدريس بلا أعلي

### ملخص

لطالما تستكشف هذه الورقة العلاقة المعقدة بين تدفقات الهجرة وتنامي سرديّة العنف لدى اليمين المتطرف وأجندته في الفضاء الأورو-متوسطي، مع التركيز على دور الأزمات والتوترات في تعزيز جاذبيتها. يستند التحليل النظري إلى أنماط العنف الثلاثة ليوهان غالتونغ (المباشر، البنوي، الثقافي) ونظرية الأمنة لمدرسة كوبنهاغن، إضافة إلى سوسيولوجيا التعبئة السياسية، لتفسير كيف يتم تحويل قضايا الهجرة وأزماتها المركبة إلى تهديد اجتماعي يبرر ممارسات الإقصاء والعنف، وكيف يتحول الخطاب الأمني إلى سرديّة وجودية ترتبط بسؤال المصير، ثم كيف تستثمر هذه السردية كأداة للتعبئة السياسية، وكيف تتحول هذه التعبئة إلى عنف منظم عابر للحدود. منهجيا، تعتمد الدراسة مقارنة وصفية-تحليلية، تجمع بين السوسيولوجيا السياسية وسوسيولوجيا الهجرة والعنف. وتستند المعطيات الميدانية إلى وثائق رسمية، وتقارير دولية (Europol)، وخطابات سياسية، وبيانات حركات يمينية متطرفة، إضافة إلى دراسات حالة اليونان. يشمل التحليل أكثر من 15 حركة يمينية متطرفة تنشط داخل 11 دولة، مع التركيز على مستويات التنسيق، وبنيات الخطاب، وأشكال العنف المصاحبة للتعبئة اليمينية. تنقسم الدراسة إلى ثلاثة محاور مترابطة: تحليل البنية الخطابية لليمين المتطرف وآليات صناعة الخوف من خلال رصد خطابات قادة يمينيين (لوبيين، فيلدرز، ميلوني) وسردياتهم حول "الاستبدال العظيم" و"أسلمة أوروبا"، رصد شبكات العنف (أجنحة) اليمينية المتطرفة وأنماط التنسيق العابر للحدود (جيل الهوية، جنود أودين، الفجر الذهبي) واستهدافها المباشر للمهاجرين وغير الأوروبيين، ودراسة الجغرافيا السياسية للعنف على الحدود المتوسطية، مع التركيز على الحالة اليونانية (جزر ليسبوس وساموس) كنموذج للتوتر بين السكان المحليين والمهاجرين العابرين. تشير النتائج إلى أن استهداف الفئات المهمشة اقتصاديا واجتماعيا يعزز شرعنة العنف، كما تلعب منصات التواصل الاجتماعي والشبكة المظلمة (Dark Web) دورا مركزيا في تعزيز التعبئة والتنسيق الدولي. وتخلص الدراسة إلى أن "هشاشة الجدار المتوسطي" ليست مجرد نتيجة قوة اليمين المتطرف، بل انعكاس لتراكم أزمات متعددة يتم استثمارها سياسيا لتبرير العنف ضد المهاجرين. بالإضافة إلى ذلك، تكشف هذه النتائج الحاجة إلى تعميق الدراسات ذات الصلة بالموضوع لفهم ميداني لقضايا الهجرة، والعنف، والهوية وغيرها من القضايا الاجتماعية، والتي تمس بالأساس فئة الشباب الذين يعانون من ظروف اجتماعية هشة، أو الذين يواجهون بعض التحديات الاقتصادية، كالبطالة أو التهميش، بما يجعلهم أكثر عرضة لخطابات الخوف والاستقطاب.

### الكلمات المفتاحية

اليمين المتطرف، العنف السياسي، التطرف العابر للحدود، أزمات الهجرة، الفضاء الأورو-متوسطي، صناعة الخوف.

## مقدمة:

تعتبر منطقة حوض البحر الأبيض المتوسط واحدة من أهم المناطق الحدودية في العالم، سواء من حيث موقعها الجغرافي ومواردها الطبيعية أو من حيث ديناميتها التجارية. وهي أيضا ساحة للعديد من الأزمات والتوترات الاقتصادية والأمنية التي لا تكاد تنتهي. تُظهر هذه التوترات العديد من التحديات والقضايا المرتبطة بالفضاء المتوسطي والتي تتخذ طابعا إقليميا ودوليا. تشمل هذه القضايا قضايا الهجرة واللجوء، والاتجار بالبشر، النزعات الحدودية، التحولات السياسية المتسارعة، والصراع حول الموارد الطبيعية، إلى جانب ذلك تبرز قضية العنف السياسي الناشئة عن تنامي تهديدات الحركات اليمينية المتطرفة وأجندتها. باتت جاذبية خطاب اليمين المتطرف من أبرز القضايا المطروحة في النقاش العمومي الأوروبي سواء في وسائل الإعلام أو مراكز البحث والتفكير أو على جدول أعمال الحكومات وصانعي القرار.

تهدف هذه الورقة إلى استكشاف العلاقة المحتملة بين تنامي العنف اليميني المتطرف وتدفع الهجرات عبر الحدود في منطقة حوض البحر الأبيض المتوسط. وذلك، من خلال البحث في دور التوترات السياسية والأمنية التي شهدتها المنطقة خلال العقد الماضي. وتتخذ الدراسة من بروز سرديّة العنف اليميني المتطرف منذ الأزمة السورية على الأقل، منطلقا لها لفهم هذه العلاقة، لا سيما في ظل عودة ارتفاع حالة العنف السياسي في الفضاء الأوروبي خاصة في المنطقة المتوسطية.

بناء على التوجه العام، تناقش الورقة الأسئلة التالية: كيف يتم توظيف أزمات الهجرة كمبرر للعنف السياسي؟ وهل أسهمت حقا هذه الأزمة من تنامي جاذبية اليمين المتطرف؟ وإلى أي مدى تسهم تدفق الهجرات عبر الحدود من تحفيز العنف في منطقة البحر الأبيض المتوسط؟

## أزمة الخطاب وشرعنة العنف في سياق تدفق الهجرات

غالبا ما ترتبط أزمات الهجرة القسرية أو الطوعية بأزمات مركبة، سياسية، اقتصادية اجتماعية أو أمنية، خاصة عندما تكون هذه الأزمات مرتبطة بسياقات العنف<sup>1</sup>. أو مبنية على سرديات مزيفة أو مزعومة<sup>2</sup>. وكثيرا ما تركز الأبحاث الاجتماعية على تفكيك العوامل البنوية أو رصد الأسباب التي تحفز تدفقات الهجرة، وانعكاساتها على عملية إنتاج العنف بمختلف أنماطه، سواء داخل مجتمعات الطاردة أو مجتمعات العبور، أو المستقبلية. وتظهر الدراسات الحديثة أن العنف البنيوي والثقافي، بالمعنى الذي طوره يوهان غالتونغ (Johan Galtung)، يجعل من المهاجرين أكثر الفئات الاجتماعية عرضة للشاشة، خاصة النساء والمجموعات العرقية أو الثقافية المهمشة.

في هذا السياق، يبرز الإطار النظري الذي طوره غالتونغ حول أنماط العنف كأداة تحليلية مركزية. يميز غالتونغ بين نمطين أساسيين من العنف: العنف المباشر، (المادي والمرئي)، والعنف البنيوي الصامت، والذي يتجلى في البنى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية

<sup>1</sup> Nathalie Williams, et.al "How armed conflict influences migration." Population and Development Review 47.3, 2021, P5.

<sup>2</sup> Zeynep Sahin-Mencutek, et al. "A crisis mode in migration governance: comparative and analytical insights." Comparative Migration Studies 10.1, 2022, P5.

التي تقف عائقا أمام الأفراد لتحقيق احتياجاتهم الأساسية، دون أن يكون هناك فاعل مباشر يمارس العنف<sup>1</sup>. إلى جانبه أضاف نمطا ثالثا، يتعلق بالعنف الثقافي، المتمثل في المكون الثقافي الذي يبرر العنف المباشر أو البنيوي الذي يصعب التخلص منه بسهولة، الذي يمكن معالجته في الخطابات الدينية والإيديولوجية، والسياسية، واللغوية، التي برر الإقصاء والتمييز<sup>2</sup>.  
تماشيا مع هذا الإطار العام، يمكن اعتبار العنف فعلا اجتماعيا يسهم في تحفيز تدفقات الهجرة عبر الحدود، سواء كانت قسرية أو طوعية، وغالبا ما يتم توظيف هذه التدفقات لتبرير العنف المضاد للسيطرة على الحدود ضد هؤلاء المهاجرين. وتفسح المخاوف الناجمة عن أزمات الهجرة المجال لتنامي ردود الفعل غير الإنسانية تجاه المهاجرين، حيث تؤدي مشاعر الخوف إلى تعزيز سردية الإقصاء والاستبعاد الاجتماعي<sup>3</sup>. وفي الواقع، تولد الهجرات أشكالاً متعددة من المنافسة والصراع داخل المجتمعات المستقبلية، والتي يمكن حصر تجلياتها الرئيسة في أربع قضايا أساسية:

- أولا، يرتبط الأمر بقدرة المهاجرين على التكيف والاندماج داخل المجتمع المضيف، وبمدى استعداد هذا الأخير لقبولهم أو رفضهم؛
- ثانيا، التنافس على الموارد والفرص المحدودة، مثل الوظائف والسكن، والضغط الواقع على مختلف القطاعات الحيوية، كالعليم، والصحة...إلخ؛
- وثالثا، تتأثر المواقف من الهجرة، بالعوامل ذات الصلة بالدين والقيم والثقافة والنزاعات السياسية والعرقية، وهذه العوامل قد تولد تصورات معادية لمجتمع الهجرة أو حتى تجاه المجتمع المضيف، بما في ذلك الحركات المتطرفة بكل أنماطها وهوياتها؛
- رابعا: يلعب السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي دورا أساسيا في احتواء تدفق الهجرات واتجاهاتها. ففي حالات عدم الاستقرار السياسي والأزمات الاقتصادية المتتالية، تتنامى مشاعر الخوف من فقدان الامتيازات الذاتية المكتسبة، نظير الضغوط الناتجة عن التنافس على الموارد.

إن فهم كيفية تشكل المخاوف لدى الأفراد والجماعات، من شأنه أن يوفر مدخلا تفسيريا مناسباً لفهم الطريقة التي يدرك بها الفضاء العام المخاطر المرتبطة بتدفقات الهجرة عبر الحدودية، سواء كان هذا الإدراك قائما على حقائق فعلية أو مبنيا على تصورات زائفة ومضللة، أو على سرديات تم التلاعب بها إعلاميا أو سياسيا. لذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار كيف يتم تداول قضايا الهجرة في السياقات الخطابية، إذ تشير على سبيل المثال نظرية الأمننة (Securitization Theory)، والتي طورها باحثو مدرسة كوبنهاغن، إلى أن القضايا لا تتحول إلى تهديدات أمنية حقيقية، بحكم طبيعتها الموضوعية، بل من خلال "أفعال خطابية أو كلامية" (Speech act) يقدم من خلاله الفاعلون السياسيون قضية معينة، -كالهجرة- باعتبارها تهديدا وجوديا يتطلب إجراءات تدخلية استثنائية<sup>4</sup>. إن الصفة التي

<sup>1</sup> Johan Galtung, "Violence, peace, and peace research." Journal of peace research 6.3, 1969, p171-173.

<sup>2</sup> Johan Galtung, "Cultural violence." Journal of peace research 27.3, 1990, p292.

<sup>3</sup> Cigdem Kentmen-Cin. "Hate Speech on Social Media: A Systemic Narrative Review of Political Science Contributions." Social Sciences 14.10, 2025, p2.

<sup>4</sup> Jef Huysmans, The politics of insecurity: Fear, migration and asylum in the EU. Routledge, 2006, p4.

تم بها إدراك هذه المخاطر ستلعب دورا أساسيا في تعزيز سرديات العنف والتطرف، حيث تبرر الممارسات العدائية بحجة الدفاع عن النفس، وحماية الهوية الوطنية، وإنقاذ الوطن من الغزو. وعندما يتم تحفيز هذه السرديات وتنظيمها سياسيا أو خطابيا، من قبل فاعلين أو مؤسسات، فإن احتمالية تحولها إلى ردود فعل جماعية وممارسات منحرفة أو عنيفة منظمة خارج القانون تصبح واردة بقوة.

والحال، أن اليمين المتطرف قد نجح في تقديم نفسه بوصفه "النذير" و"المدافع" عن السيادة الأوروبية وحمايتها. يدعي هذا التيار أنه يسعى لتطهير المجال العام من الشوائب التي أودعها الأجانب في الحياة اليومية الأوروبية، أو ما يصفونه بالثلوث الثقافي. ويأتي هذا الخطاب، في سياق يستثمر فيه اليمين المتطرف ما يعتبرونه فشل الطبقة السياسية التقليدية على مستويين: أولا الفشل في حماية حدودها والسيطرة عليها من الغزاة القادمين من وراء جدار المتوسطي. وثانيا فشل سياسات الإدماج في تحويل المهاجرين إلى مواطنين أوروبيين حقيقيين.

ترتكز السردية اليمينية المتطرفة على فرضية مركزية مفادها أن المهاجرين ك(المسلمون، أو العرب، الأفارقة جنوب الصحراء، الغجر، الصينيون)<sup>1</sup>، يرفضون الاندماج الثقافي أو الاجتماعي في المجتمعات الأوروبية، وأنهم يأبون التخلي عن قيمهم وثقافتهم الأصلية لتبني الهوية الأوروبية. وفق هذا الرأي، فإن المهاجرون ليس لديهم استعداد في أن يصبحوا على سبيل المثال فرنسيين أو ألمانا، أو إيطاليين، بل يسعون إلى نقل ثقافتهم وإعادة إنتاجها في المجتمع الأوروبي، من خلال إنشاء مجتمعات موازية (Parallel societies)، تعمل كفضاءات ثقافية مقاومة للاندماج الاجتماعي، بل ينظر اليمينيون إلى هؤلاء المهاجرين كمجموعات تسعى إلى فرض قيمها بالقوة على المجتمع الأوروبي، عن طريق مقاومة الاندماج.

يعزز هذا الخطاب المخاوف التي تروج لها الدعاية اليمينية المتطرفة، من هيمنة ثقافية محتملة، بداعي سطوة المهاجرين أو الأجانب على ثقافتهم الأوروبية. تركز هذه الدعاية على رفض صارم لكل ما لا ينتمي -عرقيا أو ثقافيا أو دينيا- بالمعنى الضيق للدولة الوطنية/القومية أولا، وإلى أوروبا المسيحية البيضاء ثانيا. يعكس هذا الاتجاه الاستثنائي، الذي يعزز مكانة سردية العنف السياسي المنسوب لليمين المتطرف وأجنحته في أوروبا، يوسع دائرة انتشارها لتصل إلى فئات اجتماعية متعددة، خاصة المتعاطفين مع الخطاب القومي، أو الفئات المتضررة من فشل السياسات الاجتماعية والاقتصادية في معالجة الإشكالات الحياتية للأوروبيين، أو حتى أولئك الذين يحملون مواقف عدائية تجاه النخب التقليدية، والتي يتهمونها دائما بالفشل في وقف سياسات تحويل أوروبا وصد ما يسمونه بـ "الاستبدال العظيم"، وإخراج أوروبا من أزماتها الاقتصادية والاجتماعية المتعاقبة.

لقد حاولت مجموعة من الحركات الاجتماعية، استثمار جهودها للتأثير على الرأي العام، عن طريق إعادة تعريف حدود أزمة المهاجرين. وتنطلق هذه الحركات في تعريفها لهذه الأزمة من محددات تعزز النزعة الممركة حول الذات. والأزمة كما ينظر إليها علماء اجتماع أمثال هربرت بولمر (Herbert Blumer) ويورغن هابرماس (Jürgen Habermas) هي موضوع "إجماع وتعريف". فحسب "بولمر" فإن الأزمات ليست نتيجة لخلل وظيفي داخل المجتمع، ولكنها نتيجة لعملية تعريف ظروف معينة وتحديدها على أنها مشكلة اجتماعية أو سياسية.

<sup>1</sup> Leo Lucassen, "Peeling an onion: The "refugee crisis" from a historical perspective." *Ethnic and Racial Studies* 41.3, 2018, p383-410.

إذ لا توجد أزمة أو مشكلة ما، لا يتم الاعتراف بوجودها من طرف المجتمع<sup>1</sup>. في حين يرى "هابرماس"، أنه لا يمكن فصل الأزمة عن وجهة نظر من يمر بها<sup>2</sup>. وبالتالي فإن تعريف الأزمات هو حدث يقوم على مبدأ الاعتراف والاجماع المحلي، وبهذا المعنى لا توجد أزمة لا يعترف بها أصحابها<sup>3</sup>.

### إرهاق المخيلات أو التفسير الاجتماعي لصناعة الخوف

نظرا لارتباط جزء أساسي من مسار التطرف بالرغبة في بلوغ هدف محدد، يمكن التمييز بين الجماعات المتطرفة انطلاقا من البنى القيمية والرهانات التي تنظم رؤيتها للعالم. ومن بينها على سبيل المثال، الجماعات اليمينية المتطرفة مثل (Ku Klux Klan) التي تسعى إلى تكريس البنية التراتبية العرقية وإبقاء "العرق الأبيض" في موقع الهيمنة داخل النظام الاجتماعي. أما الجماعات اليسارية المتطرفة كـ (Red Army Faction) فتركز على تفكيك اللامساواة البنيوية والعمل من أجل توزيع أكثر عدالة للثروة. في حين تسعى الجماعات ذات الدوافع الدينية مثل (Islamic State) إلى فرض تصور عقائدي صارم يقدم تأويلا محددا للدين بوصفه الإطار الناظم للمجتمع. وبالنسبة للجماعات القومية كـ (Irish Republican Army)، فإن هدفها يتمثل في انتزاع السيادة على إقليم معين وترسيخ حدود الهوية القومية. أما الجماعات أحادية القضية (Animal Liberation Front)، فهي تسعى إلى تحقيق غاية محددة وضيقة مثل حماية الحيوانات أو نوع حيواني واحد<sup>4</sup>.

تؤسس الجماعات اليمينية المتطرفة بكل توجهاتها الأيديولوجية دعايتها من منطلق زرع "الخوف والخيانة"؛ فهي ترفض التعددية الثقافية، والهويات والأعراق الوافدة بحجة أنها غير وطنية أولا، ثم غير أوروبية كحد أدنى، وتعتبر الهجرات هي المسؤولة الأولى عن حالة التراجع والأفول التي أصابت البلدان الأوروبية طيلة أزمتها المعاصرة، كما تضع هذه المسؤولية على عاتق النخب السياسية التقليدية المتهاكمة. ومثلما يؤكد "كاس مود" (Cas Mudde)، يعد اليمين المتطرف مثالا واضحا على نهج سياسة التخويف، والتي أصبحت أكثر وضوحا في أوروبا مع نهاية الحرب الباردة وهجمات الحادي عشر من سبتمبر، لتبلغ ذروتها مع أزمة المهاجرين<sup>5</sup>.

إذ تلعب سياسة الخوف دورا أساسيا توسيع دائرة الاستقطاب وخلق حالة من التجانس الوظيفي بين أعضاء المجموعات اليمينية المختلفة، من خلال تحديد عدو مشترك يجب مواجهته. هذه الإلية لا تقتصر على اليمين المتطرف فحسب، بل يعد نهج سياسة الخوف؛ استراتيجية رئيسة في كل الحملات الاستنصالية والتطرف أي كان نوعها، وفي نفس الوقت نجدها كألية تدخلية في حملات

<sup>1</sup> Herbert Blumer, "Social problems as collective behavior." University of California Press on behalf of the Social problems 18.3, 1971, P301-302.

<sup>2</sup> Jürgen Habermas, Legitimation crisis. Boston: Beacon Press. 1975

<sup>3</sup> ياسين بوشوار، إدريس بلأعلي، الإعلام وبناء الأزمات الاجتماعية، جدوى التأطير المتحيز ورهان الاستقلالية، الإعلام المغربي في مرمى التغيير: تحديات الواقع والحلول الممكنة، مركز مدى للدراسات والأبحاث الإنسانية-الدار البيضاء، المغرب، 2025، ص 84.

<sup>4</sup> Michaela Pfundmair, et al. "How social exclusion makes radicalism flourish: A review of empirical evidence." Journal of Social Issues 80.1, 2024, p342.

<sup>5</sup> Cas Mudde, Populist radical right parties in Europe, Cambridge: Cambridge University Press, 2007, P89.



مكافحة أو إزالة التطرف. غير أن ما يميز التوظيف اليميني لهذه الاستراتيجية هو ربطها المباشر بقضايا الهوية والهجرة والأمن القومي، مما يجعلها أكثر قابلية للاستثمار السياسي في سياقات الأزمات.

تتجلى أبرز تجليات هذه الاستراتيجية في الخطابات الانتخابية لقادة اليمين المتطرف الأوروبي. إذ، تعد شعارات ودعوات مارين لوپين (Marion Le Pen) وخيرت فيلدرز (Geert Wilders) الانتخابية حالة نموذجية لهذا النمط التواصلي. فقد رفع الطرفين شعارات عنصرية وإقصائية لا تر في المهاجرين سوى كونهم جماعة تشكل تهديدا أمنيا وديمغرافيا يهدد هوية الأوروبيين والسيادة الأوروبية بصفة عامة. فقد رفعت "لوپين" على سبيل المثال شعار "السيطرة على الهجرة" كإفظة انتخابية<sup>1</sup>، بالمثل دعا "خيرت فيلدرز" في إحدى حملاته الانتخابية إلى وقف أسلمة أوروبا، وحظر بيع القرآن، وتقييد عمليات استقبال المهاجرين، علاوة على مساندته لدعوات الخروج من الاتحاد الأوروبي، وإغلاق الحدود في وجه طالبي اللجوء، مختصرا ذلك في شعارات غارقة في العنصرية والكراهية، مفادها: "أوقفوا أسلمة أوروبا، حافظوا على ثقافة الهولنديين، وتقاليدهم وأعرافهم، وقيمهم" وهو الشعار الذي تغنى به أنصاره أثناء محاكمته<sup>2</sup>. وفي الاتجاه ذاته، أبدت جورجيا ميلوني (Giorgia Meloni) زعيمة حزب "إخوة إيطاليا" اليميني المتطرف ورئيسة وزراء إيطاليا، في حديثها عن ملف الهجرة رغبتها في فرض حصار الكلي على المهاجرين، كما سُجلت لها تصريحات مثيرة للقلق عام 2019، تقول: "سنحارب أسلمة أوروبا، لأننا لا نعتزم أن نصبح قارة مسلمة"<sup>3</sup>.

يمكن فهم الممارسة التواصلية لليمين المتطرف من خلال مفهوم "الفرجة السياسية"<sup>4</sup>، حيث تتحول الممارسة السياسية إلى فلكلور مصمم لإثارة الصدمات وجذب الانتباه. فهذا النمط من الممارسة السياسية، لا يهدف بضرورة إلى تقديم حلول واقعية للمشاكل الاجتماعية والاقتصادية، بل يسعى إلى خلق حالة من الاستقطاب الحاد، وتأجيج الصراعات الهوية والوطنية والثقافية. ويمثل هذا النمط التواصلية، نموذجا مثاليا على طبيعة الخطاب السياسي اليميني الذي فرض نفسه بقوة من حيث النتائج الميدانية.

ساهم هذا النمط التواصلية في تأجيج صراع داخلي حول الشرعية التمثيلية، بين من يملك الحق في التحدث باسم المواطن الأوروبي الأصل، والدفاع عن مصالحه وبين من لا يملك هذا الحق؟ يتجلى هذا الصراع في بيئة سياسية مضطربة لا تقبل التفاوض حول حدود الهوية الوطنية. في هذا السياق يتحول خطاب الهوية إلى سردية مغلقة وإقصائية تعيد رسم معايير جديدة للانتماء والمواطنة<sup>5</sup>. ويتميز هذا النموذج عن غيره، في وضع الدولة الوطنية أو القومية في مرتبة أعلى من الكيانات فوق وطنية، كالاتحاد الأوروبي. وباختصار شديد، تسعى هذه السردية على إعادة تعريف المواطنة الأوروبية على أسس عرقية وثقافية ودينية ضيقة<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ماكرون ولوبان... تباينات عميقة في ملف الهجرة، دويتشه فيله عربية (DW)، 19.04.2022، آخر زيارة 21.08.2025. <https://bit.ly/3d8VDlw>

<sup>2</sup> تظاهرات "يمينية" ضد الحكومة والإسلام في هولندا، سكاي نيوز عربي، 21.01.2018، آخر زيارة 18.09.2025. <https://bit.ly/3QwyEip>

<sup>3</sup> قلق وترقب... وصول اليمين إلى حكم إيطاليا يثير توجس الجاليات المسلمة، قناة الحرة، 29.09.2022، آخر زيارة، 19.08.2025. <https://arbne.ws/3WW7eGy>

<sup>4</sup> ياسين بوشوار، ما السخرية؟ المعاني الثأوية في المفهوم وفقاً لِرؤى متعددة، المجلة العربية لعلم الترجمة، المجلد 3 رقم 9، المركز الديمقراطي العربي، 2024، ص 360.

<sup>5</sup> دوبيه فرانسوا، علم الاجتماع الشعبي، عودة الشعبويات، أوضاع العالم 2019، ترجمة نصير مروة، مؤسسة الفكر العربي، الطبعة الأولى 2019.

<sup>6</sup> Mattia Zulianello, "The "far right" label and the study of party systems: problems, limitations—and a way out." Italian Political Science Review/Rivista Italiana di Scienza Politica, 2025, p4.

ساهمت هذه العوامل مجتمعة على تعزيز حضور خطاب اليمين المتطرف في الفضاء العام وانتشاره بين مختلف فئات المجتمع، لا سيما بين الشباب واليا فعين<sup>1</sup>. إذ تؤكد دراسات ميدانية إلى أن الشباب الذين يعانون من ظروف اجتماعية هشة، أو الذين يواجهون بعض التحديات الاقتصادية، كالبطالة أو التهميش، يشكلون الفئات الأكثر تأثراً بهذا الخطاب السياسي<sup>2</sup>. فاستثمار مشاعر الحرمان والإحباط الاجتماعي، وتقديم هذا الخطاب كبديل تمثيلي، يدعي التمثيل باسم الشعب المقهور ضد النخب السياسية العاجزة، كلها شكل مصادر ملهمة لخطاب اليمين المتطرف، من أجل استقطاب المتعاطفين خاصة الفئات الهشة والشباب.

### شبكات عنف اليمين المتطرف: استهداف المهاجرين

تنشط حركات اليمين المتطرف في أوروبا بشكل تعاوني، حيث تنظم نفسها عبر شبكات عابرة للحدود، تجمعها بينها علاقات مشتركة، حتى بين أكثر الحركات تباعداً واختلافاً. تمثل حركة "جيل الهوية" التي تنشط في فرنسا، وفي مجموعة من الدول الأوروبية le mouvement Génération identitaire) وحركة "برو-فلست" (Pro-Vlast) التشيكية، ومجموعة "جنود أودين" (Solden of Odin) الفنلندية، ومنظمة "الدم والشرف" (Blood and Honour) التي تنشط في بريطانيا وفي العديد من البلدان الأوروبية وأمريكا. وفي ألمانيا ترتكز مجموعة من الجماعات والفصائل اليمينية الجديدة على خطاب مناهض للمؤسسات السياسية؛ (كعضوية ألمانيا في منظمات دولية، مثل الناتو والاتحاد الأوروبي) وتعارض السياسات المؤيدة للهجرة واللجوء، علاوة على مناهضة الأعراق والجماعات الدينية المرتبطة بها؛ كالغجر واليهود والمسلمين. وتأتي على رأس هذه الجماعات "حركة الهوية" (the identity movement)، ومؤيدي حركة "مواطنو الرايخ" (Reichsbürger movement)<sup>3</sup>. بالإضافة إلى حركات أخرى ربما لا يتسع المجال لذكرها جميعاً، مثل: "حركة أتومو افن" (Atomwaffen) التي تنشط في الولايات المتحدة الأمريكية والألمانية بالإضافة إلى دول البلقان. و"الملائكة التسعة" (The Nine Angels) و"حركة نسر الشمال اليمينية" (Northern Eagle) التي تنشط خاصة في ألمانيا وبعض الدول الحدودية.

على طول الدول المطلة على البحر الأدرياتيكي، وهي بمثابة دول عبور استراتيجية بالنسبة للمهاجرين القادمين من جنوب بحر الأبيض المتوسط. حيث تنتشر هذه الدينامية المتطرفة وتتوسع مداها كلما اتجهنا نحو الدول المحاذية لـ "منطقة شينغن"، خاصة تلك التي تعرف أنشطة مخالفة للقوانين الدولية، كالإتجار بالبشر والتهرب المخدرات وغيرها. وتعتبر ألبانيا الوجهة المفضلة لهذه الحركات، خاصة في ظل الظروف غير المستقرة التي تسهم في نمو هذه الممارسات غير الإنسانية، إذ يتجه المجال الألباني نحو التطبيع مع الخطاب الاستنصالي، الذي يغذي كافة أشكال العنصرية وكرهية الأجانب. وتشتهر حركة "الموقف الثالث الألبانية" (Third Position) بمواقفها ضد الشيوعية والرأسمالية وضد الأديان الإبراهيمية، حيث تروج للأعراف والتقاليد الدينية الألبانية الوثنية والعرقية. وتعد حركة "الموقف الثالث" من الحركات المتطرفة التي لها امتداد جغرافي مهم، حيث تنشط في اليونان وكوسوفو وصربيا ومقدونيا، وهدفها إنشاء ألبانيا الكبرى. وتهدف إلى اجتذاب الشباب بالدرجة الأولى، من خلال أنشطتها عبر الإنترنت ومن خلال نشر منشورات هزلية وجذابة

<sup>1</sup> Geertje Lucassen and Marcel Lubbers, Who fears what? Explaining far-right-wing preference in Europe by distinguishing perceived cultural and economic ethnic threats. Comparative Political Studies, 2012, vol. 45, no 5.

<sup>2</sup> García Juanatey, et al. "Right-wing extremism among the youth in Spain: current situation and perspectives." Madrid, INJUVE, 2020, P18.

<sup>3</sup> Europol, European Union Terrorism Situation and Trend Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018, P46.

باللغتين الإنجليزية والألبانية (السخرية السياسية)، ويستخدمون لهذه الغاية الموسيقى الإلكترونية المعروفة بـ "فاشيف" (fashwave) أو رموز أو أيقونات تعبر عن أيديولوجيات اليمين المتطرف<sup>1</sup>. ويبدو أن هذا النمط الموسيقي ظهر لأول مرة على الإنترنت في نوفمبر 2015، عندما نشر المؤدي المسمى (CyberNazi) أغنية (Galactic Lebensraum) على موقع اليوتيوب. وقد اعتبرها البعض أول موسيقى بوب لليمين المتطرف<sup>2</sup>.

قريبا من ألبانيا، تنشط حركة "شيتنيك" (Chetnik movement) في صربيا والجبل الأسود، والبوسنة. وتستمد شرعيتها التاريخية من عداؤها المعلن للكروات ومعاداة المسلمين والشيوعية على التوالي. وتتميز هذه الحركة عن سابقتها بطقوسها العسكرية وبزعتها القومية والتعصب العرقي الواضح<sup>3</sup>. وترجع بعض الروايات أنها كانت جزءا من شبكة أجنحة اليمين المتطرف الروسية، ومن المحتمل أنها شاركت رفقة الحركات المقاتلة في الحرب الروسية-الأوكرانية<sup>4</sup>.

ومن أجل توسيع أنشطتها على نطاق واسع، طورت هذه الحركات اليمينية عملية التنسيق عن طريق تشكيل شبكة دولية لليمين المتطرف، تجتمع حول غاية واحدة، وهي الدفاع عن أوروبا. وهي النتيجة التي توصل إليها تقرير أوروبول (Europol) في خلاصته حول حالة الإرهاب في أوروبا لعام 2018، حيث لمح إلى تطور شبكات العلاقات والروابط عبر الحدودية بين مختلف هذه الحركات المتطرفة، من خلال توظيف الهجمات المنسقة وباعتماد شبكات الإنترنت<sup>5</sup>. إن القدرة على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت بكثافة، يعزز مسارات التعبئة ووصول السردية المتطرفة لجمهور واسع، وهي تكتيك يستقطب من خلالها فئة الشباب خاصة جيل الألفية، والتأثير على مساراته خاصة الانتخابية<sup>6</sup>.

كنموذج على هذا التشبيك؛ شاركت حركة هوية النمسا (Identity Bewegung Österreich) مع ممثلي الحركة في إيطاليا وألمانيا وفرنسا في مهمة (Save and Save) كجزء من حملة "دفعنا عن أوروبا" (Defend Europe) في البحر الأبيض المتوسط لمنع سفن المنظمات غير الحكومية من مغادرة الموانئ الإيطالية لإنقاذ المهاجرين<sup>7</sup>. والمعروفة وقتها بأزمة "أكواريس" (Aquarius)، بعدما أطلقت حركة جيل الهوية (Génération Identitaire) دعوة عبر الإنترنت تدعو فيها أطراف اليمين إلى تكوين فريق من المهنيين واستأجر باخرة كبيرة والإبحار بها في البحر الأبيض المتوسط للتصدي لقوارب مهربي البشر، (يقصد بذلك بالإضافة إلى المهنيين الحقيقيين؛ المنظمات غير الحكومية التي تعمل على إنقاذ المهاجرين من الغرق...)<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Mirza Buljubašić, "Violent Right-Wing Extremism in the Western Balkans: An overview of country-specific challenges for P/CVE." (2022). P4

<sup>2</sup> Joel Kelley Brendan. "Fashwave, the electronic music of the Alt-Right, is just more hateful subterfuge." Southern Poverty Law Center 17 (2017). <https://bit.ly/3Plkeho>

<sup>3</sup> Mirza Buljubašić, op.cit, p7.

<sup>4</sup> Pantucci, Raffaello. "Russia's Far-Right Campaign in Europe." Lawfare, April 9 (2023). <https://bit.ly/3U8ZeTT>

<sup>5</sup> Europol, European Union Terrorism Situation and Trend Report, Op.cit, P51.

<sup>6</sup> Christopher Chase-Dunn, and Sandor Nagy. "Global inequality and world revolutions: Past, present and future." Handbook of revolutions in the 21st century: The new waves of revolutions, and the causes and effects of disruptive political change. Cham: Springer International Publishing, 2022.p1116.

<sup>7</sup> Europol, European Union Terrorism Situation and Trend Report, Op.cit, P52.

<sup>8</sup> Radio France internationale (RFI), Les saboteurs d'opérations humanitaires en Méditerranée stoppés dans leur lancée, 14.06.2017 <https://bit.ly/3JzrjCW>.

وأصدرت في ذلك بياناً يقول: "... غزو يحدث؛ هذه الهجرة الهائلة تغير وجه قارتنا، نحن نفقد سلامتنا وطريقتنا في الحياة، وهناك خطر أن نصبح نحن الأوروبيين أقلية في أوطاننا الأوروبية<sup>1</sup>... معاً سندافع عن أوروبا، فنحن نستعد لمهمة عظيمة في البحر الأبيض المتوسط، مهمة لأجل إنقاذ أوروبا من الهجرة غير الشرعية"<sup>2</sup>.

في سياق ذلك، توجهت مجموعة كاملة من نشطاء اليمين المتطرف والنازيين الجدد من جميع أنحاء أوروبا نحو المناطق والجزر الحدودية لأجل الدفاع المزعوم عن الحدود الأوروبية من المهاجرين أو الغزاة كما يلقبونهم. ولم يكن لهذا التجسير أو التنسيق ليتحقق لولا شبكات التواصل الاجتماعي، التي شكلت فضاءً مناسباً لتجنيد هؤلاء النشطاء وتحريكهم نحو تحقيق أهدافهم المحتملة. لقد وظفت هذه الحركات المتطرفة كل السبل للهيمنة على الخطاب السياسي والحركي في أوروبا، من خلال تقديم أنفسهم كما لو كانوا الحماة الحقيقيين للأمة الأوروبية والمدافعة عن شعوبها الحائرة.

المبرر نفسه، هو الذي اتخذته بريندان تارانت (Brendan Tarrant) لتبرير هجومه على مسجد كرايستشيرش (Christchurch) بنيوزيلاند في بيانه المطول، الذي اختار له تسمية "البديل العظيم" أو "الاستبدال العظيم" (The Great Replacement)، والذي جاء في 73 صفحة، نشره على منصة التويتر موضحاً دوافع وأسباب إقدامه على تنفيذ هذه العملية، ومن بين هذه الأسباب؛ هزيمة ماري لوبان في الانتخابات الفرنسية عام 2017، بالإضافة إلى أزمة تدفق المهاجرين أو بالأحرى "فيضانات الغزاة" كما يصفهم في بيانه. وقد كان تأثير أفكار الكاتب اليميني رينو كامو (Renaud Camus) صاحب مؤلف الاستبدال العظيم (Le Grand Remplacement)<sup>3</sup> واضحة على "بريندان تارانت" بشكل واضح جداً. وصحيح أن أحداث مسجد "كرايستشيرش" حصلت خارج نطاق الحدود المتوسطية وبعيدة عن القارة العجوز، إلا أن وقائعها انطلقت في إحدى متاجر التسوق بقرية صغيرة في فرنسا، كما أن مبرراتها كانت مرتبطة بما يجري من وقائع في حوض البحر الأبيض المتوسط<sup>4</sup>.

في نفس السياق كشفت السلطات الإيطالية في 15 يوليو 2019، مجموعة أسلحة وأدوات معدة لشن هجمات واسعة، منها حيازة صاروخ (جو-جو) وغيرها من الأسلحة الأخرى، وقد كانت هذه المداهمات بمثابة جزء من التحقيقات التي أجرتها السلطات الأمنية مع مقاتلي الجناح اليميني المتطرف الذي شاركوا سابقاً مع القوات الانفصالية الروسية في شرق أوكرانيا<sup>5</sup>. وتجدر الإشارة إلى أن الحرب الروسية الأوكرانية سواءً الأولى سنة 2014 أو الحالية 2022، كانت بمثابة فرصة مؤاتة أمام العصابات اليمينية المتطرفة بمختلف

<sup>1</sup> Mark Townsend, Far right raises £50,000 to target boats on refugee rescue missions in Med, the Guardian, Sun 4 Jun 2017 <https://bit.ly/3vKZyeO>.

<sup>2</sup> Radio France internationale (RFI), Op.cit.

<sup>3</sup> Renaud Camus, Le Grand Remplacement, Ed. Renaud Camus, 2012

<sup>4</sup> يبر بريندان تارانت في بيانه المطول فعلته بالقول: "أتذكر أنني دخلت مركز تسوق لشراء المواد الغذائية في بلدة متوسطة الحجم في شرق فرنسا، يتواجد فيها حوالي 25 ألف شخص، عندما جلست في سيارتي المستأجرة في موقف السيارات، رأيت فيضانات من الغزاة (يقصد المسلمين والأفارقة السود) يعبرون صالات العرض في المركز التجاري. في المقابل كان هناك عدد قليل من الفرنسيين، وقلت يكفي وخرجت من المدينة غاضباً، ورفضت البقاء لفترة أطول في هذا المكان الملعون... هذا هو المكان الذي قررت فيه فعل شيء... لمحاربة الغزاة بنفسني".

<sup>5</sup> Lewis Julian, "Extreme Right-Wing Terrorism: Presented to Parliament Pursuant To Section 3 Of The Justice And Security Act 2013", Intelligence And Security Committee Of Parliament Copyright 2022, P44.

أيديولوجياتها لضمان مزيد من التعاون والتشبيك وتوسيع قاعدة المقاتلين سواء باستعادة الأعضاء القدماء منهم أو من خلال تجنيد مقاتلين جدد. في سنة 2023 تمكنت السلطات الإسبانية من حجز أسلحة نارية وأزيد من 9000 خرطوشة ومتفجرات، و34 زجاجة من حمض الكبريتيك، والعديد من الأسلحة المحظورة، وذلك في مدهامات قامت بها السلطات في كل من "ملقا وألميريا".<sup>1</sup>

تمثل هذه الوقائع والأحداث، مثالا نموذجيا، لرصد ديناميات الدعاية اليمينية المتطرفة وتأثيراتها المحتملة، وإدراك الكيفية التي يتحول بها الخطاب المتطرف من مستوى الأفكار إلى مستوى الفعل، ومنه إلى التمثيل على أرض الواقع. وتمثل شبكات التواصل الاجتماعي، والانترنت خاصة الشبكات المظلمة (Dark Web)، إحدى المنافذ المفضلة لهذه الحركات، كما لا تجد هذه المجموعات اليمينية حرجا في التعبير عن مواقفها ومعتقداتها وقناعاتها المتطرفة، في مختلف المنصات الرقمية، بل لها صفحات رسمية خاصة بها. في سياق تنامي الدعاية اليمينية عبر الانترنت وتضخمها، تمكنت اليوروبول بتنسيق مع ثماني دول أوروبية إلى إزالة العديد من المنشورات عبر الانترنت والمتعلقة بالتحضير لتنفيذ هجمات إرهابية، والتي بلغت إلى حدود نهاية سنة 2023 عدد 872 عنوانا (URL) يحتوي على مواد إرشادية وأدلة يستخدمها الإرهابيون بدوافع أيديولوجية مختلفة، بما في ذلك اليمين المتطرف، الذي يغطي موضوعات مثل تجميع الأسلحة، والطائرات بدون طيار، وصنع القنابل، والأسلحة الكيميائية، واختيار الأهداف، والأسلحة، واختيار الهجمات الإرهابية، واستراتيجيات وطرق إخفاء الهوية.<sup>2</sup>

ساهم هذا التجسير الحاصل في انتشار عنف اليمين المتطرف على نطاق واسع وبأقل كلفة ممكنة، وهو ما يمكن معالنته عبر مستويين على الأقل. أولا: على مستوى نمط الهجمات العنيفة المنظمة أو التي تنفذها الذئاب المنفردة. وثانيا: على مستوى التنظيمي، حيث أصبح التنسيق الدولي جزءا من أنشطة الجماعات اليمينية التي تنشط في مجموعة من الدول وتشارك في نفس الأهداف. (بلجيكا، فرنسا، إسبانيا، ألمانيا، بلغاريا، بولندا، اليونان، النمسا، إيطاليا، روسيا، أوكرانيا، وحتى الولايات المتحدة الأمريكية...).

### الجدار الهش: التهافت على المتوسط

إن التحولات المربكة التي عاشتها المنطقة خلال العقدين الأخيرين، انعكست بوضوح على تدفقات الهجرة وتنامي موجات العنف والتطرف على طول جدار المتوسط. فقد بات التهافت إلى المنطقة المتوسطية أمرا ملحوظا أكثر من أي وقت مضى، سواء بالنسبة للمهاجرين جنوب المتوسط، أو بالنسبة للحركات المتطرفة والعصابات المتاجرة في البشر وفي كل ما هو غير قانوني، التي استقرت على ضفتي الجدار أو على طول مسارات وممرات العبور الأساسية للمهاجرين، خاصة منطقة البلقان. يمثل هذا التهافت تهديدا مشتركا للجهتين الجنوبية والشمالية للمتوسط. إن فكرة الاستئصال المتبادل والعنف التي تقودها حركات اليمين المتطرف أو الحركات النازية الجديدة، أو حتى الحركات المتطرفة الإسلامية التي تنشط على الحدود السورية، التركية اليونانية؛ تقف حاجزا أمام تعزيز فرص التعاون المشترك بين الشمال والجنوب، وتجاوز عتبات العنف والتطرف المتبادلة.

<sup>1</sup> Maria Cantó Martínez. MONTHLY REPORT Analysis of Far-Right Violence and Terrorism December 2023. observatorio internacional de estudios sobre terrorismo, (OIET), 2023.

<sup>2</sup> Maria Cantó Martínez. Op.cit.

منذ بدء تدفق المهاجرين نحو الضفة الشمالية (أوروبا) مع بداية الأزمة السورية، أصبح موضوع الهجرة أكثر من أي وقت مضى محط نقاش ومُساءلة واهتمام كبيرين؛ لقد تلقت دول الاتحاد الأوروبي لوحدها أكثر من 1.2 مليون طلب لجوء منذ سنة 2016-2015، وهو ما يفسر حجم التحديات التي تعزز بالضرورة فكرة التعاون المشترك. وقد لا ننكر أن حفظ الأمن وضمان استقرار دول النزاع في جنوب المتوسط وإعادة تنميتها بما يناسب خصوصيتها التاريخية والاقتصادية والسياسية والثقافية والدينية، من الممكن أن يسهم في تقليص حدة تدفق الهجرات نحو الشمال. إن فشل المفاوضات في التحكم في تدفقات المهاجرين، وغض الطرف عن بعض الممارسات غير الإنسانية، يحفز سرديات اليمين المتطرف. يدفع هذا الفشل الحركات اليمينية المتطرفة وأجنحتها نحو التهافت صوب البحر الأبيض المتوسط، وإعادة تأهيل "جداره الهش".

ففي ظل حجم التحديات التي رافقت هذا الملف، لا سيما بوجود يمين متطرف معارض لأي تسوية مبنية على استقبال هؤلاء المهاجرين واللاجئين، بحجة أنهم مجرد غزاة جدد، متطرفين ومهربين... وتبني ملف الهجرة كذريعة للدفاع عن السيادة الوطنية بكل الوسائل الممكنة، سواء بالوسائل القانونية السياسية، أو عن طريق المواجهة وإباحة استخدام العنف بحجة الدفاع عن النفس، حيث لا يتوقف أعضاء اليمين المتطرف من تقديم أنفسهم حماة حقيقيين للهوية الوطنية. إن توسع قاعدة هذا الخطاب بشكل بالإضافة إلى أسباب أخرى، عائقاً أمام تحقيق التكامل بين الضفتين واحتواء التطرف والحد من آثاره.

بات العمل المشترك بين الضفتين بحكم تحديات الواقع، مسألة لا غنى عنه، في ظل تنامي النزعة الاستثنائية العدائية والتي يتسع مداها مع كل أزمة أو فشل سياسي محلي. لقد عززت الأزمات المختلفة موقع اليمين المتطرف طوال العقدين الأخيرين على الخريطة السياسية والراديكالية في المنطقة، -بدءاً بأحداث 11 سبتمبر (حصراً على الأقل) ثم في الغزو الأمريكي للعراق سنة 2003، ثم الأزمة المالية العالمية سنة 2008، وصعوداً إلى الحراك السياسي سنة 2011، وارتفاع نعرات التطرف والإرهاب بظهور "داعش" سنة 2014، فضلاً عن أزمة اللاجئين سنة 2015، وصولاً إلى تداعيات جائحة كورونا وإجراءات الإغلاق سنة 2020، وانتهاءً بالحرب الروسية الأوكرانية الأخيرة سنة 2022- والحرب على غزة سنة 2023.

وتُظهر بعض الأحداث، وإن كانت الأحداث لا تفسر نفسها بنفسها، لكن هذا لا يعني إلغاء أهميتها، خاصة في ظل ما تمنحنا من إشارات لا يمكن تجاوزها لتحقيق الفهم. إن القول بالجدار الهش، ليس نتيجة تغليب الفلسفة الأمنية على الإنسانية، أو اعتبار المهاجرين أو اللاجئين مجرمين أو غزاة كما تقول الرواية اليمينية، إنما نتيجة أحداث متطرفة ومتتالية شهدتها المنطقة. وكان ضحيتها المهاجرين. وتدل بعض الوقائع المتطرفة والعنيفة التي سجلتها المنطقة بين الفينة والأخرى على هذه العلاقة الترابطية ما بين تحديات تدفق المهاجرين وتنامي منسوب العنف المتبادل.

فعلى سبيل المثال، نجد توظيف مسارات عبور المهاجرين، من طرف المتطرفين الإسلاميين، الذين ارتكبوا هجمات 13 نونبر 2015 في باريس، والذين تنقلوا على طول هذه المسارات شرق البحر الأبيض المتوسط دون أن يتم كشفهم، سواء أثناء الخروج أو العودة إلى أوروبا لتنفيذ هجماتهم<sup>1</sup>. وهي نفس المسارات التي توظفها الحركات اليمينية التي تقاتل في الحرب الروسية-الأوكرانية. وهو ما يوضحه

Crone Manni, Maja Falkentoft et Tamikko Teemu, Europe's refugees crisis and the threat of terrorism. An extraordinary threat, 2017, P 14.



على سبيل المثال تقرير لمعهد "نيو لاينز" (New Lines)، الذي رصد عودة المقاتلين الأجانب المحسوبين عن اليمين المتطرف إلى دولهم الأوروبية، سبقوا وأن شاركوا في الحروب اليوغوسلافية خلال التسعينات إلى الظهور مجددا كمجندين أو مؤطرين في أوكرانيا سنة 2014<sup>1</sup>.

عادة ما تركز معظم الأبحاث على المقاتلين الأجانب في سوريا، في حين لا يتم الاهتمام بالتأثيرات المترتبة عن عودة المقاتلين الأجانب من أوكرانيا، رغم ما يشكل هؤلاء المتورطين في الصراع الروسي-الأوكراني من مصدر قلق أمني إقليمي ودولي، خاصة أولئك الذين تربطهم صلات باليمين المتطرف<sup>2</sup>. تؤكد هذه الإشارات فرضية دور عدم الاستقرار السياسي في تعزيز سرديّة اليمين المتطرف. إن الانقسامات السياسية والعرقية والدينية وتوالي الأزمات الاقتصادية والاجتماعية، كلها دوافع تمثل أساس الهوية الخطابية والتعبوية لليمين المتطرف.

تعتبر حالة اليونان، مثالا نموذجيا لأكثر النقاط الحدودية نشاطا، وهي النقطة الأكثر استقبالا للمهاجرين الوافدين إلى الاتحاد الأوروبي، وعلى ذلك تشهد الكثير من أعمال عنف وشغب تبادلي بين سكان مناطق العبور والمهاجرين. إذ شهدت كل من جزيرتي ليسبوس وساموس (Lesvos, Samos)، كإحدى المعابر الحدودية المهمة؛ الكثير من التوترات، بين المهاجرين وأهالي المنطقة، وكانت جزيرة ليسبوس من أكثر المناطق لفتا للانتباه، بفعل النمو غير المسبوق في عدد سكان مخيم موريا (Moria Camp) سيئ السمعة، والذي تم بناؤه بسعة قصوى تبلغ 3.000 نسمة، في حين يستقبل اليوم أكثر من 20.000 مهاجر، وتعتبر هذه الجزيرة من بين الجزر السياحية في المنطقة، الشيء الذي دفع السكان المحليين إلى تقديم شكاوى إلى السلطات الإدارية نظير نقل هذه المخيمات خارج الجزيرة، إثر انعدام الأمن الملحوظ وتراجع عائدات السياحة. وفي يناير 2020، اتخذ رؤساء بلديات هذه الجزر إجراءات بشأن التعبير عن قلقها ورفضها لزحف المهاجرين، بتنظيم احتجاجات منسقة تحت شعار "استعادة جزرنا وحياتنا"<sup>3</sup>.

وحاول بعض المتعاطفين مع هذا الشعار، وضع حواجز على الطرقات وتشكيل فرق دورية لحراسة القرى المجاورة لمخيم اللاجئين، لقد قاموا بإيقاف السيارات وتفتيشها وفحص بطائق الهوية، كما قاموا بمطاردة المهاجرين بشكل متكرر، وتعنيف موظفي المنظمات غير الحكومية بالإضافة إلى الاعتداء على الصحفيين. وينتسب بعض هؤلاء الذين تزعموا عملية العنف إلى حزب الفجر الذهبي (Golden

في سنة 2014، أنشأ تنظيم الدولة "داعش" جناحا خاصا للعمليات الخارجية للتخطيط وتنفيذ هجمات في أوروبا. كانت شبكة المقاتلين الأجانب الناطقة بالفرنسية في مدينة الرقة السورية ناشطة بشكل خاص في هذا الصدد. كان أول عمل واسع النطاق في أوروبا خططت له هذه الشبكة كان هو مؤامرة فيرفيتوا (Verviers) التي تم إحباطها في بلجيكا في يناير 2015. وتجدر الإشارة إلى أن العائدين من هذه العملية سافروا عبر معبر تركيا واليونان باستخدام جوازات سفر مزيفة، أنظر:

- Crone Manni, Maja Falkentoft et Tamikko Teemu, Op,cit, P32.

<sup>1</sup> Alejandro Beutel and Hikmet Karčić, Far-Right Nativism: Its Geopolitical Effects and Its Future in North America and Europe, The New Lines Institute for Strategy and Policy, January 2022. P 27

<sup>2</sup> Hikmet Karčić, The Balkan Connection: Foreign Fighters and the Far Right in Ukraine, The New Lines Institute for Strategy and Policy, 1 May 2020, <https://bit.ly/3OQS6FC>. Last visit, 21.09.2025.

<sup>3</sup> Maik Fielitz, Far-right vigilantism at Europe's borders: the Greek experience, Centre for Analysis of the Radical Right (CARR), 28 March 2020, browsing history 19 May 2021, <https://bit.ly/3f3kzt2> last visit, 24.09.2025



(Dawn) وإلى النازيين الجدد (neo-Nazi party). وقد نفذ هؤلاء المتطرفين اليمينيين بعض الهجمات المسلحة المتفرقة، حيث أحرقت مرفقا سابقا للاجئين في ميتيليني (Mytilene)<sup>1</sup> ومخيمات موريا المعروفة بسمعتها السيئة<sup>2</sup>.

أمام تفاقم الوضع على حدود البر الرئيسة مع تركيا، رصدت تقارير إعلامية وحقوقية، قيام السكان بدوريات لمنع المهاجرين من عبور الحدود إلى اليونان. مسلحون ببنادق الصيد، وقد شوهد بعض السكان المحليين وهم يهددون قوارب اللاجئين بالعنف، وتحدث مثل هذه الممارسات عادة إلى حد كبير بالاتفاق مع قوات الأمن. إذ تنتهز الجماعات اليمينية المتطرفة الفرصة لعرض نفسها على وسائل الإعلام على أنها المسؤولة عن إعادة القانون والنظام إلى الوطن. على إثر ذلك دعت مجموعة عنصرية تطلق على نفسها اسم "رابطة صيادي المهاجرين غير الشرعيين" (Association of Hunters of Illegal Migrants) عبر منصة "الفيسبوك" إلى تنظيم الحماية على الحدود. وقد حاول الكثير من السياسيين والرجال الأمن والجيش دعم هذه المبادرة، وعلى رأسهم يونانيس لاغوس (Ioannis Lagos) الذي أقدم على زيارة الحدود دعما منه لهذه الفكرة، وهو بالمناسبة أحد كبار المسؤولين السابقين في منظمة الفجر الذهبي (المصنفة مؤخرا كمنظمة إجرامية) وعضو في البرلمان الأوروبي سابقا<sup>3</sup>. وهو الذي مزق عالم تركيا في مشهد استعراضي أثار الكثير من الجدل في إحدى جلسات البرلمان الأوروبي، بسبب ملف المهاجرين في الجزر اليونانية. وتجدر الإشارة أنه اعتقال في بلجيكا وسلم إلى السلطات اليونانية بعد متابعته بتهمة قيادة منظمة إجرامية، وحكم عليه بالسجن لمدة 13 سنة و8 أشهر.

كلها أحداث ووقائع تسهم على نحو أساسي في انجذاب الأفراد إلى خطابات اليمين المتطرف وشرعنة ممارساته لا إنسانية، بحجة الدفاع عن النفس أو المصلحة الوطنية. إن هذه الشرعية هي التي يجد فيها المقاتلون اليمينيون مبررا لتنفيذ مختلف هجماتهم ضد المهاجرين أو عموم غير المرغوب فيهم في فضائهم الوطنية (دينيا، عرقيا، جنسيا...). ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن هشاشة الجدار المتوسطي، لا يعني بالضرورة "سطوة الحركات المتطرفة" على صناعة القرار، فمهما كان الحال، لا تزال التقاليد الديمقراطية الداخلية الأوروبية قادرة على الصمود أمام زحف النخب اليمينية المتطرفة خاصة على المستوى اليقظة المدنية، والسياسية، والحقوقية، والأمنية.

#### الخاتمة:

تشكل الحدود المتوسطية، بما تحمله من نزاعات متوارثة والتي تغطي مختلف أطرافها، (من تركيا واليونان، مرورا بالبلقان، وقضايا نزاعات الشرق الأوسط، وصولا إلى شمال إفريقيا)، فضاءً هشاً يتقاطع فيه الأمني بالاقتصادي والاجتماعي، والحدودي بالهوياتي. هذه النزاعات المعلقة توفر بيئة مناسبة لتنامي السرديات المتطرفة والتي تستثمر في هذا الإرث المثقل بالتوترات، لتحوّله بين حين وآخر إلى أدوات لتبرير العنف وشرعنة كل أشكال الأقصاء. وتمثل عوامة التهديدات الأمنية الناتجة عن حالات عدم الاستقرار في جنوب المتوسط من بين العوامل الرئيسة في تعزيز المخاوف الأوروبية، وتجعل من الحدود الجنوبية للمتوسط بمثابة "جدار خفي"، يعاد إنتاجه ضمن خطاب اليمين المتطرف باعتباره الحاجز الأخير أمام غزوات المهاجرين، أو بالأحرى أمام تحويل أوروبا.

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> للاستزادة في الموضوع أنظر، قصاصات وكالة فرنس بريس. <https://bit.ly/3JxgevV> ، آخر زيارة، 2025.09.22.

<sup>3</sup> Maik Fielitz, Op.cit,

كشفت هذه الدراسة عن دينامية معقدة بين أزمات الهجرة المتوسطة وتنامي مختلف أنماط العنف اليميني المتطرف، بما يتجاوز التفسيرات الاختزالية التي تعتبر هذا العنف مجرد رد فعل طبيعي أمام تدفقات المهاجرين. ما نلاحظه اليوم ليس مجرد قلق شعبي عفوي، بل صناعة منظمة للخوف، تبرر ممارسة العنف والاقصاء، من خلال استثمار مختلف المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها أوروبا ومنه العالم، لتحويل الملف الهجرة والمهاجرين إلى تهديد وجودي يمس ما يسمى بامتيازات العرق الأبيض. لقد تبين من خلال هذا العرض أن اليمين المتطرف نجح من خلال أجنحته العنيفة، من بناء شبكات تطرف عابرة للحدود تنسق عملياتها عبر مختلف المنصات التواصل الاجتماعي، قبل أن تتحول إلى أفعال ميدانية عنيفة والتي تكون (عملية التنسيق) عادة خارج نطاق الرصد والمراقبة الأمنية.

إن هذا التحول الملحوظ من حركات قومية منعزلة إلى أجنحة عنف معولمة وشبكات دولية منسقة ذات تمويل عابر للحدود، ومقاتلين يتنقلون بين جهات متعددة، يمثل تحولا بارزا يستلزم قراءة خاصة، (أمنية، سياسية، واجتماعية، ونفسية) بشكل يعزز التعاون المشترك بين ضفتي المتوسط. يحيلنا هذا التحول في التوقف عند انعكاسات عولمة أزمة الهجرة والمهاجرين، على نحو يجعلنا نتساءل أي عولمة نريد؟ هل عولمة تضامنية تعايشية أم عولمة استنصالية إقصائية؟

يعكس نجاح اليمين المتطرف في فرض سرديته، حقيقة ميدانية مهمة في مجال التواصل السياسي، وهي إخفاق النخب التقليدية في تقديم بدائل تواصلية وإجراءات سياسية تسهم في الحد من الأزمات الاقتصادية المتتالية وتدير سياسات الهوية والتنوع العرقي والثقافي، إلى جانب تراجع هالة اليسار الأوروبي التقليدي، وعجزه في استعادة بريقه القديم، كصوت المهمشين. هذا الفراغ السياسي ساهم في توسع دائرة الخطاب اليميني المتطرف والشعبي، المتمركز حول فكرة استعادة الأصلة القومية داخل سياق أوروبي معولم. ومع كل هذه المخاوف المرتبطة بتوسع السردية الاستنصالية، تبقى اليقظة السياسية والمدنية حاجزا أمام انفراد اليمين المتطرف بالقرار السيادي، حيث تستمر السياسات الأوروبية المعتدلة في الصمود داخل مؤسسات صناعة القرار.

تفتح هذه الورقة آفاقا بحثية واعدة لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث، خاصة على مستوى ثلاث مسارات كبرى: أولا استكشاف البعد الرقمي لصناعة الخوف، من خلال دراسة كيف تعمل خوارزميات الذكاء الاصطناعي في توجيه المحتوى المتطرف وتضخيمه؟ ثانيا، المقارنة عبر إقليمية، لفهم ما إذا كانت نفس الآليات تتكرر في الحدود الأمريكية-المكسيكية أو آسيا-المحيط الهادئ. ثالثا: دراسة تمثلات الجنوب، هل هناك نمط عالمي لصناعة الخوف من الهجرة والمهاجرين؟ ويمكن اتخاذ منطقة شمال افريقيا نموذجا مثاليا، لاستكشاف تمثلات وآراء المواطنين حول توطين الأفارقة جنوب الصحراء، بما يوفر من قراءة مقارنة لصناعة الخوف خارج نطاق البحر الأبيض المتوسط.

في الختام، بقي لنا الإشارة إلى أن هشاشة الجدار المتوسطي، ليس قدرا محتوما، بل نتيجة إرث كولونيالي قديم، وخيارات سياسية، وتوظيف استراتيجي للأزمات في سياق دبلوماسي وجيوسياسي غير مستقر. إن مواجهة تنامي اليمين المتطرف والحد من كل أنماط التطرف العنيف في المنطقة يتطلب بلا شك إرادة سياسية جماعية متضامنة لبناء فضاء متوسطي قائم على قيم التعاون والتعايش السلمي، بشكل يعزز مسارات معالجة كل الأزمات العالقة، بما في ذلك الأسباب العميقة المؤثرة في حركة الهجرة (الهشاشة، النزاعات

المسلحة، الاستبداد، البطالة، غياب الثقة...)، إلى جانب تعزيز اليقظة الديمقراطية ضد تسليح الخطاب المتطرف للمؤسسات وهيئات صناعة القرار.

## المراجع:

### اللغة العربية:

1. بادي برتران، وفيدال دومينيك. (2019). عودة الشعبويات: أوضاع العالم 2019 (ترجمة نصير مروة). مؤسسة الفكر العربي.
2. بوشوار ياسين، وبلا أعلی إدريس. (2025). الإعلام وبناء الأزمات الاجتماعية: جدوى التأطير المتحيز ورهان الاستقلالية. ضمن الإعلام المغربي في مرمى التغيير: تحديات الواقع والحلول الممكنة. مركز مدى للدراسات والأبحاث الإنسانية.
3. بوشوار ياسين. (2024). ما السخرية؟ المعاني الثاوية في المفهوم وفقاً لرؤى متعددة. المجلة العربية لعلم الترجمة، 3(9).
4. سكاى نيوز عربية. (2018، 21 يناير). تظاهرات "يمينية" ضد الحكومة والإسلام في هولندا. <https://www.skynewsarabia.com>
5. دوبيه فرانسوا. (2019). علم الاجتماع الشعبوي. ضمن عودة الشعبويات: أوضاع العالم 2019 (ترجمة نصير مروة). مؤسسة الفكر العربي.
6. قناة الحرة. (2022، 29 سبتمبر). قلق وترقب... وصول اليمين إلى حكم إيطاليا يثير توجس الجاليات المسلمة. <https://www.alhurra.com>
7. دويتشه فيله عربية (DW). (2022، 19 أبريل). ماكرون ولوبان... تباينات عميقة في ملف الهجرة. <https://www.dw.com>

### اللغات الأجنبية:

1. Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems*, 18(3), 301–302. University of California Press.
2. Kelley, B. J. (2017). Fashwave, the electronic music of the Alt-Right, is just more hateful subterfuge. *Southern Poverty Law Center*, 17.
3. Buljubašić, M. (2022). *Violent right-wing extremism in the Western Balkans: An overview of country-specific challenges for P/CVE*.
4. Chase-Dunn, C., & Nagy, S. (2022). Global inequality and world revolutions: Past, present and future. In *Handbook of revolutions in the 21st century: The new waves of revolutions, and the causes and effects of disruptive political change*. Springer International Publishing.
5. Europol. (2018). *European Union terrorism situation and trend report*. Publications Office of the European Union.
6. Fielitz, M. (2020, March 2). *Far-right vigilantism at Europe's borders: The Greek experience*. Centre for Analysis of the Radical Right (CARR).
7. Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3).
8. Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3).
9. Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis*. Beacon Press.
10. Huysmans, J. (2006). *The politics of insecurity: Fear, migration and asylum in the EU*. Routledge.
11. Juanatey García, et al. (2020). *Right-wing extremism among the youth in Spain: Current situation and perspectives*. Injuve.
12. Kentmen-Cin, C. (2025). Hate speech on social media: A systemic narrative review of political science contributions. *Social Sciences*, 14(10).
13. Koehler, D. (2018). Recent trends in German right-wing violence and terrorism: What are the contextual factors behind 'hive terrorism'? *Perspectives on Terrorism*, 12(6).
14. Lewis, J. (2022). *Extreme right-wing terrorism: Presented to parliament pursuant to section 3 of the Justice and Security Act 2013*. Intelligence and Security Committee of Parliament.

15. Lucassen, G., & Lubbers, M. (2012). Who fears what? Explaining far-right-wing preference in Europe by distinguishing perceived cultural and economic ethnic threats. *Comparative Political Studies*, 45(5).
16. Lucassen, L. (2018). Peeling an onion: The “refugee crisis” from a historical perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 41(3), 383–410.
17. Townsend, M. (2017, June 4). Far right raises £50,000 to target boats on refugee rescue missions in Med. *The Guardian*.
18. Martínez, M. C. (2023). *Monthly Report: Analysis of far-right violence and terrorism, December 2023*. Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET).
19. Mudde, C. (2007). *Populist radical right parties in Europe*. Cambridge University Press.
20. Pfundmair, M., et al. (2024). How social exclusion makes radicalism flourish: A review of empirical evidence. *Journal of Social Issues*, 80(1).
21. Radio France Internationale (RFI). (2017, June 14). *Les Saboteurs d'opérations humanitaires en Méditerranée stoppés dans leur lancée*.
22. Pantucci, R. (2023, April 9). Russia's far-right campaign in Europe. *Lawfare*.
23. Sahin-Mencutek, Z., et al. (2022). A crisis mode in migration governance: Comparative and analytical insights. *Comparative Migration Studies*, 10(1).
24. Williams, N., et al. (2021). How armed conflict influences migration. *Population and Development Review*, 47(3).
25. Zulianello, M. (2025). The “far right” label and the study of party systems: Problems, limitations– and a way out. *Italian Political Science Review / Rivista Italiana di Scienza Politica*.

## Education in the Face of Digital Challenges: An Attempt to Understand the Dialectic of Education with the Digital Generation in Tunisian Society

Youssef Bensalah<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Bensalah, Y. (2025). Education in the Face of Digital Challenges: An Attempt to Understand the Dialectic of Education with the Digital Generation in Tunisian Society. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167639>

---

### Abstract

This paper attempts to identify the challenges facing education across generations, particularly with the digital generation. This digital wave, a kind of digital cultural ideology, has left educational and socialization institutions perplexed in their efforts to find an education that suits these generations. A number of factors now shape the educational process; the more society develops technologically and digitally, the more complex and challenging the educational process becomes. Social media has become the dominant force shaping the lives of young people and directing their behavior. These generations, through their digital communication and virtual world, have found their lives almost devoid of meaning. Humanity is threatened by a radical shift in morals, values, and traditional concepts, potentially creating a society where humans and machines are integrated in an unprecedented way. The challenge we aim to address is examining alternative educational approaches available to educators and how they can develop methods that align with the social transformations of the globalized age, ensuring societal continuity and social peace, given that values are the foundation of social equilibrium. This descriptive study focuses on the sensitivity of educational issues, especially as we are now in a phase where there is no going back, but rather a need for caution and adaptation to the digital landscape and the digital generation. These generations, which have produced such new social and communicative phenomena, are more obligated than ever to quickly resolve the crisis of virtual communication, return to human interaction and normal life, intensify face-to-face meetings and human interaction, and hold fast to the principles of education by working to develop educational curricula, strengthen family support and recreational clubs, and protect future generations from the various dangers posed by continuous digital development.

**Keywords:** Digital generation, digital culture, education, communication, values, artificial intelligence, generations.

---

<sup>1</sup> Dr, Assistant Professor (Contractual ), Faculty of Arts and Humanities, Sfax, University of Sfax (Tunisia), [Bensalah.youssef@gmail.com](mailto:Bensalah.youssef@gmail.com)

## التربية في مواجهة التحديات الرقمية محاولة في فهم جدلية التربية مع الجيل الرقمي بالمجتمع التونسي

د. يوسف بن صالح

### ملخص

نحاول ضمن هذه الورقة رصد جملة التحديات التي تواجهها التربية عبر الأجيال وخاصة مع جيل الثقافة الرقمية، هذه الموجة الرقمية هي بمثابة إيديولوجيا ثقافية رقمية جعلت من مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية في حيرة من أمرها في إيجاد تربية تتناسب مع هذه الأجيال. فهناك جملة من العوامل التي باتت توجه فعل التربية، فبقدر ما يتطور المجتمع من الناحية التكنولوجية والرقمية كلما تزداد عملية التربية تعقيدا وتحديا. أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي بمثابة الفضاء المتحكم في زمن الناشئة والموجه لسلوكياتها. هذه الأجيال بحكم تواصلها الرقمي وابعارها الافتراضي أصبحت حياتها شبه فاقدة للمعنى. فالإنسانية مهددة بتغيير جذري على مستوى الآداب والقيم والمفاهيم التقليدية، هذا من شأنه ان يخلق مجتمعا يندمج فيه الإنسان والآلة بشكل غير مسبوق. فالإشكالية التي نهدف لمعالجتها هي النظر في الوسائل التربوية البديلة والمطروحة على المربين في كيفية إيجاد وسائل تربوية تتماشى مع التحولات الاجتماعية في العصر المعولم، حتى يحافظ المجتمع على استمراريته وعلى السلم الاجتماعية، باعتبار ان القيم هي أساس التوازن الاجتماعي. نركز الاهتمام ضمن هذا الدراسة الوصفية على حساسية المسألة التربوية، خاصة ونحن الآن في مرحلة لن نعود فيها إلى الوراء بقدر ما تستوجب الحذر والتأقلم مع الوضعية الرقمية والجيل الرقمي. هذه الأجيال التي انتجت مثل هذه الظواهر الاجتماعية الاتصالية الجديدة محكوم عليها بأكثر من أي وقت مضى، بالسرعة لحلحلة أزمة التواصل الافتراضية والعودة الى الإنساني والحياة الطبيعية وتكثيف اللقاءات المباشرة والاجتماع الإنساني، والتمسك بحبل التربية عبر العمل على تطوير مناهج التربية والاحاطة الاسرية والنوادي الترفيهية والاحاطة بالأجيال وتحصينها من مختلف المخاطر المحدقة بها من التطور الرقمي المتواصل .

### الكلمات المفتاحية

الجيل الرقمي، الثقافة الرقمية، التربية، التواصل، القيم، الذكاء الاصطناعي. الأجيال.



## مقدمة

يقول الفيلسوف الألماني لايبنتز: إن التربية كلية القدرة لأن بإمكانها أن تجعل الدببة ترقص " فللتربية قدرات عجيبة في تحويل الإنسان من معطى جسدي إلى كائن يدرك ثم يعقل. ولولا فعل التربية لظلّ هذا الكائن على ما هو عليه محكوم بالغريزة المحرك الأساسي فيه، ولا تنطبق عليه صفة الإنسان الآدمي. والتربية كما حددها السابقون من العلماء في المجالات المتنوعة الأدبية والدينية والنفسية والاجتماعية تخضع للبيئة التي يتعرّج فيها النشء، فليس هناك تربية كونية وكلّية لكل البشر، بل هي فعل نسبي تخضع لعوامل اجتماعية جغرافية أنثروبولوجية ثقافية.

فالتربية معطى مهم ونعتقد أنه مفسر لرقى الشعوب وتحضرها وتقدمها وانضباطها ومؤشر على السّلم الاجتماعية، فعندما تستوفي التربية شروطها في الفرد والمجتمع تكون هناك إمكانية الحديث عن وعي للشعوب وعقلانية ونضج اجتماعي. وإذا بقيت الشعوب تتصارع من الداخل والسّلم الاجتماعية مهتزة والصراع الطبقي يحتدّ والمنافسة الشرسة تشتدّ والشحناء والبغضاء والضغينة والقهر تمتدّ، فكلها مؤشرات على عدم الراحة وعدم الرضى على التربية في نهاية المطاف. فمن يحتج يشخص أمرا وينقد حدثا وينادي من ورائه بما هو منطقي والذي هو القيمي الأخلاقي التربوي.

هناك العديد من الظواهر التي تفسد على التربية مفاعيلها في الإنسان بقطع النظر عن طبيعة النظام الاقتصادي سواء كان رأسمالي أو اشتراكي أو غيره، فأحيانا نتيجة وضعيات حرجية قد يتجرّد الإنسان من كل ماهو قيمي وتصبح العاطفة والعصبية والنفس الغضبية هي المسيطرة على السلوك وفي طغيان زمن الصورة يكثر التذبذب في السلوك عند الكبار والصغار. بحيث ليس سهلا أن يكون الفرد سويا من صغره لكبره وعلى نفس المنوال التربوي بل إنه يتغير بطبيعة الزمان والمكان والمجال الذي يتحرك فيه، وينشط فيه. والمجموعة التي ينتهي إليها الفرد، وبحسب طبيعة القيم الاجتماعية السائدة ودور المادة الإعلامية في البشر وإسهامات المؤسسة التربوية ودورها في زرع القيم التربوية في الناشئة.

لا يركز الموضوع كثيرا على ظاهرة صراع الأجيال بقدر ما يهتم بخصوصية التربية لكل جيل ومقوماتها وعن التحديات التي تواجهها المؤسسات التربوية سواء الأسرة أو المدرسة أو منظمات المجتمع المدني في تحقيق فعل التربية الاجتماعية. فمن تنشئة قائمة على الحركة الجسدية والمعطيات المادية والألعاب الرياضية إلى تنشئة تغيب الحركة نسبيا إلى السكون والاستسلام للشاشة وللأنترنت وللجوال، فالطفل لا يكلّ ولا يملّ ولو مكث طوال اليوم حتى ينتهي الشحن للجوال أو تنقطع عملية التواصل ليستفيق من غيبوبته وإبحاره في العالم الافتراضي، وليس الأمر حكرا على الصغار بل أصبحت متعلقة بالكبار أحيانا واستوت الظاهرة.

نعتقد أن المصطلحات التي تتكرّر على لسان الغالبية العظمى من الناس هي مصطلحات القلق وموت الأسرة والمدرسة وانتهاء التربية وانهيار السّلم الأخلاقي والضوابط والمعايير، وقلة التواصل المباشر والتزاور والحنين إلى الماضي الجميل، وكلما ازداد التقدم التقني

الدقيق إلا وكان مصحوبا بمزيد من الشقاء والتعب والكلل والملل والتذمر من المعيش اليومي، وذلك دليل قاطع على عدم الرضى عن النشاط اليومي والروتين والحياة المادية بشكل عام والتفطن لقيمة الرمزي والجانب الترفيهي في حياة الإنسان.

سوف نركّز في متن هذه المحاولة على رصد ما يحدث بفعل التربية للجيل الرقمي من صعوبات في التكيف مع المحيط الاجتماعي. كيف يتلقى الأوامر والنواهي بالمعنى الدوركيبي والاستجابة لها، وعن الآثار الناجمة عن الرقمية وفعلها في الجيل وكيف أنها أنت حتى على الكبار وأكسبتهم سلوكيات جديدة كان لها عميق الإسهام في الانحلال الأسري وقلة التفاعل وضعف التواصل المباشر والتجاوز وضعف الأُنس بالعشيرة. جملة هذه المظاهر جعلت من الفاعلين الاجتماعيين ونعني بهم أرباب الأسر خاصة وحتى أهل الاختصاص في المجال التربوي والنفسي يفكرون في البحث عن صيغ وحلول تحدّ من هذا الفعل الادماني على الرقمية والأضرار الناجمة عن الظاهرة وانعكاساتها على المردود الدراسي والقيمي وعلى السّلم الاجتماعية بشكل عام.

بما أن المسألة متعلقة بتعاقب زمني وبتحول اجتماعي من مجتمع عائلي ممتد إلى عائلة نواة بحكم التحوّل الاقتصادي الذي عرفته المجتمعات سواء في تونس أو في مختلف الدول، وبما أننا نعيش في مجتمع رقمي نعتقد أن تكون هناك تربية تتماشى مع هذا الجيل الرقمي، فالإنسان كائن متطور ومتحوّل، كل شيء يتطور فيه عقله سلوكه نشاطه، لذا فإن فعل التربية متحوّل أيضا ومتجدّد بحسب الأطر الزمكانية. إن كل تلك التعاريف، من منظور دوركايم، تنطلق وتتأسس على مسلمة خادعة، فهي تعتقد أن التربية تتجاوز شرط الزمان والمكان، بيد أن كل تربية إلا وتعبّر عن النظام الاجتماعي والثقافي لكل مجتمع إنساني، فهو الذي يحدّد نمط التربية السائدة داخل المجتمع. هذا الأخير هو القوة القاهرة على الأفراد، وهو الذي يجعل منهم كائنات اجتماعية<sup>1</sup>.

ضمن هذه التحديات تنزل إشكاليات عدّة نخترل أهمها في التساؤل عن حجم الصعوبات والتحديات التي تواجهها التربية في عصر سريع التحوّل. هل التطور التقني التكنولوجي الرقمي تحديدا عالج أزمة الإنسانية وحقق لها الرفاه والعيش المريح؟ وهل الفلسفة التربوية عملت وواكبت بالتوازي التحولات وراهنّت على التجديد في مضامينها لتواكب التغيرات، أم إن التربية والقيم بلغت النماذج المنحرفة من وراء الابتكارات وكانت بالفعل ضحية أمام الرقمي؟ فما هي التربية المناسبة والجديرة بالحفاظ على التوازن والاستقرار والتماسك الاجتماعي في عصر الرقمية والخوارزميات؟

### المنهجية المعتمدة

نستند ضمن هذه المحاولة على المنهج المقارن في رصد جملة من العوامل والآثار التي تدل على مرحلة متطورة تشهدها البشرية، وتحديد في نفس الوقت موقع فعل التربية من كل هذه التحولات. وعلى هذا الأساس وقع اعتماد البراديغم الفيبري وتطبيق مفهوم النموذج المثالي

<sup>1</sup> -محسن وحي، مفهوم التربية عند إميل دوركايم، الحوار المتمدن، العدد 6726، بتاريخ 2020-11-07.

الذي يبنيه الباحث كوسيلة للتحليل والمقارن لجملة الاحداث التاريخية، من شأنه مساعدتنا على قياس وفهم الواقع الميداني لظاهرة التربية في الزمن الرقمي ومقارنة الخصوصيات التربوية لكل جيل.

## 1. فكرة التربية

التربية عملية جماعية إنسانية مكثفة ومتنوعة ومعقدة. تستهدف الفرد كعنصر اجتماعي أساسي. تخضع لإطارى الزمان والمكان. مستمرة ومرافقة لعمر الإنسان. ذات أبعاد تكاملية بين الأجيال، شاملة لكل الأفراد في جوانبهم المتنوعة. ويرى ابن خلدون أن للتربية أهدافا هي: إعطاء الفرصة للفكر لكي ينشط، إعطاء الإنسان الفرصة لكي يحيى حياة طيبة في مجتمع راق متحضر. إعطاء الإنسان الفرصة لكسب الرزق وتنمية الخصال الحميدة فيه ويعتبر أن الأساس في تعلّم القرآن الكريم. بهذا يقرن ابن خلدون المعارف بالأخلاق والفضائل، ويبين مصادر اكتسابها إما عن طريق الفكر أو المحاكاة والتلقين أو من التعليم إلى الممارسة المباشرة. كذلك ربط ابن خلدون التعليم بالصنائع فالصنائع في رأيه تكسب صاحبها عقلا فريدا وبيّن أهمية العقل واكتسابه للصنائع والمعارف وزيادة الإدراك للمعارف الأخرى إذ يوضح أنه كلما اكتسب الإنسان معرفه زاد إدراكه للعلوم الأخرى، كذلك وضّح ابن خلدون أهمية بعض العلوم وتفضيلها على بعض ونبّه من خلال آرائه التربوية إلى الإقرار بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فالعوامل النفسية والجسمية والبيئية تؤدي دورا أساسيا في تحديد حجم التعلّم بحيث يتفاوت ذلك الحجم بين فرد وآخر، فالأفراد يختلفون في درجة الذكاء وفي قدرة الاستيعاب: "... وهو كما أرى إنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه.

أما تعريف، إميل دوركايم 1858-1917\*Émile Durkheim\* عالم الاجتماع الفرنسي، التربية بقوله: " هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ذلك ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي تطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه<sup>1</sup>". والتربية عند دوركايم تحمل بعدا اجتماعيا، فهي ظاهرة اجتماعية لها نفس الخصائص وتتميز باستقلاليته عن الفرد وبأسبقيتها عليه، وتتسم بخاصيتي الخارجية والقهر والضبط<sup>2</sup>، وتحدد وظيفتها في كونها عملية تفاعل وتواصل مستمر بين الإنسان والمحيط الذي يعيش فيه إيجابا وسلبا. وعليه فإن القصد من التربية هو تحقيق التوازن والتوافق والانسجام في الحياة، ويوكل دوركايم مهمة التربية للمدرسة أكثر من الأسرة لأن هذه الأخيرة تغيب فيها غالبا قيم العقلانية. ومهمة التربية في نظره تكمن في أن ينتقل الفرد من وضع أناني غير اجتماعي إلى وضع اجتماعي<sup>3</sup>. ويمكن اعتبار المشروع السوسولوجي الدوركايمي كان في عمقه مشروعا تربويا بالأساس.

والتربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد" فلا يتحقّق فعل التربية بتأثير مؤسسة واحدة سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو غيرها بصفة مستقلة، فهي مكوّن اجتماعي مزيج وإسهامات من عدّة فاعلين اجتماعيين بصفة فردية أو جماعية ومؤسسات اجتماعية، لأنّ المؤسسة الواحدة ليس بمقدورها أن تجمع مختلف العناصر التربوية لتكسيها النشء. وهذا دليل على أن الكائن

<sup>1</sup> - ما هي علوم التربية تأليف جماعي لعدد من المؤلفين صدرت هذه الدراسة ضمن سلسلة التكوين التربوي العدد-1- السنة: 1999- المغرب.

<sup>2</sup> - محمد حسن العمارة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية: دار المسيرة الأردن: 2010. ص123.

<sup>3</sup> -عبد القادر لعميمي، التربية ودور الدولة في الإشراف عليها: أنموذج السوسولوجي إميل دوركايم، الحوار المتمدن، العدد 4328 بتاريخ 2014-01-07.

الاجتماعي من الناحية الجندرية وبالاعتماد على فكرة النوع يستوجب عدة مؤسسات اجتماعية لتربيته. لذا فأحيانا يقع اللوم على العائلة أو على المدرسة في تقصيرها في الفعل التربوي فهو أمر مبالغ أو فيه ضرب من المزايدة على بعض المؤسسات.

من جانب آخر هناك محطة أو آلة جهنمية تفسد على المربين والمؤسسات نشاطهم وهي التلفزيون والتلاعب بالعقول كما بين بورديو. "فلم تعد الأشكال القديمة للنضال الاجتماعي والسياسي قادرة وحدها على مواجهة التوحش الإعلامي والمالي الناتج عن تزاوج التكنولوجيا الجديدة وعالم المال"<sup>1</sup>. لذا فإنّ الفعل التربوي في جانب مهم منه وهو التعليم والتدريب والتلقين والفهم والإرشاد والتوعية والتحذير والاستحسان والتشجيع والتحفيز، وفي شطره الثاني التحصين والتأمين على الفعل التربوي أي تهيئة الفضاء والمجال وتحصينه من الصورة والمادة الإعلامية الزائفة والتي تتلاعب بالعقول ويكون عبر برمجة تكون الوجه الآخر لرغبة العائلة والمدرسة ولا تفسد عليهم أتعابهم من ذلك الحدّ من الإشهار والحثّ على الاستهلاك الوههي كما بين جون بودريار. الطفل ليس له من النضج العقلي حتى يتحصن به ويقاوم مختلف آليات التأثير، فهو كائن يمكن تطويعه كما نشاء بحسب ما نمارسه عليه من مثيرات.

يولد الطفل صفحة بيضاء وبنوع معين من الغرائز وتكون غريزة العنف إحدى أهم الغرائز العصيّة على التطويع لأن الرغبة لا تدرك الإشباع، فالطفل نراه عنيدا وعنيفا ويصرخ من أجل تلبية حاجته ولا يصغي لما يؤتمر به وإذا تعود على شيء تطول مدة مقاومته وإصلاح ذلك السلوك مثل رضاعة الإصبع، فالأفعال أحيانا لا إرادية عند بعض الأطفال كما أنّ عملية الإثارة بالنسبة للصغير إلا ولها أثارها النفسية خاصة التمييز بين الإخوة أو حتى المجموعة التي ينتمي إليها. فإن تقول للطفل أو الطفلة بأن أخاك أو أختك أو طفل أو طفلة أفضل منك يكون وقعها كبير على نفسية الطفل أو الطفلة، كما أن إرضاء صغير على حساب آخر ليس سهلا نفسانيا وعلى هذا الأساس فإن هناك سلوكيات تنتج عن حالة غضب من الأولياء تجاه الأبناء تزيد من المسالة تعقيدا في التربية بدل معالجتها.

للتربية عدّة معانٍ ومزايا، وهذا معطى لا جدال فيه، ولكن الإشكال في غياب التربية أو عدم تأقلم الفعل مع التحولات الاجتماعية السريعة لأن المسألة نعتقد أنها متعلقة بمشكل الثابت والمتحول ونعني الثابت في التربية والمتحول الاجتماعي في السلوكي والواقع المادي. والبنية التحتية غابا ما تعكس البنية الفوقية، لذا كل تحول مادي يحصل في المجتمع إلا وله انعكاس على البنية الفوقية، فدخل وسائل الاتصال الحديثة بسرعة غزت الشعوب والمجتمعات التي كانت مجتمعات تقليدية تحكم البعض منها علاقات القرابة، قد أحدثت رجّة اجتماعية وحوّلت التركيبة الاجتماعية المؤسسية إلى "شظايا" بمعنى إلى شكل من الفردانية والانطوائية والعوالم المتنوعة التي أفقدت الوجود معناه وأصبحنا نعيش في واقع بلا معنى كما بين عالم الاجتماع "الطاهر ليبب".

#### 1. البراديجم المفسر للتربية الراهنة.

سوف نعتمد على فكرة النموذج المثالي لقياس التربية الراهنة، وللتذكير فإنّ النموذج المثالي بناء عقلي مزيج من المفاهيم المجردة ولا يعكسه واقع تجريبي بل هو تصميم للظاهرة الاجتماعية يهدف لفهم الواقع الميداني ومعاني الظاهرة ويكون عن طريق عزل كل الاعتبارات الذاتية الفردية المؤثرة في الظاهرة. فالمتصور عقليا قد لا نجد له مثيلا في الواقع، فالظاهرة التي نبنينا في مخيلتنا قد لا يوجد لها نظير في الواقع<sup>2</sup>. وليس بناء فرضي أيضا بل هو وسيلة للتحليل ومقارنة الجملة الأحداث التاريخية والمحددة للمواقف. وفيبر في

<sup>1</sup> -بورديو بيار، التلفزيون والبيات التلاعب بالعقول، ترجمة درويش الحلوجي، دار كنعان، للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية، 2004، ص 12.

<sup>2</sup> -أحمد الخشاب، التفكير الاجتماعي، دراسة تكاملية للنظرية الاجتماعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1981، ص 567.

دراساته يركز على العلاقة السببية بين عناصر النموذج المثالي. ويستعمل الباحث النموذج المثالي كأساس يقارن به الحالات الواقعة<sup>1</sup>.  
وعندها يلاحظ أن هناك فروقا بين رسمه في النموذج المثالي وبين ماهو واقع فعلا<sup>2</sup>.

1- إنّه عبارة عن إجراء منهجي خالص يطوره الباحث إرادياً وفقاً لحاجات البحث، ويمكنه أن يتخلى عنه إذا لم يؤدّ وظيفته، فهو إذن مثل أي أداة منهجية أخرى قد تكون مفيدة أو غير مفيدة<sup>3</sup>.

2- لا يؤدي دوره مثل الفروض، وإنما يساعد على تأسيس الفروض، إضافة إلى ذلك فالنموذج المثالي يساعد في تحديد الأحداث الأساسية عن طريق التوضيح في كل حالة لمدى ابتعاد الواقع عن الصياغة التحليلية المجردة وغير الواقعية<sup>4</sup>.

3- بصياغة عدد من النماذج المثالية المختبرة كفاءتها وصدقها الميداني، يمكن أن نضع من خلالها إطاراً نظرياً شاملاً له قدرته النسبية على فهم الواقع وإدراك علاقاته السببية<sup>5</sup>.

لذا لابد من الإشارة إلى خصوصية التربية التي يسير على هديها الجيل الحالي، فالتربية هي املاءات متعلّقة بإكساب الناشئة القيمة والأسلوب في الحوار والتعامل والتواصل والتميز والانضباط والطاعة والاحترام والهدوء والمحافظة على الفضاء والمحيط وحسن الخلق والأداب وحسن الكلمات. وهي جزء من ثقافة القيم المنتشرة وتخضع الممارسة والتطبيق لطبيعة الفضاء الجغرافي والتنوع الاجتماعي بمعنى نجد من يتمسك بمجمل القيم ويحرص على الثقافة والأخلاق والأداب والتربية ونجد الانحلال أحيانا وطغيان القيم الفردية وحتى التمرّد أحيانا أخرى.

إن اختيارنا للبراديغم الفيبري كان منهجيا ونعتقد انه الأجدر لقراءة التحول التربوي الثقافي، وللمقارنة بين تربية جيل سابق وجيل حاضر جيل قبل الرقمي وجيل رقمي مع التدقيق في خصوصية كل ثقافة تربوية. وكما نعلم فإن النموذج المثالي يبنيه الباحث يختبر به السائد وقيمه. وإذا افترضنا فعل التربية والنموذج المثالي يمكن إجمالها في عناصر معينة:  
التربية هي الالتزام بجملة المعايير الاجتماعية

النموذج المثالي ليس فرضاً وإنما يوجه الباعثين لوضع الفروض للواقع، فهو عبارة عن بناء عقلي عن المفاهيم المجردة والذي لا يوجد له نظير في الواقع التجريبي، هذا النمط المثالي لأي ظاهرة اجتماعية يكون مصمماً لفهم الواقع التجريبي للظاهرة. ويمكن استخدام النمط المثالي من أجل المقارنة بين الظواهر أو لقياس مدى تقارب الظاهرة.

<sup>1</sup> -المرجع نفسه، ص 568

<sup>2</sup> -المرجع نفسه، ص 568.

<sup>3</sup> - tonerpSdos4m9icr4441b 2g24ei758lct525a1tigh07m1tho7u 50i00og.

<sup>4</sup> - ibid.

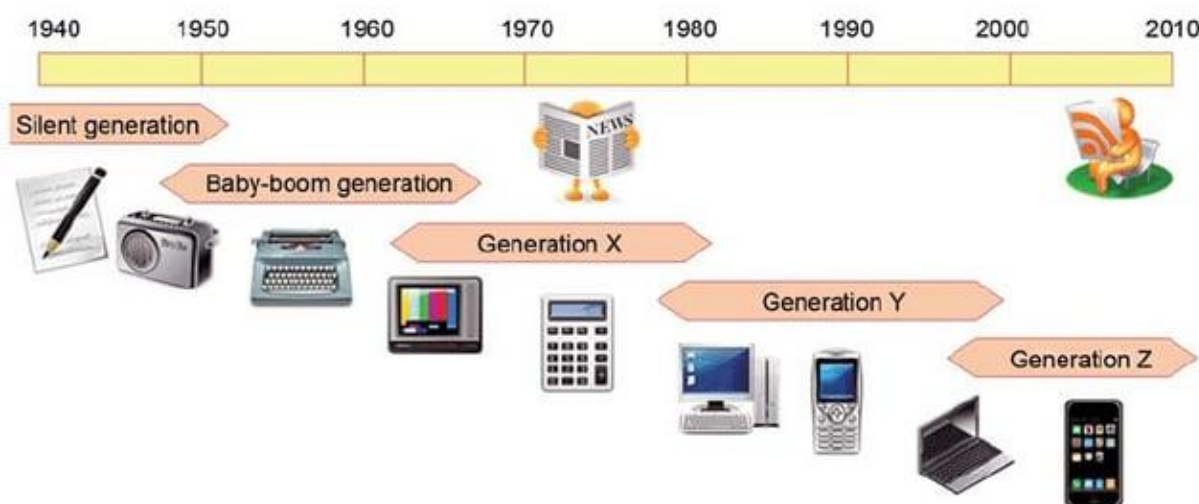
<sup>5</sup> -ibid.

فالنموذج عبارة عن المجموع الكلي للمفاهيم التي ينشئها أو يبنها المتخصص في العلوم الإنسانية بصورة موضوعية لتحقيق أهداف البحث، فهو وسيلة لتحليل الأهداف التاريخية الملموسة. فالنموذج المثالي نقارن به المواقف الواقعية في الحياة والأفعال التي ندرسها وهذا يمكننا من دراسة العلاقات السببية بين عناصر النموذج المثالي.

يُعرف فيبر النموذج المثالي *The Ideal Typical* بأنه «عبارة عن وصف منطقي متسق من وجهة نظر محددة، حيث يؤدي ذلك إلى توضيح علاقات الوسائل بغايات الفعل حتى يساعد ذلك الباحث على تجميع الأفكار أو الارتباطات والتفسيرات المتناثرة في إطار قابل للفهم.

## II. خصائص الأجيال المتعاقبة

كان للاتصال دورا أساسيا يتمثل في ربط الإنسان بالجماعة والمحافظة على استمرارية العلاقة الاجتماعية وسوف نتحدث عن خصائص الأجيال منذ الأربعينات وخاصة في فترة الحرب العالمية الثانية وذلك بالاستناد الى الرسم الاتي:



Source : [ResearchGate.net](https://www.researchgate.net)

نجد ان هناك عدة أجيال ولكل جيل خصائصه ومميزاته، فالجيل المنطلق هو منذ الأربعينات لأن الأجيال ما قبل الأربعينات كانت أجيال في طور البناء وتشكيل هوية والتطلع لعالم بعد الحرب العالمية الثانية. فالجيل الأول وقع نعتة بالجيل الصامت وهو جيل القراءة والكتابة ويركز على أدوات القلم والكراس أو الريشة والمحررة في تلك الفترة. هذا الجيل كان يركز كثيرا في القراءة والكتابة والخط ويعمل العقل والتفكير العميق والذاكرة الحية والحفظ والمراجعة والرهان على التكوين وحب القراءة والإيمان برسالة المدرسة العمومية. ثم ظهرت خصوصيات الجيل اللاحق منذ الخمسينات وهو الجيل الذي بدأت فيه استقلال المستعمرات في الدول المستعمرة وجيل الحرب الباردة في الأنظمة الغربية، وهذا الجيل سوف يركز ليس على حاسة البصر كما كان سابقا بل على الوسائل السمعية الى جانب الوسائل البصرية ويسعى في هذه الفترة بجيل الوسائل السمعية البصرية يركز على أجهزة المذياع والراديو ويمر في الكتابة إلى اعتماد الآلة الراقنة أو ما



يعرف بالداكتيلو. واستمرت هذه الأدوات حتى ظهور آلات الكتابة الجديدة فيما بعد. وتسمى هذه الميزة لهذا الجيل بـ "بيبي بوم" -baby boom' génération. واستمر الأمر إلى غاية السبعينات أو حتى بداية الثمانينات من القرن الماضي. هذا الجيل كانت ثقافته مدياعية ويتلقى الأخبار المحلية والعالمية منه عبر موجات الأثير ليلا نهارا، سواء أخبار سياسية رياضية ثقافية فنية وغيرها... أما فترة ما بين الثمانينات وهي فترة انتشار التلفاز والصحافة المكتوبة، حيث كانت هذه الفترة مهمة جدا للجيل من ناحية الاهتمام بالفكر والثقافة والاطلاع والتعطش والشغف بالمعارف والاجتهاد في مزيد التكوين والتزود بالمعارف وتجاوز الجهل خاصة وأن المجتمع في تلك الفترة الزمنية كان يوقر المثقف أو القارئ المتعلم والمربي الكفو بحيث كانوا قدوة المجتمع ونخبه التي بدأت تدريجيا يعوض فيها الرأسمال الثقافي الرأسمال الاجتماعي. كما أن الوسائل السمعية البصرية كانت تسهم بدورها في مزيد التوعية والثقافة والتثقيف بحيث هناك تنافس بين المدرسة والساحة الإعلامية. هذا الجيل أطلق عليه اسم جيل X جيل التلفاز والآلة الحاسبة والصحافة المكتوبة والتعطش من طرف الناشئة للمعرفة ومكانة المتعلم المرموقة والموقرة والرهان من طرف الدولة على الإطارات ومخرجات المدرسة بالحد الأدنى من التكوين أحيانا.

يلي جيل X جيل Y وهو جيل الحاسوب والجوال وبداية ظهور وسائل الاتصال الحديثة بداية من التسعينات وبداية اللفية والدخول في القرن الواحد والعشرون بشكل تواصل جديد يركز فيه كثيرا على الحاسوب في الدراسة وحتى في الترفيه، يكون الوقت الحر وقت يجمع فيه بين صفتي الوقت الحي والوقت الميت. هذا العصر يمكن أن ننسبه لعدة علماء اجتماع في اهتمامهم بالتحول إلى مجتمع المعلومات بحيث كان هذا المفهوم أي عصر المعلومات قد بادر بالحديث عنه عالم الاجتماع الياباني "يونيكي ماسودا" في دراسته المستقبلية عن مجتمع المعلومات لسنة 2000<sup>1</sup>.

كما أن "الفين توفلر" في كتابه "صدمة المستقبل" قد بشر فيه بقدوم موجة ثالثة بعد الزراعة والصناعة وتكون ملامحها مغايرة تماما من حيث الإنتاج والعلاقات عن الموجات المعهودة سابقا<sup>2</sup>. وهو ما حصل لهذا الجيل من نقلة نوعية في استثمار الزمن يركز كثيرا على الجوال وألعابه والإرساليات القصيرة والكتابة بحروف لاتينية وتقرأ بالعربية وبدأ تدريجيا ينفصل عن مكتب الدراسة والمراجعة والمطالعة والاهتمام بالتكوين خاصة مع ظهور المشاهير في الرياضة والموسيقى والرقص والغناء والفنانين عموما. هنا بداية ضعف صورة المدرسة في أذهان الرواد خاصة من الطبقات الضعيفة ممن تطبعت لديهم فكرة أن التعليم ليس من حظهم بناء على ارتفاع نسب التسرب والفشل الدراسي في صفوف هذه الطبقة واستئثار الطبقة المرفهة في مزيد الاستثمار في التعليم وإعادة إنتاج ذواتهم عبر المؤسسات التربوية النموذجية أو المدارس الخاصة أو حتى في المدارس العمومية في تحويل رساميلهم الاقتصادية إلى رساميل ثقافية تعليمية. يمكن القول أن بداية ظهور تراجع قيمة المدرسة والإيمان برسالتها عندما أصبح الحراك الاجتماعي نازلا وليس صاعدا، خاصة بطالة أصحاب الشهادات العليا، بالإضافة إلى الانتشار السريع لوسائل الاتصال الحديثة والجوال والأنترنت.

مع الانتشار السريع للجوال والحواسيب وظهور صفحات التواصل الاجتماعي والعالم الافتراضي برزت لغة تواصل جديدة وكلمات مصطلحات تتناسب مع الوسائل التقنية الجديدة بحيث نلاحظ البنية المادية التقنية الجديدة أحدثت أو عكستها بنية مفاهيمية ولغوية

<sup>1</sup> --ناصر عبد الباسط، محمد، الإعلام الفضائي والهوية الثقافية، دار المعرفة الجامعية، 2015، ص 17.

<sup>2</sup> -المرجع نفسه، ص 23.



جديدة من نوع كلمات الهشتاغ، ماسنجر، صفحة الفيسبوك، انستغرام، بروفيل، جدار Mur، j'aime،partager، تعبيرات وتعليقات بالصورة سواء تعلّق الأمر بالفرحة أو الحب أو الحزن أو السخرية وغيرها من الرموز... بحيث تجد جدولاً كاملاً يحتوي على أشكال من الرموز ومن الإشارات.

نعلم جيداً أننا نفكر باللغة والرموز، والقيم تكون وفق العبارات والمفوض الشفوي والتعبير الرمزي وغير ذلك من أشكال التواصل، وبناء عليه نرصد تحولاً ثقافياً مفروضاً على الجيل بعد Y وهو جيل (Z) أو ما يعرف بـ *génération Z*. فمن الطبيعي أن نلاحظ سلوكيات قد تبدو غريبة على أجيال سابقة تتساءل عن فحوى هذه السلوكيات وأشكال التواصل والتعامل مع الزمن والاهتمام غير الطبيعي والشغف بالجوال الذي أصبح يمثل جزءاً لا يتجزأ من حياة الفرد أي إدمان تجاوز المؤلف والمعهود بلغ الحدّ حتى الأطفال الصغار لا تتجاوز أعمارهم الثلاث سنوات أحياناً بل ويهتز عندما ينتزع منه الجوال. إبحار بلا حدود دون كلل أو ملل على الرغم من النتائج العكسية المتوصل إليها إلا أن الغالبية العظمى من الأفراد لم يبالوا بالانعكاسات بقدر ما يزدون في الإبحار والافراط.

وأخيراً نأتي إلى آخر جيل بعد كل هذه الأجيال السابقة وهو ما يطلق عليه صفة "الفا" *Alfa* « تمت صياغة مصطلح "جيل ألفا" في عام 2005 من قبل عالم السكان مارك ماكربندل، مؤسس شركة ماكربندل الاستشارية الأسترالية. وهو جيل المولود في الألفية، الذين ولدوا ونشأوا في وقت إطلاق جهاز iPad، وإنشاء Instagram ودخول كلمة "app" إلى القاموس السائد. فهو الجيل كما أطلق عليه "أشلي فيل" جيل عصر الأجهزة الرقمية المحمولة فليست اللعب خشبية بل أجهزة هواتف ذكية ولوحات، هذا الجيل هو المواطن الرقمي الحقيقي، فمنذ النشأة وجدوا أنفسهم أمام عالم الشبكات الاجتماعية والانترنت فليس بمقدورهم العيش دون شبكة عنكبوتية فحسب معهد INSEE، يستخدم نصف الأطفال الشاشات قبل سن السادسة. وهناك عدة إشكاليات تعترض هذا الجيل في إبحاره النات خاصة وأن النوافذ مفتوحة دون قيود أو ضوابط فـ 45% فقط يخضعون لمراقبة والديهم في إبحارهم في النات. على الرغم من أن عدداً قليلاً من الأشخاص مسجلون على إحدى شبكات التواصل الاجتماعي 10%، و 63% YouTube و 53% TikTok هما أكثر المنصات الشعبية تواصلاً. تعد YouTube و TikTok و Snapchat من أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استعمالاً لدى الشباب: فالزمن الذي يقضيه الشباب أو هذا الجيل أمام الشاشة يفوق الساعات بحيث يقرّ العديد من الشباب في مساءاتهم في الكلية أو في الفضاءات العامة بأنهم يقضون حوالي 6 ساعات في اليوم وتتمثل هذه الساعات في مشاهدة مقاطع الفيديو (24%) ووسائل التواصل الاجتماعي (19%). بالإضافة إلى الصورة الموجودة على مواقع الويب كما يستخدم حوالي 9% من الجيل البحث الصوتي يومياً. إنهم يفضلون الصور ومقاطع الفيديو على النصوص الطويلة. وهذا يؤكد أهمية التجارة المرئية والمنصات مثل تيك توك ويوتيوب. هو الجيل المنشئ للمحتوى المقدر لآراء المدونين ومستخدمي YouTube. في كل دقيقة حوالي 300 ألف تغريدة، و 15 مليون رسالة نصية، ويتم إرسال 204 مليون رسالة بريد إلكتروني عبر الكوكب و 2 مليون كلمة رئيسية يتم كتابتها في محرك البحث جوجل<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>- Marc Dugain, Christophe labbe ; L'homme nu, La dictature invisible du numérique, Plon, robert Laffont, 2016, p15

وهناك تسع خصائص لجيل الفا ALFA :

1-إنهم مواطنون رقميون. 2-هم سفراء عالميون. 3-إنهم أبطال الصحة العقلية. 4-هم مستقلون. 5-لديهم روح المبادرة وهم عباقرة مبدعون. 6-لديهم دوافع عاطفية ونفسية. 7-إنهم منغمسون في البيانات والمعلومات. 8-إنه حرياء رشيقة. 9-إنهم مزيج من الأجيال X وY وZ.

قيم جيل ألفا ربما يتأثر أطفال اليوم أيضًا بأخلاقيات والديهم، ويعيشون في بيئة متعددة الثقافات وشاملة للغاية. إن القيم مثل قبول التنوع والوعي بالفجوة بين الجنسين والانزعاج من الظلم الاجتماعي توحد أفراد هذا الجيل بقوة أكبر من الأجيال السابقة.

كان لزاما علينا ان نفسر أسباب القفزة الهائلة في مجال الاتصال منذ بداية الاربعينات ... والتأكيد على انها ثورة اتصال حقيقية...بحيث يفسر حقيقة أساسية وهي أن أيديولوجية الاتصال ذلك المفهوم الواضح والمتجانس المنصب على فكرة الاتصال، ظهر في منتصف القرن كردّ إيجابي على وضع مأساوي لمسناه. وقد تشكلت هذه الأيديولوجية أمام أعيننا كبديل حقيقي لأيديولوجيات سياسية فشلت في إدارة شؤون الإنسانية.

جاءت أيديولوجية الاتصال التي تبلورت كبديل للمهجية والبربرية التي اسفرت عن حرب دامت ما بين 1915 و1945 في مناخ عام تبعثرت فيه أشلاء الإنسانية القديمة لتخلي الساحة لفلسفات عبثية فطرحت نفسها كأيديولوجية بلا اعداء وأرست شكلا من أشكال المعايير المتفق عليها في العلاقات الاجتماعية. إنها أيديولوجية بلا أعداء ولكنها لا تخلو من النضال والظلال طالما ان الشرّ سيتجسد فيها تحت مسميات شتى مثل الشكّ والفوضى وعدم النظام والتشويش (وفقا لنظرية الإعلام).

يبقى مشروع مجتمع جديد هو مجتمع الاتصال بحيث يتسم هذا المجتمع حسب واضع علم السبرنيتيكا بميزتين، أولا سيكون نظاما يركز تماما على انتقال المعلومات. ثانيا ستلعب هذه الأجهزة وخصوصا الاتصالية منها دورا حاسما في المجتمع. اما السبب الرئيسي في ظهور هذا النظام الجديد فسيكون تزايد الفوضى التي تؤدي الى افساد المجتمعات الإنسانية وتدفع بها نحو هلاكها. هدفهم هو تغيير المجتمع بشكل جذري الذي نعيش فيه وجعلنا نعتمد عليه بشكل دائم<sup>1</sup>.

### III. النموذج المثالي لتربية الجيل الرقمي

إن الإنسان الذي أبدع في ابتكار التكنولوجيات الحديثة بعد عناء وتصميم وإعمال للعقل المستمر، ووصل به الأمر بلوغ حضارة الرفاه وإخضاع العديد من الوسائل المادية خدمة لمصالحه وتلبية لرغباته. لذا ليس غريبا لو أعمل العقل بنفس الطاقة في الابتكار لخلق نموذج تربوي لا نقول رقمي ولكن نؤكد فيه على البعد الرمزي في التربية وتكون هناك تربية جديدة تتماشى وهذا الجيل الذي نالت منه الأنترنت ولما لا؟ بمعنى ليس هناك مانع من أن يكون هناك احترام متبادل وانسجام أسري، وسلوك حضاري وقيم نبيلة في الفضاء الخاص والعام. فما يعاب على الانترنت والرقميات إنها فضاءات إدمان. ومن أبحر في العالم الافتراضي غرق ولا يطلب النجدة للإنقاذ

1-Marc Dugain, Christophe labbe ; Lhomme nu, La dictature invisible du numérique, Plon, robert Laffont, 2016, p8.

بل أن الوالدين هم من يعانون تبعات الإبحار والتواصل عن بعد والدردشة والفرجة على الفيديوهات القصيرة الواحدة تلو الأخرى. فنعتقد أن زمن التربية والحوار المتبادل بين الأولياء والأبناء وحتى بين الأطفال فيما بينهم قد استحوذت عليه الرقميات والعالم الافتراضي. وبالنسبة للأطفال فلا ندري لماذا كل هذا الاقبال على الجوال والرغبة فيه والخصام من أجله من طرف الأخوة فيما بينهم أحيانا؟ فهل كل هذا رغبة منهم في الاطلاع والمعرفة؟ أما أن الملاهي والألعاب الرقمية وجد فيها الطفل ضالته وأفضل مما هي متاحة لديه من ألعاب ومحاطة به؟ فهل أن التسلية لا توجد إلا في هذه اللعب والفيديوهات؟ فسابقا كان جهاز التلفاز قد نال حظه وزمانه من الناشئة، ولكن الأولياء سابقا كانوا يتحكموا في الزمن بنهاية السلسلة أو المباراة تنتهي الفرجة لأن البرامج محدودة زمنيا ومبرمج لها، وعلى الرغم من تنوع القنوات الفضائيات ولكن الناشئة اليوم لم تعد تقبل بمتابعة مسلسلات أو أفلام لأيام معدودات وساعات متتالية بل إن الجيل الجديد ألف الفرجة والصورة السريعة والمتنوعة مع الجوال الذكي تخصيصا، فالبرامج مفتوحة ومتنوعة من الصعب السيطرة عليها أو التحكم فيها بل هي المتحكم في المتفرج أو المبحر وكأن هناك عوامل مغناطيسية تجعل من الضغط على الأزرار مستمر دون انقطاع.

نتحدث الآن عن التبعات من هذه الفرجة وهذا الإبحار المتواصل، فهناك ضعف تركيز مما لا شك فيه يحصل للأبناء في التحصيل الدراسي بدرجة أولى بمعنى يصعب عليه الحفاظ والاستيعاب الجيد للدرس سواء بصفة فردية أو في القسم مع المربي. كما أن السلوك يطغى عليه الجانب الحركي والانفعالي وردات الفعل القاسية من طرف الأبناء تجاه أوليائهم ومربيهم، وتكون هناك صعوبات في التعلم والتكوين والتلقين والحوار مع هذا الجيل الرقمي.

من جانب آخر نكتشف من خلال هذا الوضع والذي هو الزمن الذي استحوذت عليه الانترنت على الأطفال بأن فعل التربية فعلا هو حسي حركي هو تجارب وحوارات متبادلة وهي إملاءات للأوامر والنواهي والقيم وغيرها، ولكن هناك مشكل آخر مترام مع هذا الإدمان وأن الأسرة بدورها قد نال منها العمل ما نال من الزمن لذا تبدو المعادلة صعبة بين زمن مفقود من طرف الأولياء في العمل، وعند العودة منهم القوى يسلم الجوال للابن مقابل أن يمتع به بقليل من الراحة حينئذ يجد الطفل نفسه غير محاط أسريا والمتحكم فيه هو الجوال فأى فعل تربوي نتحدث عنه؟

- نعتقد أن دور وسائل الاعلام التي بالغت في إشهار وسائل الاتصال الحديثة لا بد من المبالغة في التحذير من مخاطرها بصفة دورية. وهذا يعني أنه يتعين على وسائل الاعلام إعادة ترتيب أوراقه في ظل هذه المتغيرات، عليه أن يوسع هامش الحريات وأن يتطرق الى كافة القضايا والموضوعات عالميا وإقليميا ووطنيا ملتزما بالصدق والموضوعية في عرض وتناول مثل هذه الموضوعات<sup>1</sup>.
- بالنسبة للمدارس تخصيص يوم دراسي أو حتى ساعة يوميا للتحذير من مخاطر الرقميات وأن الإنسان كائن للتعايش الرمزي وأن النوات ابتكار لتسهيل حياة الإنسان وليس لقطع العلاقات.

<sup>1</sup> -الاعلام الفضائي، مرجع سابق، ص 20.

- بالنسبة للعائلات نعتقد أن تكون هناك أوقات يغلق فيها الجوال أو تنقطع فيها الانترنت نهائيا للأطفال خاصة في الليل.
- الحث على الرياضة والرياضة الجماعية للأطفال لمزيد ربط الصلة والتواصل بينهم.
- هناك ألعاب وبراعات يدوية مهمة تخلق الإبداع والابتكار وتبعث الارتياح والتوازن النفسي عند الأطفال سواء الرسم أو التصوير أو حتى البراعة اليدوية والتحف.
- فكرة البيئة مهمة جدا للأجيال القادمة والتعاقد مع الطبيعة كما بين "ميشال سير" من أهم العقود التي تجعل من الفرد فاعلا اجتماعيا، وكلما تصالح الإنسان مع الطبيعة واعتنى بالنبات كلما انعكس ذلك على المناخ والمحافظة على الأرض والمكان الذي يؤويه وجمال الطبيعة له من الانعكاسات الموجبة على صحة الانسان النفسية والعقلية والجسدية.
- النشاط الجمعياتي والكشافة من المؤسسات المؤطرة للأجيال ولها من المزايا على التربية والتكوين والتهذيب للأخلاق، فالمخيمات والمدارس الصيفية والنوادي الشبابية يمكن أن تستوعب الأجيال وتحقق لهم الطموحات وتبث فيهم قيم التضامن والتواصل والاندماج الاجتماعي.

#### الخاتمة.

خلاصة الورقة، التربية في وضعية تستوجب مزيد من الانتباه والحذر لجيل رقمي غير محصن من الناحية السلوكية، نتيجة النوافذ وأجهزة البث المفتوحة على مصراعها، و هي نوافذ غير مراقبة ومحصنة للأطفال والمراهقين من خلال الفيديوهاات السائلة. كما ان المثير للانتباه وأن الطفولة سواء في تونس أو في غيرها من بلدان العالم باتت مشدودة ومدمنة على صفحات العالم الافتراضي وتجدر حريتها في التعبير والتواصل والخوض في مختلف المسائل حتى المحظور من الناحية الاخلاقية. وكل عمليات التحول التي تشهدها الأجيال تكون محلّ نظر ومراجعة وتقييم ومحتاط منها لأنها تناقض الثقافة السائدة وتتعارض مع القيم وتحدث التغيير الجذري احيانا. فالوضعية أو التحول الفجائي للظروف الاقتصادية والاجتماعية لجيل الستينات هي التي جعلت من وضعية الجيل صعبة وقاسية. فيبدو أن التغيير الاقتصادي والسياسي هو الذي ينعكس على الثقافي والقيمي وكلما تطورت الآلة التكنولوجية المادية إلا وشهدت البشرية تحولا واختلافا بين الأجيال. لذا لا بدّ من الاستعداد للتغيير الاجتماعي للأجيال والاعداد لتربية تتماشى وخصوصية كل جيل. فالتحول الرقمي أصبح متحكما في التكنولوجيا والأخلاق والعلاقات الاجتماعية والمبادلات والشباب والفئات بأنواعها وأصنافها وتصعب مقاومته، الرقمي والتحول السريع والذي يتجاوز القيمي والموروث الثقافي في جزء منه، الرقمي الذي ألهى الصبيان والمراهقين عن التعليم والمطالعة وزاد من وتيرة العنف لديهم والإدمان والتحرش والسلوك الجنسي والعبارات واللغة الجديدة التي لا تؤسس فكرا ولا تبني عقولا وتجعل من جمهور الرقمية مستهلكين لا أكثر. وهذه بعض مظاهر وأزمات الجيل الرقمي سواء جيل زاد GEN Z أو جيل

الفا GEN ALFA

وجيل ألفا أو جيل ما يعرف بالتفرد التكنولوجي يمكن أن تتحقق له إمكانيات غير مسبوقة، ولكن الإنسانية مهددة بتغيير جذري على مستوى الآداب والقيم والمفاهيم التقليدية، مما يخلق مجتمعا يندمج فيه الإنسان والآلة بشكل غير مسبوق على حدّ رأي تحسين

الشيخلي. لذا نحن الآن في مرحلة لن نعود فيها إلى الوراء بل تستوجب الحذر والتأقلم مع الوضعية الرقمية والجيل الرقمي، ونعتقد أن الأمر لمعالجة الإدمان عن الشباب والإبحار في العالم الافتراضي ليس بالأمر العسير ووجب الاشتغال على فكرة المحافظة على التوازن الاجتماعي وربط الوجود الإنساني الاجتماعي بكل ماهو قيمي إيتيقي تواصلية أخلاقي ورمزي. وفي اعتقادنا ان المحافظة على الأجيال يجب ان تكون رهان اجتماعي بدرجة أولى والوقاية من الازمة، وضرورية ومستمرة ويكون ذلك في اعتقادنا بجملة من التدابير والبرامج تتجند لها مختلف الهياكل والأجهزة الاجتماعية والسياسية والمؤسسات. من ذلك التشريعات والقوانين التي تمنع وتحجر تحجيرا تاما على التلاميذ اصطحاب الجوال للمؤسسة التربوية، إضافة لذلك لابد من شبكات الإرسال للنات من تحجير وحجب مواقع الفساد الأخلاقي والألعاب الخطيرة التي يبحر فيها الأطفال.

لا شك أيضا أن مجتمع المعلومات الذي نعيشه الآن، ومن المنتظر أن تعيشه الأجيال القادمة سوف يوقر لنا كمّا هائلا من المعلومات، فنعتقد أيضا أنّ عمليات التحسيس اليومية عن طريق الومضات الإشهارية ذات البعد التحذيري لها من عوامل التأثير على السلوك عند الأطفال وتحذير العائلات من المخاطر والمساوئ المحدقة بالأجيال من جرّاء الإدمان على الرقميات، مع حث الشباب على الاتجاه نحو فضاءات الرياضة والموسيقى والترفيه في المجالات الخاصة به، والعدول أقصى ما يمكن عن الجوال ولما لا يكون يوما في الأسبوع بدون جوال وغلقه طيلة اليوم ولا يضرّ من ذلك شيئا.

ختاما ما نرجو الإفصاح عنه أنّ إمكانية جعل حلول للأزمات الاجتماعية وتحصين الأجيال من المخاطر المحدقة بها من السلوكيات المحفوفة بالمخاطر ليس بالعسير في حالة الرهان على الناشئة، وجعل أمر المعالجة مشروع مستقبلي لا تراجع عنه.. فالسياسة فنّ الممكن عندما تراهن على الناشئة منضبطة وملزمة وواعية لا مانع لها في ذلك. فالعقلاني واجب وقدر كلّ الشعوب، والرمزي الأخلاقي الثقافي القيمي والآداب والانضباط والالتزام وحسن التواصل والمحافظة على الهوية والتراث إلى أقصى الغايات وأعلى الدرجات للرقى الحضاري. فكيف السبيل لتحصين الأجيال من ابتكارات تكنولوجيا متواصلة خاصة مع نموذج تقني جدّ متطور من نوع الذكاء الاصطناعي؟

## المراجع

- أحمد، الخشاب. (1981). *التفكير الاجتماعي: دراسة تكاملية للنظرية الاجتماعية*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- بورديو، بيار. (2004). *التليفزيون وآليات التلاعب بالعقول* (ترجمة درويش الحلوجي). دمشق: دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية.
- عياد، توفيق عزيز، & حشمت. (2016). *الإعلام المعاصر بين التشخيص والعلاج*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- لعميمي، عبد القادر. (2014، 7 يناير). التربية ودور الدولة في الإشراف عليها: النموذج السوسيولوجي لإميل دوركايم. *الحوار المتمدن*، (4328).  
<https://www.ahewar.org>
- كوكلبرج، مارك. (2017). *أخلاقيات الذكاء الاصطناعي* (ترجمة هبة عبد العزيز غانم). القاهرة: مؤسسة هنداوي.
- مجموعة من المؤلفين. (1999). *ما هي علوم التربية*. سلسلة التكوين التربوي (العدد 1). المغرب.
- العميرة، محمد حسن. (2010). *أصول التربية: التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية*. عمان: دار المسيرة.
- وحي، محسن. (2020، 7 نوفمبر). مفهوم التربية عند إميل دوركايم. *الحوار المتمدن*، (6726).  
<https://www.ahewar.org>
- عبد الباسط، محمد ناصر. (2015). *الإعلام الفضائي والهوية الثقافية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- Dugain, M., & Labbé, C. (2016). *L'homme nu: La dictature invisible du numérique*. Paris: Plon / Robert Laffont.
- ClassPoint. (n.d.). *Les 9 principales caractéristiques de la génération Alpha que les enseignants et les parents doivent connaître*.  
<https://www.classpoint.io/blog/fr/les-9-principales-caracteristiques-de-la-generation-alpha-que-les-enseignants-et-les-parents-doivent-connaître>

ويبوغرافيا

## Visual Semiotics: Chromatic and Visual Strategies in Moroccan 5G Campaigns (November 2025)

Abdelilah Farhi<sup>1</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

To cite this article: Farhi, A. (2025). Visual Semiotics: Chromatic and Visual Strategies in Moroccan 5G Campaigns (November 2025). Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18165404>

---

### Abstract

This study examines the iconic, chromatic, and narrative devices mobilized by Maroc Telecom, Orange Maroc, and INWI in their advertising campaigns related to the launch of 5G in Morocco in November 2025, a period converging with the UN diplomatic recognition of the Moroccan autonomy plan and the U20 national team's world triumph. To this end, the semiological analysis focuses on three institutional posters disseminated between November and December 2025. It draws on the theoretical frameworks of Barthes (mythologies), Floch (marketing semiotics), and Pastoureau (chromatic symbolism) to decipher how each brand visually constructs a specific relationship to national sovereignty, sporting excellence, and digital modernity. As a result, Maroc Telecom deploys a strategy of total chromatic fusion, featuring Yassine Bounou in a saturated red celebration simultaneously evoking the national flag and revolutionary urgency. In contrast, Orange constructs a golden continental legitimization by mobilizing Brahim Díaz, a figure of victorious diasporic return. Meanwhile, INWI develops a contemplative cosmopolitan modernity through Achraf Hakimi, who has been transformed into a post-sporting icon contemplating the urban horizon. Finally, three technological mythologies emerge precisely when international recognition of territorial sovereignty, the golden generation's world triumph, and preparation for continental radiance with the imminent CAN 2025 converge. Thus, each operator constructs a distinct chromatic-narrative universe that naturalizes technological innovation into national destiny.

### Keywords

Visual semiotics, advertising poster, 5G Morocco, chromatics, sovereignty, mythology.

---

<sup>1</sup> Doctor of Letters, Faculty of Letters and Human Sciences, Sultan Moulay Slimane University, Béni Mellal, Morocco

[ab.farhi@usms.ac.ma](mailto:ab.farhi@usms.ac.ma)

[abfarhi@gmail.com](mailto:abfarhi@gmail.com)

ORCID iD: 0009-0001-8328-391X



## Sémiologie de l'image: Stratégies Visuelles et Chromatiques dans les Campagnes 5G au Maroc (Novembre 2025)

Abdelilah Farhi

### Resumé

D'abord, cette étude examine les dispositifs iconiques, chromatiques et narratifs que mobilisent Maroc Telecom, Orange Maroc et INWI dans leurs campagnes publicitaires liées au lancement de la 5G au Maroc en novembre 2025, période convergente avec la reconnaissance diplomatique du plan d'autonomie marocain par l'ONU et le triomphe mondial de la sélection U20. Ensuite, l'analyse sémiologique porte sur trois affiches institutionnelles diffusées entre novembre et décembre 2025. À cet égard, elle convoque les cadres théoriques de Barthes (mythologies), Floch (sémiotique marketing) et Pastoureau (symbolique chromatique) pour décrypter comment chaque marque élabore visuellement un rapport spécifique à la souveraineté nationale, l'excellence sportive et la modernité numérique. Les résultats montrent que Maroc Telecom déploie une stratégie de fusion chromatique totale, convoquant Yassine Bounou dans une célébration rouge saturée qui évoque simultanément le drapeau national et l'urgence révolutionnaire. Par ailleurs, Orange construit une légitimation continentale dorée en mobilisant Brahim Díaz, figure du retour diasporique victorieux. De son côté, INWI développe une modernité cosmopolite contemplative à travers Achraf Hakimi, transformé en icône post-sportive contemplant l'horizon urbain. Enfin, trois mythologies technologiques émergent précisément au moment où convergent la reconnaissance internationale de la souveraineté territoriale, le triomphe mondial de la génération dorée et la préparation du rayonnement continental avec l'accueil imminent de la CAN 2025. En somme, chaque opérateur construit un univers chromatico-narratif distinct qui naturalise une innovation technologique en destin national.

### Mots clés

Sémiologie de l'image, affiche publicitaire, 5G Maroc, chromatique, souveraineté, mythologie.

## Introduction

Le 7 novembre 2025 marque une césure fondamentale dans l'histoire des télécommunications marocaines. Tout se passe comme si le destin avait orchestré une synchronicité parfaite. Maroc Telecom, Orange Maroc et INWI déploient simultanément leurs réseaux 5G, propulsant le Royaume dans l'avant-garde technologique mondiale. Sept jours auparavant, le 31 octobre, le Conseil de sécurité des Nations Unies adoptait la résolution 2797 par onze voix favorables, reconnaissant pour la première fois de manière explicite le plan d'autonomie marocain comme « base sérieuse et crédible » pour le règlement du différend saharien. Un mois plus tôt, le 19 octobre à Santiago du Chili, la sélection marocaine U20 inscrivait une page d'or en gagnant la coupe du monde U20 face à l'Argentine. Comment trois marques concurrentes transforment-elles un lancement commercial en célébration d'un quadruple avènement – reconnaissance internationale, victoire sportive planétaire, modernité technologique, rayonnement continental imminent? Roland Barthes démontrait déjà dans *Mythologies* que le mythe a pour charge de fonder une intention historique en nature, une contingence en éternité (Barthes, 1957, p. 230). Jean-Marie Floch, prolongeant cette intuition dans *Sémiotique, marketing et communication*, établit que toute marque construit des univers de valeurs où le consommateur projette non seulement ses désirs mais surtout son identité fantasmée (Floch). Benedict Anderson, elle, dans *Imagined Communities*, théorise que les nations modernes reposent sur des récits, des images et des rituels partagés, ce qu'elle appelle une simultanéité imaginée (Floch). L'hypothèse centrale de cette recherche postule que les trois opérateurs marocains déploient des univers chromatico-narratifs radicalement distincts précisément au moment où convergent quatre événements historiques majeurs. Maroc Telecom construit une célébration institutionnelle fusionnelle qui absorbe littéralement Yassine Bounou dans le rouge national, produisant une indistinction calculée entre corps sportif et corps politique. Orange Maroc privilégie une légitimation continentale expansive qui convoque Brahim Díaz comme figure du retour diasporique de triomphe et inscrit la 5G dans un récit panafricain. INWI, lui, élabore une modernité cosmopolite contemplative qui mobilise Achraf Hakimi non comme footballeur mais comme figure post-sportive dans un horizon urbain depuis une position de surplomb. C'est là que se noue l'enjeu fondamental : trois rapports incompatibles à un moment fondateur où le Maroc démontrerait simultanément sa légitimité territoriale internationale, son excellence sportive mondiale et sa capacité technologique souveraine.

## Le moment 5G marocain

En octobre 2025, deux mois avant le lancement technologique, le Maroc inscrit une page inédite dans l'histoire du football mondial. La sélection U20 remporte la finale à Santiago contre battant les héritiers de Messi dans leur jardin sud-américain. Victoire historique. Cette consécration dépasse largement le cadre strictement sportif : elle démontre que le système de formation marocain, restructuré depuis 2019 avec la création de l'Académie Mohammed VI, produit

désormais des talents de classe mondiale capables de dominer les meilleures nations sur leur propre continent. Jorge Valdano, analyste pour El País, entend que le Maroc n'a pas gagné par accident et que c'était le fruit d'une planification méthodique qui a transformé le football marocain (Valdano, 2025). Cette victoire fonctionne comme ce que Paul Ricœur nomme dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli* un événement historique qui reconfigure tout le récit national (Ricœur). La technologie devient métaphore active de la souveraineté reconquise. De même que le Maroc domine désormais le football mondial des jeunes, il entend contrôler son espace numérique souverain.

La résolution 2797 du 31 octobre 2025 constitue un tournant diplomatique majeur. Pour la première fois dans l'histoire des résolutions de l'ONU sur le Sahara, un texte du Conseil de sécurité emploie l'expression « plan d'autonomie marocain comme base sérieuse, crédible et réaliste » sans mentionner d'autres options. Double souveraineté. Territoriale par la reconnaissance de l'ONU, technologique par le déploiement 5G une semaine plus tard.

Hubert Védrine, ancien ministre français des Affaires étrangères, analyse dans *Le Monde* diplomatique que telle résolution marque un basculement définitif. Le Conseil de sécurité entérine *de facto* une solution que le Maroc défend depuis 2007 (Védrine).

#### **Maroc Telecom et Yassine Bounou : fusion chromatique et souveraineté absolue**



*Affiche tirée du site Media24.com.*

L'affiche de Maroc Telecom déploie un rouge saturé qui envahit littéralement l'intégralité de l'espace visuel. Le communiqué officiel du 6 novembre 2025 revendique explicitement cette stratégie en affirmant que le bleu et l'orange laissent place au rouge, couleur du renouveau national. Ce rouge est celui de notre drapeau, de notre fierté retrouvée. Derrida cite Rousseau sur l'importance de la portée des couleurs : « Les couleurs et les sons peuvent beaucoup comme représentations et signes, peu de choses comme simples objets des sens (Derrida, 2015, p. 296) ». Le rouge, en effet, n'est pas un choix esthétique contingent mais un geste politique délibéré : le drapeau national devient matrice chromatique totalisante précisément au moment où la nation accumule les victoires diplomatiques, technologiques et sportives. Michel Pastoureau, dans *Rouge. Histoire d'une couleur* établit que le rouge porte en Occident comme au Maghreb une charge symbolique maximale : couleur du pouvoir, du sacré, mais aussi de la révolution et du sang versé pour la patrie (Pastoureau). Cette saturation chromatique fonctionne comme ce que Jacques Rancière considère dans *Le partage du sensible* comme une forme de reconfiguration du visible qui impose un nouveau régime de perception (Rancière). Yassine Bounou incarne la solidité défensive. Gardien-capitaine de la sélection nationale, grande figure de la Coupe du monde 2022 au Qatar, finaliste au Trophée Yachine du meilleur gardien mondial la même année. Contrairement à Hakimi (ailier droit exceptionnel) ou Díaz (milieu créatif), Bounou représente la fiabilité inébranlable, la constance rassurante. En fusionnant Bounou avec le rouge national jusqu'à l'indistinction, Maroc Telecom construit l'équation suivante : Bounou = solidité défensive = souveraineté territoriale (validation ONU) + excellence sportive (inspiration génération U20) + maîtrise technologique (5G). Le rouge occupe 95% de la surface totale de l'affiche. Bounou lui-même, intégralement vêtu de rouge, se fond dans le décor. La fusion produit une force identificatoire si puissante que les images constitutantes dissolvent les frontières entre sujet regardant et objet regardé (Silverman, 1996, p. 23). Le choix de Bounou s'explique par sa trajectoire exemplaire. Finaliste au prestigieux Trophée Yachine 2022, il incarne la génération pionnière ayant ouvert la voie aux plus jeunes. En stoppant héroïquement les penalties espagnols lors des huitièmes de finale du Mondial qatari, il a démontré que le Maroc pouvait non seulement rivaliser avec les meilleures nations européennes mais les surpasser dans les moments décisifs, préparant symboliquement le terrain pour la victoire mondiale des U20 à Santiago.

## Orange Maroc et Brahim Díaz : légitimation diasporique et 5G panafricaine



Affiche tirée du site Media24.com

Brahim Díaz incarne le retour aux sources. La star publicitaire fonctionne comme modèle identificatoire idéal sur lequel le consommateur projette ses désirs d'accomplissement et de reconnaissance sociale (Baudrillard). Díaz dépasse ce simple schéma : en choisissant le Maroc malgré les sollicitations espagnoles, il envoie un message puissant aux binationaux et à la jeunesse – le Maroc mérite qu'on le choisisse, qu'on renonce à d'autres options pour le servir, parce qu'il peut désormais gagner au plus haut niveau mondial. L'affiche déploie un fond noir-brun profond traversé de traînées dorées dynamiques. Typographie blanche pour le sigle « 5G » surdimensionné, orange pour la marque. Maillot blanc immaculé du modèle créant un point focal lumineux. Les traînées dorées évoquent simultanément le mouvement, la vitesse, les flux importants de données 5G. Il faut souligner encore cette importance qu'ont les couleurs. Leurs significations ne sont pas anodines, c'est donc cette diversité des connotations qui permet à chacun de s'identifier dans une pub ou une affiche et c'est encore là le talent du dessinateur, de l'écrivain ou du publicitaire. Avant Diderot, Du Bois-Hus théorisait déjà que le langage des écrivains talentueux s'imprègne chromatiquement de la réalité qu'il dépeint, en sorte que le discours acquiert les couleurs mêmes des choses évoquées : rouge incarnat pour les roses et œillets, jaune pour les soucis, blanc pour les lys et cygnes, vert pour les forêts et bocages. (Genette, 1976, p. 206). Le sigle « 5G », lui, délibérément surdimensionné, déborde le cadre de l'affiche : la technologie excède toute tentative de représentation, irrigue le royaume, le continent, entier. Le bandeau en arabe dialectal « كايينة بلا ما تبدل SIM » (« Disponible sans changer de SIM ») promet l'accessibilité immédiate et naturelle :



pas besoin de nouvelle carte SIM, pas de surcoût, pas de démarche administrative. Cette rhétorique d'effacement des obstacles techniques résonnerait avec l'excellence de Díaz : de même qu'il fluidifie le jeu madrilène par ses passes lumineuses, Orange fluidifie l'accès à la 5G. On le voit : la facilité technique devient métaphore de la facilité sportive. La signature autographique « Brahim DÍAZ » ajoute de l'authenticité.

#### INWI et Achraf Hakimi : contemplation urbaine et 5G cosmopolite



*Affiche tirée du site Media24.com*

Hakimi occupe seulement 30% de l'espace visuel total. Costume noir élégant, posture contemplative, tourné vers l'horizon urbain. Les 70% restants : panorama urbain vertigineux en plongée (probablement Casablanca). Hakimi occupe uniquement 30% de l'espace visuel total, silhouette revêtue d'un costume noir élégant et posture contemplative tournée vers l'horizon urbain. Lequel décentrement n'est nullement accessoire : il signale d'emblée une hiérarchie sémiotique où le sujet humain cède sa primauté au contexte géographique. Les 70% restants se déploient en panorama urbain vertigineux en plongée — vraisemblablement Casablanca — dominé par un océan bleu cobalt qui creuse une profondeur sans limites. Le lieu acquiert ici une importance capitale, selon la théorie classique de la rhétorique selon quoi toute image qui articule l'idée d'un espace et celle d'une réserve, d'une localisation et d'une extraction, constitue une région où l'on peut trouver des arguments (Barthes, 1985, p. 137), Dumarsais énonce ce principe fondamental : « Les lieux sont les cellules où tout le monde peut aller prendre, pour ainsi dire, la matière d'un discours et des arguments sur toutes sortes de sujets. » (Barthes, 1985, p. 137) Casablanca, dans sa verticalité urbaine et sa proximité de l'océan, fonctionnerait ainsi comme

topique générateur de sens — elle est substance argumentative elle-même. L'horizon marin, particulièrement, incarnerait l'ouverture cosmopolite, la disponibilité du sujet aux circulations globales, quand la verticalité urbaine en plongée suggère une domination perceptive, une maîtrise visuelle du territoire. Le costume noir, dès lors, n'oppose pas l'individu au paysage : il le noue symboliquement à cette topographie urbaine, produisant une figure de l'homme mondialisé dont l'élégance épurée s'accorde à la géométrie abstraite de la ville. Le slogan bilingue « سير بعيد / Va loin » flotte dans le ciel, suspendu entre deux langues et deux mondes. Hakimi incarnerait cette génération pionnière qui a directement inspiré les champions U20 : formé au Real Madrid, excellence confirmée dans les plus grands clubs européens (Dortmund, Inter, PSG). Tout dispositif visuel alors organise impérativement une position depuis laquelle on doit voir. On construit ainsi le sujet regardant comme position structurale (Aumont, 1989, p. 97). La star du PSG ne regarde jamais l'objectif, comme pour refuser l'interpellation directe. Il contemple l'horizon urbain avec une sérénité distanciée. La 5G ne se donne pas à voir comme objet technologique tangible ; elle s'éprouve comme nouveau mode d'appréhension spatiale permettant d'aller loin – comme Hakimi a dépassé les limites nationales, comme les U20 (champions du monde). C'est là que se voit la stratégie distinctive d'INWI : refus délibéré de la célébration ostentatoire au profit d'une intégration normalisée des victoires dans une contemplation apaisée. Le bleu azur profond occupe environ 50% de l'image. Le bleu incarne dans la zone de la Méditerranée la stabilité, la raison, la confiance mais aussi l'infini et le dépassement (Pastoureau, 2000, p. 138). Contrairement au rouge passionnel de Maroc Telecom (urgence, fusion) ou au doré dynamique d'Orange (mouvement, conquête), le bleu INWI invite à la contemplation sereine. Le costume noir de Hakimi constitue une vraie transmutation sémiotique de l'identité vestimentaire : il neutralise l'apparence de footballeur pour instaurer un professionnel cosmopolite aux contours socialement valorisés. Voilà qui illustre précisément ce que Barthes nomme la distinction entre *Langue vestimentaire* et *Parole vestimentaire*. Le vêtement porté (le costume réel) relève d'une pratique individualisée et contextuelle : il incarne des choix singuliers (coupes, tissus, accessoires) (Barthes, 1985, p. 30-31) qui dépassent les règles abstraites de la Mode. Or, comme l'indique Barthes dans son analyse sémiotique, c'est dans cet espace du vêtement porté que se déploie une rhétorique de la légitimité sociale, où l'abstraction inhérente à toute *langue vestimentaire* — les oppositions de pièces, les règles d'association, les protocoles d'usage — matérialise des hiérarchies de statut (Barthes, 1985, p. 30-31). Pour reprendre les termes de Bourdieu, il y a là une transmutation symbolique du capital sportif en capital social généralisé (Bourdieu, 1979, p. 234) . Le costume noir fonctionne comme un « menu » au sens où l'entend Barthes : il constitue une structure préexistante (la codification vestimentaire du professionnel occidental) (Barthes, 1985, p. 30-31) que Hakimi remplit de contenu personnel, libérant cette Parole vestimentaire de toute détermination corporelle antérieure. Comme le souligne Barthes à propos de la nourriture, le rapport entre *la Langue* et *la Parole vestimentaire* demeure l'usage, une sorte de sédimentation des paroles qui fait la langue vestimentaire ; toutefois les faits de novation individuelle (recettes inventées) peuvent y acquérir une valeur institutionnelle. Le costume de Hakimi en témoigne: geste singulier d'autodéfinition qui



franchit le seuil de l'exception pour devenir signature reconnaissable, donc institutionnalisée. Hakimi devient figure de réussite intégrale: domination du football européen (PSG), représentation nationale (capitaine), inspiration générationnelle (modèle des U20 champions), accomplissement existentiel (posture contemplative de celui qui a tout accompli). Le slogan « Va loin », lui, fonctionne comme impératif sans destinataire explicite. Qui doit aller loin? Le consommateur potentiel? Le Maroc comme nation? Hakimi qui est déjà allé loin? Cette indétermination calculée constitue une stratégie délibérée qui autorise à chaque spectateur, consommateur, à projeter son propre fantasme de mobilité : géographique (voyager), sociale (réussir), sportive (gagner), numérique (connectivité 5G), existentielle (accomplissement personnel). Cette « publicité oblique » refuse l'injonction directe et frontale au profit d'une suggestion existentielle ouverte permettant l'appropriation subjective (Floch, 1990, p. 211). Ainsi, tout se passe comme si INWI refusait délibérément la réduction de Hakimi à son identité footballistique pour en faire une figure universelle de réussite.

### **Synhèse : trois mythologies de la souveraineté technologique**

Les trois affiches construisent des rapports temporels radicalement distincts au moment historique national. Le rouge de Maroc Telecom s'inscrit dans un présent performatif absolu : la 5G est là, maintenant, immédiatement, par décision souveraine, précisément au moment où le Maroc vient d'être reconnu internationalement (résolution ONU) et où les jeunes viennent de conquérir le monde (U20 Santiago). La synchronisation temporelle millimétrée – victoire mondiale le 19 octobre, résolution onusienne le 31 octobre, nouveau logo rouge le 6 novembre, lancement 5G le 7 novembre – construit un moment fondateur où victoire sportive planétaire, souveraineté territoriale reconnue et progrès technologique fusionnent dans le rouge national incarné par Bounou. Quant à Orange, le doré dans le noir dessine un futur immédiat effervescent : la 5G va transformer votre quotidien dès demain, permettra de vivre la CAN 2025 (dans six semaines) avec une connectivité révolutionnaire. L'or évoque la victoire continentale à venir, les traînées dorées suggèrent le mouvement panafricain, Díaz incarne l'excellence européenne qui se prépare à conquérir l'Afrique. Orange construit une 5G en mouvement perpétuel qui vient de célébrer un passé récent glorieux (résolution ONU, victoire U20) et qui prévoit la même célébration d'un futur continental imminent (CAN décembre). Le bleu d'INWI, lui, esquisse un futur indéterminé et infini : la 5G autorise un horizon existentiel que chacun définira personnellement, à sa manière, sans précipitation, dans la durée contemplative, à l'image de Hakimi qui regarde sereinement l'horizon après avoir été loin.

### **Conclusion**

Au terme de cette analyse sémiotique, trois régimes mythologiques distincts se révèlent, chacun configurant un microcosme technologique particulier précisément au moment où convergent des événements historiques majeurs: reconnaissance onusienne de la souveraineté territoriale,

triomphe mondial de la génération U20, déploiement infrastructurel 5G et préparation du rayonnement continental avec la CAN imminente.

Maroc Telecom construit une mythologie fusionnelle où le rouge national absorbe littéralement Bounou dans une indistinction calculée entre corps sportif, corps technologique et corps politique, produisant ce que Gilbert Durand nommerait un régime diurne de l'image caractérisé par la saturation chromatique absolue, l'urgence performative et la coïncidence parfaite entre instant historique et geste souverain. Orange Maroc déploie une mythologie diasporique où Brahim Díaz incarne le retour victorieux qui légitime l'expansion panafricaine imminente, mobilisant l'or comme signifiant d'excellence continentale et de conquête festive. INWI élabore une mythologie contemplative où Achraf Hakimi – dépouillé de son identité sportive et revêtu d'un costume noir cosmopolite – regarde l'horizon urbain depuis une position de surplomb, suggérant une modernité technologique détachée des appartenances collectives traditionnelles.

En définitive, cette étude révèle trois rapports irréconciliables à un moment fondateur où le Maroc démontre simultanément sa légitimité territoriale internationale, son excellence sportive mondiale et son avancée technologique souveraine. Trois manières de transformer un lancement commercial en célébration nationale, trois façons de naturaliser une contingence technologique en destin historique, trois stratégies pour inscrire la 5G dans le récit mythologique d'une nation qui accumule les victoires et rayonne continuellement.

### **Prolongements de recherche**

Cette analyse ouvre plusieurs pistes de recherche futures. D'une part, il conviendrait d'examiner la réception effective de ces campagnes auprès des consommateurs marocains à travers des enquêtes qualitatives et quantitatives. D'autre part, une étude comparative avec d'autres contextes nationaux (Égypte, Nigeria, Afrique du Sud) permettrait d'identifier les spécificités du moment 5G marocain. Enfin, une analyse diachronique des campagnes télécoms marocaines depuis les années 2000 éclairerait les transformations des stratégies de légitimation technologique dans un contexte de reconnaissance internationale croissante de la souveraineté territoriale.

## Références bibliographiques

- Anderson, B. R. O. (2006). *Imagined communities : Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Aumont, J. (1989). *L'œil interminable. Cinéma et peinture* (2007<sup>e</sup> éd.). Éditions de la Différence.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Seuil.
- Barthes, R. (1985). *L'Aventure sémiologique*. Éditions du Seuil.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets* (1978<sup>e</sup> éd.). Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (2015). *De la grammatologie* (Nachdruck). Les Éditions de Minuit.
- Floch, J.-M. (1990). *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*. PUF.
- Genette, G. (1976). *Mimologiques : Voyage en Cratylie*. Ed. du Seuil.
- Pastoureau, M. (2000). *Bleu. Histoire d'une couleur* (2006<sup>e</sup> éd.). Seuil.
- Pastoureau, M. (2016). *Rouge. Histoire d'une couleur*. Seuil.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La Fabrique.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- Silverman, K. (1996). *The Threshold of the Visible World*. Routledge.
- Valdano, J. (2025). Marruecos conquista el mundo : Análisis de una victoria histórica. *El País*, 42-43.
- Védrine, H. (2025). La résolution 2797 : Un tournant diplomatique décisif. *Le Monde Diplomatique*, 14-15.

**From Childhood Imagination to Fashion Design:  
An Analysis of Semiotic and Creative Interaction in Textile Design**

**Ghada Lagha<sup>1</sup>**

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 11

**To cite this article:** Lagha, G. (2025). From Childhood Imagination to Fashion Design: An Analysis of Semiotic and Creative Interaction in Textile Design. Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167653>

---

**Abstract**

This study examines the interactive relationship between children's drawings and textile and fashion design. Specifically, it highlights the transformation of childish imagination into meaningful textile patterns and garments. To achieve this objective, a qualitative and experimental approach is adopted, combining semiotic analysis with creative practice. In this respect, children's drawings are reinterpreted through collage, digital illustration, and artificial intelligence to generate textile and fashion design proposals. The findings indicate that this transformation preserves the expressive spontaneity of children's drawings while simultaneously enhancing cognitive learning, sensory awareness, and creative interaction. Moreover, digital tools extend the child's creative gesture and thus enrich their textile translation. Overall, the transition from children's drawings to textile and fashion design constitutes a semiotic and creative process in which image, material, and technology converge. Consequently, the garment becomes a medium of memory, narration, and sustainable valorization of childish imagination.

**Keywords:**

Children's drawing, Textile design, Fashion design, Semiotics, Artificial intelligence

---

<sup>1</sup> Doctor, Higher Institute of Fine Arts of Sousse, Sousse, Tunisia.  
Email: [Laghaghadaa@gmail.com](mailto:Laghaghadaa@gmail.com)

**De l'Imaginaire Enfantin au Design Vestimentaire :  
Analyse de l'Interaction Sémiotique et Créative dans la Conception Textile**

**Ghada Lagha**

**Resumé**

Cette étude examine la relation interactive entre les dessins d'enfants et la conception textile et vestimentaire. Plus précisément, elle met en lumière la transformation de l'imaginaire enfantin en motifs textiles et vêtements porteurs de sens. Pour atteindre cet objectif, une démarche qualitative et expérimentale est adoptée, alliant analyse sémiotique et pratique créative. Dans ce cadre, les dessins des enfants sont réinterprétés à travers le collage, l'illustration numérique et l'intelligence artificielle afin de produire des propositions de conception textile et vestimentaire. Les résultats montrent que cette transformation préserve la spontanéité expressive des dessins d'enfants, tout en renforçant parallèlement l'apprentissage cognitif, la conscience sensorielle et l'interaction créative. De plus, les outils numériques étendent le geste créatif de l'enfant et enrichissent ainsi sa traduction textile. En définitive, le passage des dessins d'enfants à la conception textile et vestimentaire constitue un processus à la fois sémiotique et créatif, où convergent l'image, la matière et la technologie. Par conséquent, le vêtement devient un support de mémoire, de narration et de valorisation durable de l'imaginaire enfantin.

**Mots clés**

Dessins d'enfants, Conception textile, Design vestimentaire, Sémiotique, Intelligence artificielle

## Introduction

Le papier et le dessin de l'enfant entretiennent un lien étroit : ils constituent deux formes complémentaires d'expression de l'imaginaire et de la pensée enfantine, ayant pour fonction commune de donner voix à l'enfance. Le dessin peut être considéré comme une écriture visuelle spontanée, dans laquelle l'enfant traduit ses émotions, ses perceptions du monde et ses expériences quotidiennes, créer un langage adapté à l'imaginaire, aux sensibilités et aux besoins pédagogiques de l'enfant, avant de maîtriser pleinement le langage écrit car l'enfant utilise à la fois l'image et le texte pour raconter une histoire comme la narration multimodale.

C'est vrai que la littérature qui existe sur un papier, quant à elle, propose un langage structuré qui tente de s'adapter à son univers : elle développe des histoires, des personnages et des situations qui stimulent l'imagination et nourrissent la capacité de l'enfant à interpréter et exprimer le monde qui l'entoure mais aussi le dessin représente la première forme d'écriture visuelle qu'il produit spontanément. Ces deux modes d'expression – l'écriture adressée à l'enfant et le dessin produit par lui – participent à la construction de son identité, de son rapport au monde et de sa capacité à communiquer ses émotions.

Donc, ici, dessin de l'enfant dépasse largement un simple geste : il constitue une véritable écriture visuelle, un langage universel qui exprime ses émotions, ses rêves et son rapport intime au monde. Chaque trait, chaque couleur, chaque forme révèle une manière singulière de percevoir son environnement, d'exprimer ses joies, ses peurs ou ses aspirations. Ainsi, le dessin devient un texte explicatif autour de l'enfant, une trace sensible qui traduit ce que les mots ne peuvent pas toujours dire.

Il ne s'agit pas uniquement du papier comme support privilégié des dessins et des écritures enfantines ; le tissu peut également devenir un espace d'expression. Dans le champ de la création vestimentaire, cette narration multimodale, à la fois innocente et spontanée, se révèle être une source d'inspiration particulièrement féconde. Les créateurs de mode, y perçoivent une authenticité originelle et une énergie créative affranchie des normes esthétiques conventionnelles. La transposition de ces productions enfantines en motifs textiles – qu'il s'agisse d'imprimés, de broderies ou d'applications – permet d'introduire dans la mode contemporaine une dimension poétique et émotionnelle car pour l'enfant, voir ses dessins portés sur un vêtement n'est pas seulement une reconnaissance artistique : c'est aussi le partage de son monde intérieur avec les autres. Il offre à travers ce support textile une part de son intimité, ses expressions et ses sentiments, tout en les inscrivant dans une dimension collective et universelle. Ainsi, la mode devient un espace de rencontre entre l'innocence enfantine et la créativité adulte, révélant le pouvoir du dessin comme passerelle entre l'individuel et le collectif, entre l'imaginaire et le réel.

Ce qui est important dans notre méthodologie de travail c'est qu'on s'est basé sur les créations fondamentales du stylisme avant de créer le modèle « Avant de penser à créer une collection, vous devez impérativement identifier le type de vêtements qu'on veut créer et commercialiser,

et avoir une idée précise des catégories et des secteurs dans lesquels on souhaite se spécialiser»<sup>1</sup>. En fournissant une base solide en matière de design, de techniques et de processus de création.

Donc, notre démarche vise à engager une réflexion sur la manière dont les objets du quotidien, tel le vêtement, peuvent devenir des supports de médiation culturelle qui interrogent la condition de l'enfance comme état transitoire. Ce passage, inscrit dans la dynamique de la création, se manifeste à travers plusieurs seuils : de la nature à la culture, de l'enfance à l'âge adulte, du silence à la parole, et surtout, du dessin enfantin au textile.

Notre problématique s'inscrit précisément dans cette perspective. L'objectif de cette recherche est de questionner les enjeux esthétiques, pédagogiques et culturels du passage du dessin enfantin au textile. Comment les dessins d'enfants, souvent perçus comme des productions spontanées et éphémères, peuvent-ils être revalorisés en fragments textiles porteurs de mémoire, d'identité et de sens ? De quelle manière le fragment textile, issu du dessin d'enfant, peut-il devenir un support de médiation pédagogique et culturelle ? Enfin, comment cette transposition contribue-t-elle à la création d'un espace d'expression culturelle et à l'émergence d'une identité vestimentaire nouvelle ?

Cette recherche adopte une approche qualitative et expérimentale combinant analyse sémiotique, observation des pratiques créatives et expérimentation textile. Les dessins d'enfants sont collectés et réinterprétés à travers des techniques variées telles que le collage, l'illustration numérique et l'intelligence artificielle pour générer des motifs textiles et des propositions vestimentaires. L'étude intègre également l'observation des processus cognitifs et sensoriels des enfants lors de la création, ainsi que l'évaluation de l'impact de la transposition textile sur l'apprentissage et la médiation culturelle. Cette méthodologie permet de relier l'analyse conceptuelle à la pratique artistique et au design appliqué.

### **1. Le vêtement comme archive intime : analyse sémiotique et esthétique de la robe de mariée d'Angelina Jolie**

Le dessin d'enfant, en tant qu'objet matériel inscrit sur une feuille de papier, ne constitue pas seulement une trace éphémère de l'imaginaire enfantin, mais il agit aussi comme support et surface de transfert. Ce passage du papier au textile ouvre un champ inédit où le vêtement devient lui-même une « page » à lire et à interpréter.

Dans cette dynamique, le calembour graphique trouve toute sa pertinence : en associant image et mot, il produit un double sens, tantôt comique, tantôt poétique, qui enrichit le langage visuel du vêtement. Ainsi, un dessin d'enfant transposé sur une étoffe ne se limite plus à un simple motif décoratif : il se transforme en maquette textile, porteuse de sens, capable de véhiculer des messages implicites ou explicites. Cette transposition confère au vêtement une fonction

---

<sup>1</sup> SORGER Richard et UDALE Jenny, *Les fondamentaux du stylisme*, Eyrolles, France, 2013, p.35.



nouvelle, celle d'être à la fois support esthétique et médium de communication culturelle. Elle révèle aussi une tension féconde entre l'univers de l'enfance – spontané, naïf et créatif – et l'univers adulte, qui recontextualise ces tracés en objets de mode. Par ce processus, le vêtement devient une interface où s'articulent mémoire, identité et langage visuel, invitant à repenser la relation entre l'art enfantin et la création vestimentaire contemporaine.

Par exemple, la robe de mariée d'Angelina Jolie, réalisée en 2014 par Donatella Versace et brodée par Luigi Massi, illustre une rencontre unique entre haute couture et intimité familiale. Les dessins de ses six enfants, transposés du papier au textile, en broderies colorées, confèrent à la robe une dimension symbolique et affective qui dépasse largement la fonction esthétique traditionnelle. Le vêtement devient ici un médium de mémoire, une archive sensible qui articule identité, filiation et expression artistique.



figure 1 : robe de mariée d'angelina jolie

Date de création : 2014

Designeur : donatella versace

Du point de vue sémiotique, ce geste rappelle les analyses de Roland Barthes dans *Système de la mode* (1967), où le vêtement est envisagé comme un langage composé de signes. Le dessin d'enfant, généralement considéré comme une production spontanée et éphémère, acquiert, une fois brodé sur la robe, une valeur durable et signifiante. Il ne s'agit plus d'un simple tracé, mais d'un signe mémoriel : un « message visuel » qui raconte l'histoire familiale et affective de la mariée. Le vêtement devient ainsi un support narratif où se projette une identité intime.

La transposition du dessin sur textile peut également être lue à travers le concept d'« habitus » développé par Pierre Bourdieu (*La Distinction*, 1979). Si le vêtement est traditionnellement le reflet d'un statut social et d'un capital symbolique, ici il intègre une dimension personnelle et

affective, révélant une volonté de dépasser les codes de la mondanité pour affirmer un lien familial.

La robe ne sert plus uniquement à représenter une position sociale précisément, elle devient une archive biographique qui matérialise l'appartenance à une communauté affective — celle de la famille et aussi elle traduisent leur expérience sociale singulière car « pour la dimension effective qui exprime le lien avec les autres ou avec son propre vécu l'objets possède surtout une fonction symbolique »<sup>1</sup>, Cela montre un potentiel pour des textiles qui racontent des histoires personnelles et culturelles.

D'un point de vue esthétique, le contraste est particulièrement fort : l'univers enfantin, spontané et naïf, se juxtapose au langage sophistiqué de la haute couture. Là où la tradition attend des ornements floraux, des dentelles ou des perles, apparaissent des personnages maladroits, des animaux griffonnés et des écritures enfantines. Ce jeu visuel s'apparente à ce que l'on pourrait qualifier de « calembour graphique » : une forme de double sens où le textile devient le lieu d'une collision entre le langage de l'art enfantin et celui de la mode de luxe.

Le voile, en particulier, joue un rôle sémiotique fondamental. Dans l'imaginaire occidental, il symbolise la pureté, le sacré et parfois la dissimulation. Ici, il devient au contraire un espace de révélation, de mise en scène des liens familiaux. Chaque broderie agit comme une trace, une inscription de mémoire, transformant l'accessoire en une véritable archive textile. On peut rapprocher cette démarche des réflexions de Michel de Certeau (*L'invention du quotidien*, 1980), qui analyse comment les pratiques ordinaires (ici le dessin enfantin) peuvent être détournées pour produire un discours inédit, poétique et subversif.

En définitive, la robe de mariée d'Angelina Jolie s'impose comme un objet hybride : à la fois œuvre d'art vestimentaire, archive affective et langage visuel. Elle témoigne de la capacité du vêtement à dépasser sa fonction décorative pour devenir un dispositif de transmission symbolique et émotionnelle. En intégrant l'imaginaire enfantin dans la couture la plus raffinée, elle construit un pont entre l'éphémère et le durable, entre l'intime et le public. Elle confirme que le vêtement, loin d'être un simple ornement, est une véritable archive vivante et un texte social à déchiffrer.

L'image montre un voile/une traîne blanche couverte de broderies reprenant fidèlement des dessins d'enfants (personnages schématiques, animaux/monstres, motifs simples, inscriptions manuscrites dont « Ma famille »). Le support textile (tulle superposée à une base satinée) joue

---

<sup>1</sup> GARABUAU MOUSSAOUI Isabelle et DESJEU Dominique, *L'innovation dans les entreprises : une approche anthropologique*, Vuibert, France, 2000, p.84.

ici un rôle actif : il transforme la feuille de papier initiale en surface souple, mobile et enveloppante. Le passage du plan rigide au tissu drapé déplace la lecture : la composition n'est plus fixée par une page, mais se déploie en mouvement autour du corps, ce qui fait du vêtement une page « vivante » et circulaire.

On remarque qu'il y a la fidélité au tracé enfantin de ces enfants car les motifs relèvent de schématisations typiques du dessin enfantin (corps « bâtons », têtes prédominantes, disproportions expressives, accumulation de détails affectifs). Les lignes irrégulières et les variations d'épaisseur conservent le « grain » gestuel de l'enfant : on lit la vitesse, l'hésitation, l'insistance. Cette conservation du trait – plutôt que sa « correction » académique – atteste une volonté de transfert sémiotique : ce qui faisait sens sur la feuille (le geste, la maladresse, l'énergie) est maintenu comme signe sur le textile. L'échelle varie (petits et grands motifs), produisant un rythme visuel qui empêche tout hiérarchiser de façon unique ; le regard circule, feuillette la traîne comme on "lirait" un album.

Cette palette de couleurs dans sa majoritairement primaire et saturée (rouge, jaune, bleu, vert), porte hiérarchies symboliques elle renvoie à la pratique graphique enfantine (feutres/crayons). Le rouge utilisé pour « Ma famille » agit comme marqueur de saillance : il attire le regard et signale le thème central (lien d'attachement). Les touches jaunes (soleils, accents) fonctionnent comme points d'illumination, associées à la joie et à la vitalité. La dispersion des couleurs en petites îles chromatiques renforce l'idée d'un patchwork émotionnel, où chaque motif conserve son autonomie affective tout en s'intégrant à l'ensemble.

Aussi cette phrase de la présence d'une inscription manuscrite (« Ma famille ») introduit une dimension iconotextuelle : l'énoncé verbal s'articule aux figures pour produire le sens. Sur robe, l'iconotexte devient porté : la mariée « enveloppe » littéralement l'énoncé familial. L'ensemble frôle parfois le calembour graphique (le vêtement « dit » et « montre » la famille en même temps), créant un double niveau : décor/habillage d'une part, énonciation affective d'autre part. La lecture n'a plus d'orientation unique (ni gauche-droite, ni haut-bas) : le drapé impose des parcours de lecture multiples, à la fois visuels et tactiles.

Techniquement et sémiotiquement, la broderie assure le traitement équivalent du trait enfantin : points linéaires (point arrière, tige), aplats (points de satin) pour mimer le feutre ou le crayon sans perdre la spontanéité. La tulle permet de « suspendre » les motifs au-dessus de la base blanche : les dessins semblent flotter, comme s'ils étaient posés sur l'air, ce qui renforce la dimension de souvenir et d'archive délicate : le tissu comme dispositif de transfert. Ainsi, le textile n'est pas un simple support ; il devient un milieu de traduction où le geste graphique se convertit en geste textile, sans perdre sa charge expressive.

Du point de vue de la psychologie du développement, on repère des thèmes récurrents de la figuration enfantine : la famille (figures groupées, mains jointes), les animaux/monstres “amicaux”, quelques scènes quotidiennes. Ces schémas narratifs simples expriment l’attachement, la cohésion et la mise en scène de soi. Le fait d’inscrire ces signes sur un vêtement de rituel (la robe de mariage) confère au corps une “seconde peau” identitaire : on incorpore littéralement la mémoire familiale. Dans une perspective où la narration multimodale fait du tissu un iconotexte porteur, celui-ci peut fonctionner comme un objet transitionnel élargi : il met en relation le monde intime de l’enfant (dessin) et le monde social du rite (mariage), sécurisant ce passage par une enveloppe symbolique. À l’ordinaire, les dessins d’enfants sont éphémères (feuilles éparées, fridges, carnets). Transposés en broderie, ils deviennent durables, portables et montrables. Le geste redéfinit le statut du dessin : d’« activité scolaire » à patrimoine affectif. En termes de culture matérielle, la robe devient archive intime publique : exposée aux regards, mais racontant une histoire privée. La haute couture (exigence technique, noblesse des matières) élève ces signes naïfs au rang d’emblèmes : non pas en les « corrigeant », mais en respectant leur grammaire (disproportion, tracé, couleur franche). Cette co-présence de l’innocence et du luxe génère la tension esthétique qui fait la force de l’ensemble.

Donc, ici, le tissu ne se contente pas de « recevoir » le dessin : il le traduit, le stabilise et le met en scène. La robe de mariée d’Angelina Jolie devient une archive vivante où se superposent mémoire, esthétique et lien familial, transformant l’acte de s’habiller en acte de narration.

## 2. L’univers enfantin stylisé par les créateurs

Dans ce cadre, une distinction essentielle doit être faite entre deux démarches. Certains stylistes, comme dans la collection de Dolce & Gabbana *Viva la Mamma* lors de la Fashion Week de Milan en mars 2015 choisissent de s’inspirer de l’univers enfantin pour produire des dessins qui en imitent les codes visuels : traits maladroits, couleurs vives, figures simplifiées. Ici, Nous avons posé la question suivante : ces dessins doivent-ils être esquissés par nous – à la manière de certains créateurs – ou réalisés par les enfants eux-mêmes afin de révéler leur véritable langage visuel ? C’est ici que l’exemple de Pablo Picasso se révèle éclairant. En étudiant de près les dessins d’enfants, il en est venu à publier une série de croquis inspirés de leurs représentations. Il affirmait d’ailleurs : « Autrefois, je dessinais comme Raphaël, mais cela m’a pris toute une vie pour apprendre à dessiner comme un enfant »<sup>1</sup>. Donc, témoigne de la profondeur et de la complexité paradoxale de la simplicité enfantine.

La constitue une étude de cas emblématique de la transposition du dessin enfantin dans la création vestimentaire. Inspirée de la maternité et de l’univers familial, cette collection a intégré sur des robes, des tuniques et des accessoires une série de motifs naïfs – soleils rayonnants, fleurs colorées,

---

<sup>1</sup> GARDNER Howard, *Gribouillages et dessin d’enfants leur signification*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1980, p.19.

maisons aux contours irréguliers, inscriptions telles que « Ti amo mamma » – qui rappellent immédiatement l'imaginaire graphique de l'enfance.

Contrairement à une idée répandue, ces motifs ne proviennent pas exclusivement de dessins spontanés réalisés par des enfants anonymes, mais sont en grande partie des créations stylisées, issues des souvenirs d'enfance de Domenico Dolce et Stefano Gabbana ou retravaillées par leur atelier dans une esthétique volontairement enfantine. Ce choix témoigne de la capacité des designers à mobiliser le langage visuel de l'enfance comme un réservoir symbolique universel.

Par exemple, cette robe ( figure 2 ) de Dolce & Gabbana se distingue par une coupe sobre et structurée, aux lignes droites et aux manches longues, qui rappelle les silhouettes classiques des années 1950. Cette neutralité formelle semble volontaire : elle transforme le vêtement en support, en toile vierge destinée à accueillir l'imprimé. Plutôt que de séduire par une construction complexe, la robe met en avant sa surface, qui devient le lieu d'une narration graphique. On rappelle ici, que cette collection peut aussi être reliée au mouvement de l'appropriation artistique qui traverse l'art moderne et contemporain. À l'instar de Picasso ou de Klee qui se sont inspirés de l'imagerie enfantine pour renouveler leur langage plastique, Dolce & Gabbana puisent dans ce répertoire visuel pour réinventer l'esthétique de la couture. Ainsi, le corps féminin se transforme en espace d'exposition, permettant aux dessins enfantins de s'épanouir comme sur une feuille vivante.

Le choix du tissu contribue fortement à cet effet. Réalisée dans une matière satinée et soyeuse, la robe présente une brillance qui magnifie l'imprimé et donne de la profondeur aux couleurs. Cette qualité textile contraste avec la fragilité originelle du support enfantin – le papier –, et confère aux tracés naïfs une pérennité et une noblesse qui les élèvent au rang de motifs de luxe. La matérialité du tissu assure donc une transmutation : le geste éphémère et intime de l'enfant est transformé en ornement durable, intégré à la haute couture.



Figure 2 : la collection *Viva la Mamma*

Designeur : Dolce & Gabbana

Date : lors de la Fashion Week de Milan en mars  
2015

L'aspect chromatique de la robe reprend le langage plastique propre aux enfants : un bleu éclatant pour le ciel, un jaune solaire pour la lumière, des rouges vifs, des verts spontanés et des roses éclatants. Les couleurs sont juxtaposées sans souci de réalisme ni de hiérarchie, traduisant une liberté créative propre à l'enfance. Cependant, cette apparente spontanéité est soigneusement orchestrée par Dolce & Gabbana, qui équilibre les teintes et leur répartition afin de produire une harmonie séduisante. La robe met ainsi en scène une tension entre chaos naïf et maîtrise esthétique, entre énergie brute et composition raffinée.

Les inscriptions textuelles renforcent ce caractère affectif et spontané. L'une d'elles, « Mamma ti voglio bene » – « Maman, je t'aime » –, apparaît en majuscules colorées et irrégulières. L'écriture enfantine, maladroite et désordonnée, est ici transposée sur un support luxueux, devenant ornement tout en conservant sa valeur affective. Loin d'une typographie neutre, il s'agit d'une écriture expressive, où chaque lettre incarne l'émotion de l'enfant. Ces mots, associés à des dessins de maisons, de soleils, de fleurs et de personnages, créent une composition où texte et image se confondent, rappelant les cahiers d'école ou les cartes offertes par les enfants à leurs parents.

Ce qui apparaît au premier regard comme un simple motif imprimé révèle, à une analyse sémiotique, un jeu complexe d'énonciation. Le message « je t'aime maman », adressé par l'enfant, est porté sur le corps de la mère. Le vêtement devient alors un médiateur : il expose dans l'espace



public un message né dans l'intimité familiale. En ce sens, la robe agit comme un support narratif et mémoriel, transformant le corps féminin en archive vivante de l'affectif. Cependant, il est essentiel de souligner que, contrairement à la robe portée par Angelina Jolie ornée des véritables dessins de ses enfants, cette création de Dolce & Gabbana procède d'une stylisation générique. Elle n'incarne pas une mémoire intime et authentique, mais une fiction collective de l'enfance, universalisée et esthétisée dans un cadre commercial.

Ainsi, cette robe ( figure 3) se situe à la croisée de plusieurs tensions : entre luxe et naïveté, entre mémoire et stylisation, entre authenticité et simulation. Elle illustre la capacité de la mode à transformer des éléments a priori marginaux – ici, le dessin enfantin – en matière première esthétique. Le vêtement devient une surface sémiotique où s'entrecroisent corps, mémoire et imaginaire, inscrivant l'enfance dans le champ de la haute couture tout en interrogeant la frontière entre art brut et esthétisation de masse.



Figure 3 : la collection *Viva la Mamma*  
 Designeur : Dolce & Gabbana  
 Date : Lors de la Fashion Week de Milan en  
 mars 2015

L'intégration du dessin enfantin dans la collection Viva la Mamma de Dolce & Gabbana peut être lue à la lumière de plusieurs concepts artistiques. Tout d'abord, cette démarche rappelle l'esthétique de l'art brut telle que théorisée par Jean Dubuffet dans les années 1940. L'art brut désigne des productions visuelles issues d'individus non formés aux codes académiques, caractérisées par une spontanéité et une authenticité libérées des contraintes esthétiques conventionnelles. De la même manière, le recours au langage graphique de l'enfant – avec ses



formes maladroites, ses couleurs franches et son absence de perspective réaliste – introduit dans la haute couture une esthétique volontairement naïve qui rompt avec les canons classiques de l'élégance et de la proportion.

Sur le plan sémiotique, ces motifs fonctionnent comme des signes visuels à forte charge symbolique. L'enfant dessine non pour reproduire fidèlement le réel, mais pour en donner une interprétation affective et subjective. En réemployant ce langage, Dolce & Gabbana confèrent au vêtement une valeur expressive : il devient un médium qui raconte l'amour filial et la centralité de la mère dans l'imaginaire collectif méditerranéen. Ainsi, une robe ne se réduit plus à sa matérialité textile, mais devient une surface signifiante, une sorte de toile sur laquelle se projettent mémoire, émotions et valeurs culturelles.

En convoquant le dessin enfantin, la maison italienne brouille ainsi les frontières entre haute couture et art populaire, entre sophistication et spontanéité, entre mémoire intime et représentation collective. Ce geste inscrit la mode dans une réflexion plus large sur la valeur esthétique et symbolique des productions dites « mineures », et sur leur potentiel à renouveler le langage créatif contemporain.

### **3. Mémoire textile : le tissu comme archive du vécu et de l'émotion**

Suite à notre recherche doctorale portant sur la sémiotique du clivage texte/image dans la mode vestimentaire, où nous nous sommes appuyée sur le vécu de l'enfant tunisien comme source d'investigation, nous avons abouti à la création d'un tissu lenticulaire de nouvelle génération. Dans cet article, nous exploitons le dessin de l'enfant tunisien dans une recherche de création stylistique à travers l'usage de l'intelligence artificielle.

Cette recherche s'inscrit dans une approche sémiotique et esthétique interdisciplinaire, articulant le dessin enfantin tunisien, la création textile et le design vestimentaire à travers l'usage de l'intelligence artificielle générative. L'enjeu principal consiste à comprendre comment un langage visuel naïf et spontané, issu de l'imaginaire de l'enfant, peut être transposé dans un système sémiotique complexe — celui du vêtement — tout en préservant sa charge expressive originelle.

Ainsi, la rencontre entre la sémiotique du clivage texte/image et le vécu de l'enfant tunisien, traduits dans le champ du design vestimentaire à travers l'usage de l'intelligence artificielle et la transformation des dessins en maquettes textiles, soulève une série de questions fondamentales : Comment préserver la spontanéité et l'authenticité expressive du dessin enfantin lorsqu'il est transposé dans le langage textile et vestimentaire ? Dans quelle mesure l'intelligence artificielle, en particulier Midjourney, agit-elle comme un filtre qui interprète, reconfigure, voire l'imaginaire enfantin ? Cette médiation technologique nous confronte à la question de la traduction créative : le passage d'un médium à l'autre (du papier au tissu, du signe au vêtement) est-il une continuité ou une rupture ?

Par ailleurs, le vêtement peut-il être envisagé comme un support sémiotique qui conserve et transmet la mémoire sensible et sociale de l'enfance ? Le texte produit par l'enfant — mots, phrases, signes — a-t-il la même valeur symbolique que son image dessinée, ou bien ces deux registres s'opposent-ils dans un clivage qui nourrit la création ? Comment penser le clivage texte/image non pas comme une contradiction, mais comme une source d'innovation esthétique et de nouvelles formes d'expérimentation visuelle ?

Ces interrogations conduisent également à réfléchir au rôle du designer. Suit-il un processus linéaire et normatif hérité des méthodologies pédagogiques classiques, ou bien s'engage-t-il dans un design vécu, marqué par l'intuition, l'expérimentation et l'interaction avec le vécu enfantin ? De même, comment le porteur du vêtement transforme-t-il l'objet vestimentaire en expérience corporelle, en vecteur d'identité et en lieu de mémoire intime ?

Dans le cadre de notre réflexion et de notre recherche, nous nous intéressons au design inspiré par le vécu de l'enfant tunisien à travers ses dessins. Nous avons proposé un diagramme conceptuel articulant la sémiotique enfantine et l'expérience vestimentaire, en nous appuyant sur les notions de design vestimentaire expérientiel narratif : design expérientiel, narratif et empathique, c'est-à-dire traduire le vécu enfantin en créations textiles par l'IA. Nous intégrons également le dimensionnement sensoriel du produit, afin d'assurer une cohérence entre les dimensions sensorielles et cognitives du vêtement.

L'objectif est d'associer le geste et la pensée, en mobilisant toutes les potentialités sensorielles pour faciliter l'usage et la compréhension du produit. Inspirés par la théorie des affordances de Norman (1990), nous considérons que le vêtement doit communiquer de lui-même à travers sa forme, ses textures, ses couleurs et ses fonctionnalités, guidant intuitivement l'utilisateur dans son interaction avec lui. Par exemple, un enfant tunisien dessine une maison avec un soleil souriant et écrit « بابا » (papa) à côté. Le texte et l'image portent un message affectif, mais pas identique : le texte évoque une figure relationnelle, tandis que l'image crée un espace protecteur. De la même manière, dans le design vestimentaire, les éléments tactiles ou visuels d'un vêtement peuvent attirer l'attention au moment opportun, et les variations de texture, de son ou d'aspect renforcent et confirment sa signification et son usage. Ce contraste entre différentes dimensions sensorielles et narratives inspire notre approche, où chaque détail du vêtement traduit simultanément plusieurs façades sens et d'émotion, à l'image du vécu exprimé par l'enfant dans son dessin.

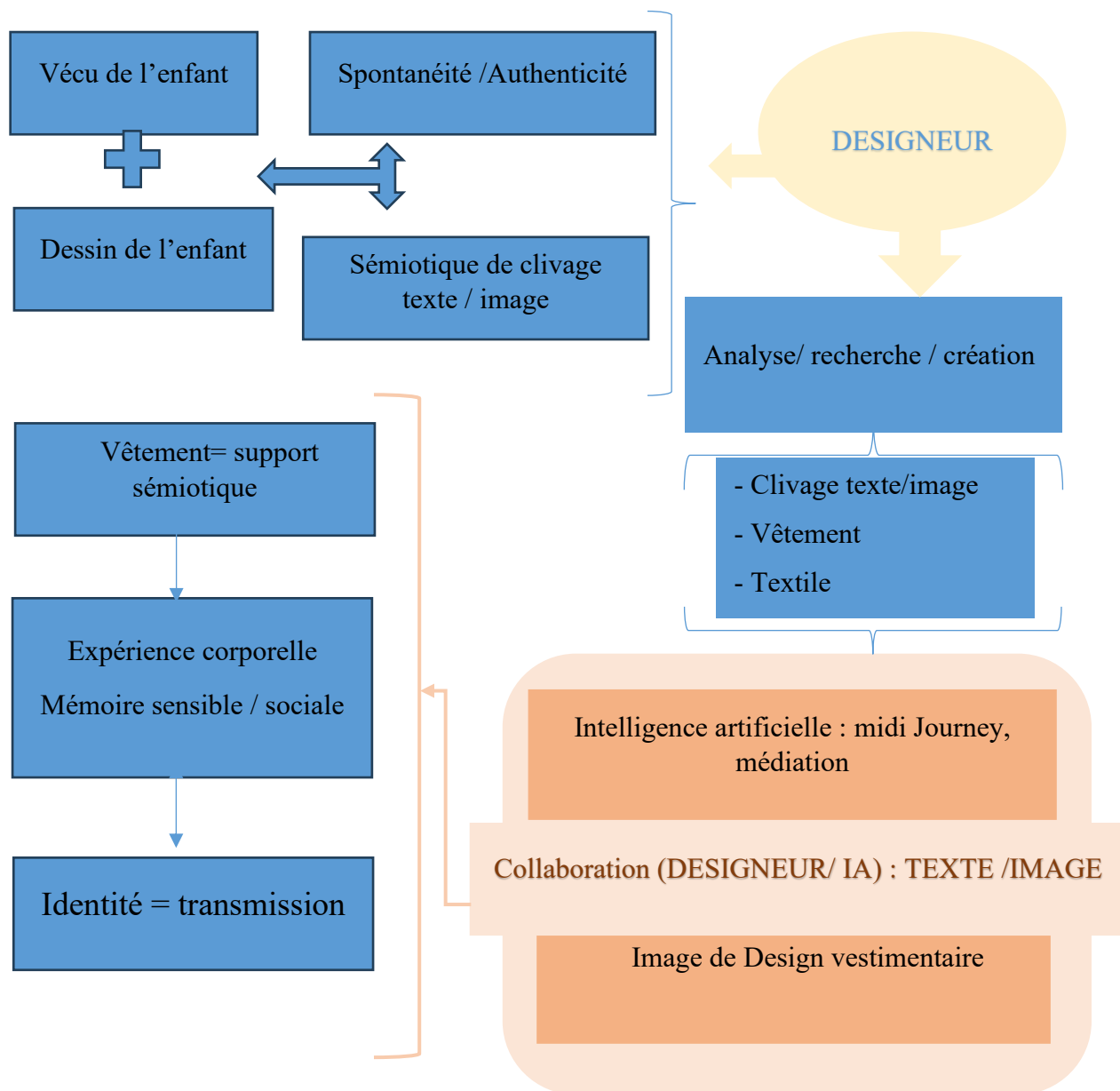


Diagramme 1 : Processus créatif alliant l'expérience enfantine et la création textile grâce à l'intelligence artificielle

À la lumière de cette réflexion, notre choix s'est porté sur l'utilisation directe des dessins réalisés par des enfants d'âges différents. Contrairement à l'adulte, qui cherche souvent à imiter ou à styliser, l'enfant exprime sans filtre un vécu, une émotion et une vision du monde qui échappent à toute rationalisation. C'est précisément cette authenticité — irréductible à toute reproduction artificielle — qui fonde la valeur scientifique et esthétique de notre démarche. Là où Dolce & Gabbana transforment l'enfance en motif ou en style, notre projet la mobilise comme un

témoignage vivant, une matière expressive qui ouvre une fenêtre sur le vécu intime des enfants tunisiens eux-mêmes.

Le dessin enfantin constitue une matière première riche pour l'analyse sémiotique et pour la création textile. On remarque ici que l'enfant a ne dessin pas seulement des image mais il fait aussi des gribouillage qui aussi peut symboliser la confusion, l'angoisse ou une tentative d'effacer ou de cacher quelque chose de perturbant car « Joue avec les traces visuelles avant de dessine comme s'il jouait avec les sons avant de parler »<sup>1</sup>. Les dessins recueillis auprès d'enfants tunisiens âgés de 3 à 10 ans constituent la première phase du processus. Ils sont porteurs d'un discours visuel primaire, où l'expression précède la codification. Comme le rappelle Umberto Eco (1976), « le signe est toujours interprétatif : il ne traduit pas le réel, il le réécrit selon une expérience interne »<sup>2</sup>. Dans cette perspective, le dessin enfantin fonctionne comme une écriture du vécu, où chaque trait, chaque couleur, chaque symbole témoigne d'une relation intime entre l'enfant et son environnement social et affectif.

Ces productions traduisent un imaginaire collectif tunisien, où l'on retrouve des motifs récurrents — la maison, la mère, l'école, le soleil, le sac — autant d'indices d'un quotidien codé mais encore libre de toute contrainte académique. D'un point de vue peircien, ces dessins relèvent à la fois de l'icône (ressemblance visuelle), de l'indice (trace d'un vécu) et du symbole (forme socialement investie de sens). Ils incarnent donc une polyphonie sémiotique, où la signification se déploie entre intention, perception et projection.

## 2. La maquette textile : médiation et transposition matérielle

La deuxième étape consiste à transposer ces dessins dans le champ textile, à travers la création de maquettes imprimées. Cette opération n'est pas une simple reproduction graphique, mais une traduction sémiotique, au sens où l'entend Jean-Marie Floch (1990) : » il s'agit de passer d'un système de signes (le dessin) à un autre (le tissu), tout en maintenant un certain équilibre entre fidélité et interprétation. »<sup>3</sup>Le support textile devient alors une surface signifiante, un espace où les figures du dessin se recomposent dans un rythme visuel et tactile. Comme l'écrit Roland Barthes (1967), le tissu est un « texte tissé de signes »<sup>4</sup>, où la matière devient langage.

Cette phase intermédiaire agit comme une médiation plastique et symbolique : le dessin perd sa fonction illustrative pour devenir matière à récit. Les motifs enfantins, recomposés, se métamorphosent en unités visuelles répétitives, traduisant la transition entre le geste libre et la structure textile, entre le chaos expressif et l'ordre du motif.

---

<sup>1</sup> BALDY René, *Fais-moi un beau dessin regarder le dessin de l'enfant*, In Presse, Paris, 2011, p.107.

<sup>2</sup> Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, p.55.

<sup>3</sup>Floch, J.-M. (1990). *Sémiotique, marketing et communication*. Paris : PUF.

<sup>4</sup> BARTHES Roland, *Système de la mode*, Éditions, seuil, avril 1967,P.23



Figure 4 :Le dessin enfantin comme archive sémiotique du vécu

Le texte pourrait contenir des réflexions, des prières ou des expressions de sentiments liés à la situation représentée « L'écrit est une écriture adressée. Comme un cri. Même si le destinataire n'est pas explicite. Là où le cri parvient à l'oreille de la bouche qui répond, l'écrit quête l'œil »<sup>1</sup>. Cette image semble également refléter les sentiments complexes et les expériences de l'enfant face à des situations difficiles.

Le dessin de la scène domestique avec des objets identifiables montre une tentative de représenter un cadre quotidien, tandis que le gribouillage et le texte en arabe révèlent une profondeur émotionnelle et une lutte intérieure intime car « L'écriture comporte une adresse- y il en est de même dans un carnet intime protégé précisément du regard potentiel d'éventuels lecteurs. »<sup>2</sup>. Cela suggère que l'enfant essaie de traiter et de comprendre des événements ou des sentiments perturbants à travers ses dessins et ses écrits.

La dialectique de la langue tunisienne se fait sentir d'une manière particulière dans les créations textuelles des enfants tunisiens. Ils intègrent souvent l'arabe, le français et le dialecte tunisien dans leurs écrits, reflétant ainsi la diversité linguistique de leur milieu. Cette utilisation multilingue a des impacts culturels significatifs, enrichissant l'expression écrite des enfants et leur permettent de naviguer entre différentes identités linguistiques et culturelles.

Par ailleurs, l'image de la deuxième maquette devient prédominante au premier plan. Cette image se distingue par sa clarté accrue, permettant de mieux apprécier les détails. Les écritures en

<sup>1</sup> BALDY René, *Fais-moi un beau dessin regarder le dessin de l'enfant*, In Presse, Paris, 2011, p.107.

<sup>2</sup> BALDY René, *Fais-moi un beau dessin regarder le dessin de l'enfant*, In Presse, Paris, 2011, p.107.

dialecte arabe tunisien, qui apparaissent nettement, ajoutent une dimension culturelle riche à l'ensemble. Elles ne sont pas seulement des éléments décoratifs,

Cet ajout linguistique et culturel renforce l'engagement émotionnel et intellectuel de l'observateur. Les écritures et les dessins se combinent pour offrir une expérience visuelle et narrative unique, transformant chaque changement de perspective en une découverte nouvelle. Cela démontre comment l'effet lenticulaire peut être utilisé non seulement pour créer des images dynamiques, mais aussi pour approfondir la signification et l'interaction culturelle dans l'art visuel.

Nous avant décider de faire des collages réalisés à partir de ces productions graphiques par les enfants lui même témoignent du vécu intime et collectif de l'enfant ( Voir la figure N 4). On y retrouve des éléments de la vie quotidienne – maisons, soleil, personnages et interactions sociales – traduits à travers des couleurs vives et des formes naïves car « l'enfant ne dessine pas les objets du monde selon leurs propriétés visuelles mais selon les modèles graphiques plus ou moins simplifiés qu'il a rencontrés »<sup>1</sup>. Ces représentations graphiques, loin d'être de simples images, s'imposent comme des vecteurs de mémoire et d'identité.

Dans certains dessins, l'enfant associe l'image au texte, notamment par l'usage de mots simples tels que « حب » ou « أن تحبني », inscrits au cœur de la composition. Ce clivage entre texte et image produit un effet sémiotique particulier : l'écriture ne vient pas seulement légender le dessin, elle agit comme un signe renforçant l'image, car mais des symboles car « non seulement un mot peut être symbole, mais aussi une image »<sup>2</sup>. Ce clivage devient porteur de sens et d'histoire tout en générant une lecture parallèle. Cette tension entre visuel et linguistique constitue un clivage fertile, qui nourrit la création artistique et ouvre la voie à des expérimentations textiles inédites.

La transposition de ces collages dans un cadre de design vestimentaire se réalise en plusieurs étapes. On commence par la sélectionne et organise les motifs issus des dessins, puis les retravaille sur un logiciel tel qu'Illustrator afin de générer une composition exploitable en impression textile. À ce stade, le tissu est envisagé comme un support narratif, capable de porter la mémoire enfantine et de la rendre perceptible dans l'expérience corporelle. Une robe imprimée de maisons et de personnages naïfs, par exemple, devient une véritable « fenêtre » sur l'imaginaire enfantin.

Ce processus s'inscrit également dans une logique d'expérience corporelle et de mémoire sensible. Porter un vêtement issu de ces créations équivaut à porter une histoire, à revêtir un fragment d'enfance et à l'exposer dans l'espace social. Le vêtement dépasse ainsi sa fonction utilitaire pour devenir un objet de mémoire, un médium sensible où l'intime rejoint le collectif.

#### **4. De la maquette au vêtement : l'intelligence artificielle comme opérateur de sens**

---

<sup>1</sup> BALDY René, *Fais-moi un beau dessin regarder le dessin de l'enfant*, In Presse, Paris, 2011, p.107.

<sup>2</sup> *Dictionnaire de l'image*, Vuibert, France, 2006. p.14.



Ainsi, la question qui se pose est Quelle est l'influence de l'intelligence artificielle sur cette stylisation ? L'intervention de l'intelligence artificielle renforce encore cette démarche. L'IA, par des outils de génération d'images, permet de simuler des matières textiles variées et d'imaginer des rendus réalistes : soie plissée, drapés volumineux, ou encore tissus enrichis de perles et de textures numériques. Elle ne remplace pas le rôle du designer, mais le complète en ouvrant des perspectives esthétiques et techniques nouvelles. Ainsi, le créateur peut visualiser la transformation du collage en matière textile simulée, puis en prototype vestimentaire.

Le résultat final se présente comme une collection expérimentale de textiles narratifs et de vêtements porteurs de mémoire. Chaque pièce devient un objet hybride, entre art et design, entre vécu et innovation technologique. La troisième phase engage l'usage de l'intelligence artificielle, notamment via Midjourney, pour générer des formes vestimentaires inspirées des maquettes textiles. L'IA, en tant qu'agent de transformation, ne se limite pas à un rôle d'outil ; elle agit comme un co-auteur sémiotique, capable d'interpréter, de recombinaison et de styliser les signes initiaux. L'intelligence artificielle opère ici selon ce que Peirce<sup>1</sup> nomme un processus d'interprétation dynamique : elle transforme les signes graphiques en nouveaux ensembles signifiants, intégrant des dimensions stylistiques, ergonomiques et narratives. Le vêtement généré par Midjourney — combinant tissus imprimés, poches fonctionnelles et jeux de volume — évoque un univers enfantin réinventé : un monde de mobilité, de jeu et de liberté.



Figure 5 : échantillon de réalisation vestimentaire générée par Midjourney

La comparaison des trois étapes — le dessin enfantin, la maquette textile et le vêtement généré par intelligence artificielle — met en évidence une mutation progressive du signe à travers les différents médiums mobilisés. Cette évolution témoigne du passage d'un langage expressif et gestuel à un langage symbolique et incarné, révélant la richesse sémiotique de la démarche.

<sup>1</sup> Peirce, C. S. (1931–1958). Collected Papers. Harvard University Press. p.23-56.



Dans la première étape, celle du dessin enfantin, le signe se manifeste sous la forme d'un geste spontané, proche à la fois de l'icône et de l'indice au sens peircien du terme. L'enfant trace, colore et représente à partir d'une expérience vécue, sans médiation conceptuelle. Chaque dessin devient un fragment de son monde intérieur, une extension de son imaginaire et de son rapport direct au réel. La feuille de papier agit alors comme un espace d'émotion et de liberté, où s'expriment à la fois le jeu, la découverte et la mémoire affective.

Dans la seconde étape, celle de la maquette textile transforme des vêtements, le signe change de statut. Le geste libre et affectif se transforme en motif structuré, rythmé et codifié. Ce passage introduit une forme de stabilisation du sens, où la matière textile devient le support d'une recomposition visuelle. La trame, la répétition et la texture confèrent au dessin une autre temporalité et une autre matérialité : celle du tissu. On passe alors d'une surface de projection (le papier) à une surface d'incarnation (le textile), où le signe devient à la fois visible et tactile. Cette translation opère une véritable médiation entre l'imaginaire de l'enfant et la dimension matérielle du design.

Enfin, dans la troisième étape, celle du vêtement généré par l'intelligence artificielle, le signe atteint une dimension symbolique et hybride, à la croisée de l'humain et du numérique. Le vêtement, en tant que forme culturelle et corporelle, agit comme un signe d'interprétation et d'incarnation. Il ne se contente pas de transposer le motif textile : il lui donne un statut identitaire. Par le biais de l'intelligence artificielle, le signe devient mobile, modulable, et se réinvente dans une nouvelle syntaxe visuelle, celle du design vestimentaire contemporain. Le corps, ici, devient le support dominant du sens, un espace de narration et de mémoire.

L'ajout récurrent du sac à dos par l'IA, par exemple, traduit symboliquement le thème du déplacement, de l'apprentissage et de la quête identitaire — motifs centraux de l'enfance.

Ainsi, le vêtement devient interface sémiotique entre mémoire et innovation, entre geste originel et projection algorithmique. Il incarne la transmutation du dessin en identité corporelle, et par extension, la continuité d'un imaginaire qui passe du papier à la peau, du signe au corps.

Donc, à travers ces trois phases successives, on observe une continuité sémiotique, mais aussi une esthétique du passage : du papier au tissu, puis du tissu au corps. Chaque étape traduit une reconfiguration du signe, une manière différente de dire et de montrer le monde. Cette progression confirme que la création vestimentaire issue de l'imaginaire enfantin ne relève pas seulement d'un exercice formel, mais d'un processus de traduction culturelle et symbolique, où l'émotion, la matière et la technologie coexistent dans une dynamique de sens.

Ce passage du spontané au construit, du geste au corps, illustre une esthétique du passage au sens de Paul Valéry : « une recherche d'équilibre entre transformation et fidélité »<sup>1</sup>. Le vêtement issu

---

<sup>1</sup> Valéry, P. (1957). Variété IV. Paris : Gallimard.

de cette démarche n'est pas une fin mais un processus, un lieu où se matérialise la mémoire visuelle de l'enfant tunisien à travers les filtres du design et de la technologie.

Sur le plan théorique, cette trajectoire confirme l'idée que la mode peut être envisagée comme un système sémiotique total, selon Barthes (1967), où chaque élément — du tissu au motif, du pli à la coupe — participe à la construction d'un discours. Ici, ce discours est celui de l'enfance : un langage poétique réinventé par la machine, mais enraciné dans une expérience humaine, intime et culturelle.

Nos recherches ont également permis de répondre à plusieurs questions clés. Les créations à travers le IA montrent que la mode peut être un moyen d'expression individuelle. Les vêtements deviennent des supports de messages personnels ou sociaux, car « Chez les êtres humains, les signes sont façonnés d'après le contexte culturel ils s'insèrent »<sup>362</sup> qui permettant à ceux qui les portent de faire des déclarations audacieuses. Ainsi, la mode vestimentaire ne se limite pas à l'apparence extérieure, mais devient un moyen d'expression profondément personnel.

Il convient d'insister dans ce contexte sur le développement de l'intentionnalité et de la conscience grâce aux modèles et aux méthodes de représentation de la sémiotique de dessin de l'enfant. La mode vestimentaire a employé une méthode et des règles afin de concevoir un univers de porte-parole hypertextuelle qui mérite d'être étudié, étudié, lu, comparé et analysé « la forme de communication non verbale langage de la mode peut s'apprendre comme tout autre langage »<sup>363</sup>.

Un autre aspect technique mérite d'être souligné : il s'agit de l'intervention de l'intelligence artificielle, à travers des outils tels que Clo3D ou Midjourney, qui ne cessent d'évoluer et de révolutionner le domaine du textile et de la mode. Ces technologies ont transformé le vêtement en un support interactif, capable d'intégrer à la fois la conception numérique, la simulation de matière et la créativité générative. Elles contribuent ainsi à redéfinir les frontières entre la mode, l'art et la technologie, en offrant une nouvelle dimension d'expression créative et une expérience esthétique et sensorielle enrichie « la structure des objets, des images et des textes- et donc leur signification- est dictée par leur organisation visuelle »<sup>364</sup>. La convergence entre textile et innovation ouvre de nouvelles possibilités originales dans l'industrie de la mode contemporaine, en créant des impacts visuels et sensoriels. Par exemple, le dessin d'un enfant tunisien exprime son identité, comparé à celui d'un enfant d'un autre pays, peut illustrer le pouvoir de la technologie pour raconter des histoires personnelles et culturelles à travers la mode.

## **Conclusion :**

Ces œuvres sont non seulement des expressions artistiques, mais aussi des témoignages des étapes cruciales de leur croissance. Dans ce cadre, les manifestations de l'image textile deviennent un

moyen novateur dans la manifestations de la production des dessins et des images enfantines, en combinant le toucher, la vision et le mouvement dans une expérience éducative complète qui renforce l'apprentissage cognitif, développe la conscience sensorielle, la communication et stimule l'interaction créative chez les enfants.

Ainsi, il est ici question d'une résultante de la notion de passage, où l'enfant se déplace d'un état à un autre, d'un espace de silence vers un espace de parole, d'une condition de nature à une condition de culture. Ce passage s'opère grâce à l'intervention d'acteurs éducatifs et pédagogiques tels que la famille, l'école et les institutions culturelles.

Ce cheminement évoque le processus de transformation des dessins d'enfants en motifs textiles. De la même manière que l'enfant évolue d'un âge à un autre ou du silence à la parole, le dessin devient textile, et le textile devient vêtement. Chaque étape de ce passage implique des formes de médiation culturelle et symbolique.

Au lieu d'être oubliés ou jetés, ces fragments de création enfantine se transforment en éléments constitutifs d'un patrimoine artistique et culturel collectif. Cette approche, inscrite dans une dynamique de développement durable, ouvre la voie à des pratiques de création textile où l'imaginaire enfantin est valorisé et transmis.

Ce passage du dessin enfantin au textile, via le collage, l'illustration numérique et l'IA, illustre une méthodologie complète où s'articulent sémiotique, mémoire et expérimentation esthétique. Le vêtement devient un territoire de traduction créative, où se rencontrent la spontanéité du geste enfantin et la maîtrise technologique du design contemporain. En réinvestissant les dessins d'enfants tunisiens dans une démarche de design textile et vestimentaire assistée par l'intelligence artificielle, cette recherche propose une relecture sensible du rapport entre image, matière et corps. Le dessin devient mémoire, le tissu devient langage, et le vêtement devient récit.

Ce processus démontre que la technologie, loin de neutraliser la subjectivité, peut en devenir le prolongement. L'intelligence artificielle ne supprime pas la main de l'enfant : elle la prolonge, la recode et la réinscrit dans le visible.

Ainsi, le vêtement né de cette hybridation se présente comme une trace augmentée du vécu, une mémoire textile du sensible, où le regard de l'enfant continue de vivre dans les plis de la matière et les lignes du design.

Ces résultats ouvrent des perspectives pour l'intégration du dessin enfantin dans d'autres formes de design et de pratiques artistiques, le développement de programmes éducatifs interdisciplinaires, et l'exploration de nouvelles collaborations entre créativité humaine et intelligence artificielle dans le domaine du design durable et inclusif. Ils invitent également à étudier l'impact de ces pratiques sur le développement cognitif et sensoriel des enfants dans différents contextes culturels.

## Références

- Baldy, R. (2011). Fais-moi un beau dessin : Regarder le dessin de l'enfant. Paris : Presse.
- Barthes, R. (1967). Système de la mode. Paris : Seuil.
- Dictionnaire de l'image. (2006). Paris : Vuibert.
- Eco, U. (1976). A theory of semiotics. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Floch, J.-M. (1990). Sémiotique, marketing et communication. Paris : [éditeur non précisé].
- Garabau Moussaoui, I., & Desjeu, D. (2000). L'innovation dans les entreprises : Une approche anthropologique. Paris : Vuibert.
- Gardner, H. (1980). Gribouillages et dessin d'enfants : Leur signification. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Peirce, C. S. (1931–1958). Collected papers of Charles Sanders Peirce. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sorger, R., & Udale, J. (2013). Les fondamentaux du stylisme. Paris : Eyrolles.
- Valéry, P. (1957). Variété IV. Paris : Gallimard.

## Asylum and Its Impact on the Refugee Child: Stories of Refugee Children in the Arab Region (Tunisia and Jordan as Case Studies)

Hayet Saoudi<sup>1</sup>Arbi Cherni<sup>2</sup>

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 11

To cite this article: Saoudi, H., & Cherni, A. (2025). Asylum and Its Impact on the Refugee Child: Stories of Refugee Children in the Arab Region (Tunisia and Jordan as Case Studies). Science Step Journal, 3(11). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18167505>

---

### Abstract

The persecution and regional conflicts that the Arab region has experienced in recent years have led to various humanitarian crises in many countries and have led to an increase in the number of forced refugees as a result of the outbreak of wars and successive conflicts. Among these, we find the category of children, whose number has increased significantly. Although asylum procedures and principles may give priority to children's cases and uphold the child's best interest, child refugee may face many risks in their daily life, such as deprivation of basic services, separation from their family, and a high rate of poverty, which results in child labor or marriage at an early age. In addition, they are exposed to the risk of detention, trafficking, and all forms of sexual and economic exploitation, which lead to severe negative impacts on this group throughout the stages of forced migration and on their way to seeking asylum. Among the Arab countries that were at the forefront of receiving children and developing general strategies to protect refugees were Tunisia and Jordan. In the same context, we will present some examples of the stories of children who were compelled into forced asylum due to the increase in armed conflicts in their countries and the high rates of violence. The conflict in Syrian territory has led to the migration of a significant number of families and children to Jordan and Tunisia, as is the case with Libyans forced by the conflict and war to flee their areas to Tunisian territory. As various as they are, the international and national legislations that aim to protect refugee children and secure their fundamental rights are unable to prevent the persistent violations and negative effects that impact them. At stake is their psychological and social development. Comparing the Tunisian and Jordanian experiences reveals the failure of these legislations and mechanisms to protect refugee children.

**Keywords:** Child refugee, Child protection mechanisms, Stories of refugee children, Tunisian experience, Jordanian experience.

---

<sup>1</sup> PhD in Science Education, Faculty of Sciences of Bizerte, University of Carthage, Bizerte, Tunisia, [hayet\\_003@yahoo.fr](mailto:hayet_003@yahoo.fr)

<sup>2</sup> PhD in Childhood Studies and Artistic Media, Higher Institute of Applied Studies in the Humanities, University of Jendouba, El Kef, Tunisia, [arbicherni278@gmail.com](mailto:arbicherni278@gmail.com)

## اللجوء وتأثيره على الطفل اللاجئ: قصص الأطفال اللاجئين في المنطقة العربية (تونس والأردن نموذجا)

حياة سعودي، العربي شارني

### ملخص

إنّ الاضطهاد والنزاعات الإقليمية التي عرفتھا المنطقة العربية خلال السنوات الأخيرة أدت إلى أزمات إنسانية مختلفة في العديد من البلدان وكانت سببا في زيادة عدد اللاجئين قسرا نتيجة لاندلاع الحروب وتوالي الصراعات. ومن بين هؤلاء نجد فئة الأطفال الذين ازداد عددهم بشكل ملحوظ، ورغم أنّ إجراءات ومبادئ اللجوء قد تولي الأولوية لحالات الأطفال وإعلاء مصلحة الطفل الفضلى، إلا أنّ الطفل اللاجئ قد يواجه عديد المخاطر في حياته اليومية كالحرقان من الخدمات الأساسية والانفصال عن أسرته وارتفاع نسبة الفقر، ممّا ينجر عنه عمل الأطفال أو الزواج في سنّ مبكرة، علاوة على تعرضهم لخطر الاحتجاز والاتجار وكلّ أشكال الاستغلال الجنسي والاقتصادي التي تؤدي إلى تأثيرات شديدة السلبية على هذه الفئة عبر مراحل الهجرة القسرية وفي الطريق إلى طلب اللجوء. ومن بين الدول العربية التي كانت في المقدمة لاستقبال الأطفال ووضع الاستراتيجيات العامة لحماية اللاجئين تونس والأردن. وفي السياق ذاته سنعرض بعض النماذج لقصص الأطفال الذين أجبروا على اللجوء القسري بسبب تزايد النزاعات المسلحة في بلدانهم وارتفاع معدلات العنف. حيث أدى الصراع في الأراضي السورية إلى هجرة عدد هامّ من الأسر والأطفال إلى الأردن وتونس، وكما هو الحال بالنسبة إلى الليبيين الذين اضطرتهم النزاع والحرب إلى الفرار من مناطقهم نحو الأراضي التونسية. وعلى الرغم من تعدّد التشريعات الدولية والوطنية الهادفة إلى حماية الطفل اللاجئ، فإنّها لم تمنع من استمرار الانتهاكات والآثار السلبية التي تمسّه وتؤثر بشكل مباشر في نموّه النفسي والاجتماعي. وقد تُبرز التجربتان التونسية والأردنية مفارقة واضحة، إذ رغم اعتماد آليات وتشريعات لحماية الطفل اللاجئ، ما تزال التحديات تُضعف من فعالية هذه الحماية.

### الكلمات المفتاحية

الطفل اللاجئ، آليات حماية الأطفال، قصص لأطفال لاجئين، التجربة التونسية، التجربة الأردنية.

## المقدمة

يعتبر اللجوء من الظواهر البشرية القديمة التي عرفت الحضارات على مرّ التاريخ. فقد شهدت الإنسانية عبر مختلف مراحلها أشكالاً مختلفة من اللجوء. وقد ارتبطت الظاهرة منذ القدم بأسباب عديدة منها الدينية والسياسية والاقتصادية والبيئية. بالإضافة إلى أنها ظاهرة لازمت الظلم والاستبداد أثناء الحروب واستمرت إلى يومنا هذا في بعض دول المنطقة العربية، فحيثما وجدت الحروب وجد اللجوء والهجرة القسرية. وقد شهد القرن العشرين تطورا ملحوظا في قضايا اللجوء واللاجئين ممّا أدى إلى طرح جملة من الصعوبات التي واجهت مختلف دول العالم في تعاملها مع اللاجئين وقد تضاعف عددهم بسبب تزايد النزاعات المسلحة الداخلية والدولية. وكانت بعض دول المنطقة العربية قد عانت من هذه الصراعات والأزمات خلال العشريتين الأخيرتين بصفة متفاوتة ونمّثل على ذلك بحالي ليبيا وسوريا.

لقد شهدت الدولتان العديد من النزاعات المسلحة والصراعات الداخلية التي كانت سببا في تزايد أعداد اللاجئين قسرا وبصفة غير مسبوقة على الدول المجاورة وحتى البعيدة. إذ أنّ الحرب في سوريا قد أجبرت العديد من الأسر والأطفال على الهجرة القسرية والفرار من بلدهم الأصلي واللجوء إلى دول أخرى هربا من الاضطهاد وطلبا للحماية من أجل العيش. ومن بين هذه الدول نجد في المقدمة تونس والأردن بوصفهما الدولتان اللتان قدمتا الحماية والمساعدة الكافية للاجئين سوريا. وتعدّ الأردن من بين الدول التي تضم أكبر عدد من اللاجئين السوريين الذين هجرتهم الحرب الأهلية السورية منذ اندلاعها في سنة 2011. هذا وقد أحدثت الهجرة السورية تغييرا في التركيبة السكانية لهذا البلد وفرضت متطلبات كبيرة في مختلف القطاعات. وتعتبر تونس أيضا البلد الأول الذي استقبل أعدادا هامة من الليبيين منذ نفس السنة بسبب ما أفرزه النزاع المسلح في هذا البلد والذي تواصل نتيجة عدم استقرار الوضع في ليبيا وعدة دول عربية وأفريقية أخرى.

هذا الأمر استدعى الخوض وإيلاء الاهتمام الكبير لموضوع اللجوء ووضع اللاجئين وخاصة تداعيات هذه الظاهرة على فئة الأطفال الذين تأثروا بهذه النزاعات. حيث يعدّ تعرض هذه الفئة إلى الاضطهاد والمعاناة أثناء النزاع المسلح قضية ذات أهمية بالغة وأحد الشواغل المتعلقة بحقوق الإنسان. فيصبح الطفل باحثا عن ملجأ وهو الواقع بين الحدود، يواجه المصير المجهول في صراع يومي مع شتى أنواع الاستغلال بما في ذلك الجنسي وغيرها من صور العنف البدني في مختلف الأماكن. ويؤدي الانفصال عن الوالدين وصعوبة الوصول إلى الخدمات الأساسية والفقر إلى تعرض الطفل للاجئ إلى ظاهرة الزواج المبكر والتسرب المدرسي والعمل قبل بلوغ السن القانونية في ظروف قاسية.

هذا الواقع الأليم استدعى ممّا تسليط بعض الضوء على حال الأطفال اللاجئين في تونس وما شهده هذا البلد من تدفقات كبرى لأعداد اللاجئين من مختلف الجنسيات منها الليبية والسورية، والأردن التي فتحت أبوابها هي الأخرى أمام جنسيات مختلفة من اللاجئين ومنهم السوريين. وذلك من خلال التعرض لنماذج من بعض القصص التي عاشتها هذه الفئة أثناء فترة لجوءها في هذين البلدين. وإبراز دور الاتفاقيات والمنظمات الدولية في حماية الأطفال اللاجئين وسعيها للبحث عن آليات لحمايتهم من تداعيات ظاهرة اللجوء واتخاذ



التدابير للحدّ من أسبابها والتخفيف من عبئها عن الدولة المضيفة. فما هي تأثيرات اللجوء على الطفل من خلال نماذج من قصص لأطفال لاجئين في تونس والأردن؟ و أية آليات تشريعية وُفرت لحمايتهم أثناء إقامتهم في هذه الدول؟

## 1. مفهوم حق اللجوء في القانون الدولي

### 1. مفهوم اللاجئ وحق اللجوء في القانون الدولي

هناك العديد من المفاهيم لمصطلحي اللجوء واللاجئ التي وردت ضمن المواثيق والمعاهدات الدوليّة والقانون الدولي. حيث يُعرف اللاجئ في اتفاقية 1951 المتعلقة بوضع اللاجئين على أنّه "كلّ شخص يوجد خارج دولة جنسيته بسبب خوف له ما يبرره من التعرّض للاضطهاد لأسباب ترجع إلى عرقه أو دينه أو جنسيته، أو انتمائه إلى فئة اجتماعية معينة أو بسبب آرائه السياسية، ولا يستطيع أو لا يرغب من جراء ذلك الخوف أن يستظل بحماية ذلك البلد..." (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2007، ص 48). وحسب اتفاقية منظمة الوحدة الإفريقيّة 1969 الخاصّة باللاجئين ينطبق مصطلح لاجئ على "كلّ شخص يجد نفسه مضطرا، بسبب عدوان أو احتلال خارجي أو سيطرة أجنبية، أو بسبب أحداث تهدد بشكل خطير الأمن العامّ في جزء من بلد منشئه الأصلي أو البلد الذي يحمل جنسيته، إلى أن يترك محل إقامته المعتادة ليهرب من ملجأ له في أراضي مكان آخر خارج بلد منشئه الأصلي أو البلد الذي يحمل جنسيته." (اتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية التي تحكم الجوانب المحددة لمشكلات اللاجئين في إفريقيا، 2004، المادة 01، ص 04).

ويُعرف حقّ اللجوء أو الملجأ في المواثيق الدوليّة ومنها الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لسنة 1981م "أنّ لكلّ شخص الحق عند اضطهاده في أن يسعى ويحصل على ملجأ في أي دولة أجنبية طبقا لقانون كل بلد وللاتفاقيات الدولية. (الميثاق الإفريقي لحماية حقوق الإنسان والشعوب لسنة 1981، المادة (12) الفقرة 3). ويعرفه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948م بأنّ "لكلّ فرد حقّ التماس ملجأ في بلدان أخرى والتمتّع به خلاصا من الاضطهاد." (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948، ص 30، المادة (14) منه، الفقرة (1)).

### 2. مفهوم الطفل اللاجئ

يعرف الطفل في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل المبرمة سنة 1989م على أنّه "كلّ إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سنّ الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه." (اتفاقية حقوق الطفل، 1989، المادة 01). ويتطرق المشرع الجزائري للمفهوم القانوني للطفل اللاجئ وتحديدا في المادة (2) من القانون المتعلق بحماية الطفل والتي تنصّ على أنّ الطفل اللاجئ هو "الطفل الذي أرغم على الهرب من بلده مجتازا الحدود الدولية طالبا حقّ اللجوء أو أي شكل آخر من الحماية الدولية." (القانون رقم 12/15، 2015، المادة 02).

## II. تأثيرات اللجوء على الطفل في المنطقة العربية

تعتبر مسألة اللجوء والنزوح القسري من المسائل الكبرى التي تعيش على وقعها العديد من بلدان العالم منذ تاريخ طويل وبشكل خاص دول المنطقة العربية وما شهدته بعض بلدانها في العقود الأخيرة من أزمات متتالية ونزاعات إقليمية أدت إلى تأزم الوضع العام ما نتج عنه زيادة في أعداد اللاجئين والنازحين قسرا بسبب اندلاع الحرب. ولطالما ارتبطت هذه الظاهرة بالنزاعات والصراعات والحروب المستمرة التي لم تتمكن المجتمعات الإنسانية من التخلص منها إلى حدّ اليوم. وهذا ما يترتب عنه العديد من المشاكل على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والأمني داخل الدولة الدافعة أو المضيفة للاجئين.

هذه الظاهرة كان لها شديد الأثر السلبي على أكثر الفئات هشاشة في المجتمع وهي فئة الأطفال التي وجب تدعيم سبل حمايتها في فترات السلم وخاصة خلال الاضطرابات والنزاعات المسلحة. فحسب تقرير المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في سنة 2019، فإنّ الأطفال يمثلون 51 بالمائة من إجمالي اللاجئين حول العالم. (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وجامعة الدول العربية، 2019، ص 11) وأمام تزايد النزاعات المسلحة في المنطقة العربية تزايدت معدلات العنف ضدّ الأطفال. ففي سوريا مثلاً أدى الصراع الذي دام ستة سنوات إلى وفاة 250.000 شخص بما في ذلك الآلاف من الأطفال. (المرجع نفسه، ص 11)، وفي ليبيا أيضاً أدى النزاع المسلح إلى فرار ما يجاوز الألف لاجئ ليبي من بينهم ما يجاوز الأربع مائة طفل لاجئ من أعمار متفاوتة. (Fiche d'information du HCR-Tunisie, 2018)

كما أدت تطورات الأوضاع العنيفة في سوريا وليبيا إلى زيادة كبيرة في أعداد الفارين من الصراع والموت في هذه الدول حيث لجأوا إلى دول عربية أخرى ومنها تونس والأردن. وهو الوضع الذي زاد من حجم المعاناة اليومية للأطفال الذين يواجهون مخاطر كثيرة أثناء رحلة اللجوء ومن بينها خطر إمكانية الخروج سالمين من الهجمات والصراعات المسلحة أو الاعتداء عليهم وتعرضهم للابتزاز والسلب أو الأسر أو الاستغلال من قبل العصابات. كذلك مشكلات التكيف وتزايد المخاوف القائمة على الهوية. (المرجع نفسه، ص 190). إضافة إلى تأزم الخدمات الأساسية كالتعليم والسكن والرعاية الصحية ومواجهة صعوبات عدّة في الوصول إليها. حيث يتعرض الطفل اللاجئ إلى التسرب المدرسي والعمل قبل بلوغ السنّ القانونية في ظروف قاسية والزواج في سنّ مبكرة بسبب انتشار استفحال الفقر. كذلك مواجهة العنف وكلّ أشكال الاستغلال بما في ذلك الاستغلال الجنسي والاقتصادي والاحتجاز والاتجار. ومن بين أهمّ القضايا التي تؤثر على الطفل في المنطقة العربية هي قضية تسجيل المواليد الجدد، وهي عملية تعتبر بمثابة الحجر الأساس للتمتع بكلّ الحقوق المنصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل واتفاقية شؤون اللاجئين. وفي غيابها يتعرض الطفل اللاجئ إلى خطر انعدام الجنسية. (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وجامعة الدول العربية، مرجع سابق، ص 01 و ص 12). فكيف هو الحال في التجربة التونسية والأردنية؟

### 1. التجربة التونسية: تأثيرات اللجوء على الطفل اللاجئ في تونس

تشهد تونس منذ سنة 2011 ارتفاعا في عدد اللاجئين بسبب ما أفرزه النزاع المسلح في دولة ليبيا والذي استمر نتيجة عدم استقرار الأوضاع في مختلف الدول العربية الأخرى. كذلك اضطراب الوضع في سوريا في نفس الفترة بسبب الحرب أجبر الكثير من الأسر على

الهجرة القسرية وطلب اللجوء. فكانت تونس وجهة لمختلف الجنسيات والفئات العمرية ومنها فئة الأطفال التي تأثرت سلبا بتداعيات هذه الظاهرة.

ووفق دراسة أعدتها منظمة أنقذوا الأطفال «Save The Children» تحت عنوان "الأطفال والشباب المهاجرون والمهجّرون في تونس: الخصائص والمسارات والحماية والاحتياجات" بالتعاون مع الهجرة المختلطة، نُشرت في شهر ماي سنة 2021. أجريت هذه الدراسة في شكل مقابلات مع أخصائيين في مجال حماية الطفل والهجرة المختلطة، وأخرى في شكل استبيان مع مقدمو الرعاية للطفل، ثمّ مع الشباب والأطفال الذين هم دون الثامنة عشر، حول تأثيرات الهجرة على امتداد الرحلة وبعد وصولهم إلى تونس. وقد قدمت في هذا الإطار نماذج من القصص التي عاشها هؤلاء الأطفال أثناء رحلة القدوم والتي كانت أبرز دوافعها العنف والاضطهاد في بلدانهم. وينظر إلى تونس على أنّها بلد آمن نسبيا للأطفال، إلا أنّ هذا لا يمنع من أن تكون هذه الفئة عرضة لانتهاكات الحماية التي قد تشمل العنف الجنسي والجسدي والتحرش. بالإضافة إلى التسول والعمل في أوضاع متردية. وأيضا صعوبة الاندماج في المدارس الحكوميّة التونسيّة وانعدام الأمن بصورة عامّة. (منظمة أنقذوا الأطفال، 2021، ص 06).

وفي حديثهم أكثر عن المخاطر التي تهددهم أكد الشباب الذين شملهم الاستبيان أن المدينة الأكثر خطورة بالنسبة إلى اللاجئين في تونس هي مدينة تونس الكبرى وتحديدا مدينة أريانة. وتتمثل هذه المخاطر على وجه التحديد في السرقة، انعدام الأمن بسبب العصابات المحلية والاعتداءات الجنسيّة والاحتجاز التعسفي. كما أشاروا أيضا إلى ظاهرة شائعة وهي التحرش والعنف الجسدي، حيث أكد مقدمو الرعاية المبحوثين أن 24 من 73 بين فتيات وفتيان يتعرضون للعنف الجسدي. وأفاد مقدم خدمة في ولاية صفاقس أنّ الفتيات يهددن خطر الانجذاب إلى أوكار الدعارة خاصّة في فترة المراهقة. كما أكد آخرون أن خروج هذه الفئة إلى العمل في المنازل يزيد من خطر التعرض للاستغلال الجنسي. وفي الإطار ذاته بينت الدراسة أيضا انتشار ظاهرتي التسول والعمل القسري في صفوف فئة الأطفال، وأفاد مقدمو الرعاية الذين شملهم الاستبيان أنّ الذكور معرضين بنسبة أكبر إلى العمل والتسول في الشوارع. وأرجعوا السبب إلى غياب العائلة المسؤولة عن توفير الرعاية والإحاطة اللازمين. بالإضافة إلى ما تقدم فإنّ ظاهرة اللجوء في تونس تطرح أيضا مشكل آخر يتمثل في صعوبة الإدماج بشكل جيّد في المجتمع التونسي وهو ما يؤدي إلى عزلة هؤلاء الأطفال في ظلّ غياب الأنشطة والمساحات الثقافية على حدّ تعبيرهم. (المرجع نفسه، ص 26).

## 2. التجربة الأردنيّة: تأثيرات اللجوء على الطفل في الأردن

مثل الصراع في سوريا الذي دام لأكثر من أربعة سنوات إلى ازدياد أعداد اللاجئين الذين فروا من سوريا وأصبحوا نازحين داخليا ولاجئين خارج حدودها وفي البلدان المجاورة لها ومنها الأردن أزمة من إحدى الأزمات الإنسانية منذ اندلاع الحرب الأهلية فيها سنة 2011. حيث تهجر أكثر من نصف سكانها الذي يناهز عددهم 23 مليون نسمة. وكان تدفقهم على نطاق واسع بحيث يغيّر التركيبة السكانية في البلدان التي تستقبلهم ويفرض متطلبات كبيرة في العديد من القطاعات الحيوية. (كالبرستون وكونستانت، 2015)، وحسب تقرير للمفوضية السامية لشؤون اللاجئين في سنة 2013 فإنّه قد تمّ تسجيل 450.000 لاجئ سوري خارج مخيمات مفوضية اللجوء، كما

سجل أكثر من 100.000 لاجئ في مخيم الزعتري،<sup>1\*</sup> ويتواجد أكثر من 80 بالمائة من هؤلاء اللاجئين خارج المخيمات الرسمية في الأردن. (المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، 2013، ص 02).

هذا الوضع فرض ظروف معيشية قاسية في مخيمات اللاجئين بالأردن على وجه التحديد وأدى إلى تردي الأوضاع الصحية والأمنية، خاصة في مخيم الزعتري الذي عرف بظروفه البيئية القاسية نظرا لوجوده في منطقة قاحلة لا تتوفر فيها الحماية من عوامل الطبيعة. وهو يعدّ الأكبر في الأردن يضم نحو 120.000 لاجئ ويمثّل الأطفال فيه أكثر من النصف. (منظمة العفو الدولية، 2013، ص 18). وأكدت منظمة العفو الدولية في تقرير لها أنّ العديد من المقيمين هناك يشكون من الإصابة بالصدمة نتيجة لما تعرضوا إليه في سوريا، وهو ما أدى بهم إلى مواجهة صعوبات في التكيف مع الحياة كلاجئين. ويعدّ تمكين الأطفال من الخدمات الأساسية في هذا المخيم من غذاء وسكن وإحاطة صحية وحماية يعدّ أمرا ضروريا تنصّ عليه اتفاقية حقوق الطفل، إلا أنّ ذلك لا يمنع وجود العديد من الصعوبات التي تواجه هذه الفئة في حياتها اليومية وتجعلها عرضة إلى الكثير من المخاطر والأضرار التي تهدد السلامة المعنوية والبدنية. (المرجع نفسه، ص 18).

وعلى مستوى التعليم فإنّ إحصائيات منظمة الأمم المتحدة تقول أنّه تم توفير التعليم في المخيم وسجل ما يقارب 10.000 طفل للالتحاق بالمدارس ولكن هذا الرقم لا يشمل سوى نصف عدد الأطفال الذين هم في سنّ الدراسة. وأوضحت اليونيسيف أنّ 76 بالمائة من الإناث و80 بالمائة من الذكور لا يلتحقون بمقاعد الدراسة. وأكد بعض الأطفال لمنظمة العفو الدولية أنّ الأسباب الرئيسية لهذه الظاهرة يعود بالأساس إلى شعورهم بالخوف أو أنّ المناهج التعليمية غير ملائمة أو بسبب القيام بمهام أخرى كجلب الماء أو العمل لمساعدة عائلاتهم. أمّا على المستوى الأمني فإنّ منظمة الأمم المتحدة تؤكد على أنّ معدلات الحوادث الخطيرة في سنة 2013 تشهد تزايدا وارتفاعا يثير القلق. ويبين تقريرها وجود بيئة غير آمنة للعيش تضع الفئات المستضعفة في مواجهة العديد من المخاطر الجسمية التي تهدد حماية الطفل، بما في ذلك انتشار ظاهرة التاجير والاستغلال الجنسي وإساءة المعاملة الجنسية. إضافة إلى الزواج في سنّ مبكرة وهو أمر شائع في مخيم اللاجئين السوريين وحتى قبل اندلاع الحرب وتزامن الوضع. حيث اعتبر زواج الإناث في سنّ مبكرة هو أمر قانوني. وربما تردي الوضع أثناء اللجوء قد يدفع بالعائلات السورية إلى التفكير في هذه المسألة أكثر من ذي قبل. (المرجع نفسه، ص 21/20).

### III. الأطفال اللاجئين: آليات الحماية الدولية

إنّ تزايد المخاطر التي تهدد سلامة الطفل اللاجئ في مختلف المجتمعات العربية والدولية أصبحت مسألة تشكل أولوية مطلقة من حيث الاهتمامات، ولضمان حقوقه وحمايته من كلّ أشكال العنف والإساءة والاستغلال والإهمال يستدعي ذلك إبراز أهمية المنظمات والاتفاقيات الدولية والإقليمية ودورها في توفير الإحاطة والرعاية اللازمتين للطفل. وفي هذا الإطار سنتعرض إلى أهم ما جاءت به هذه

---

\*مخيم الزعتري: وهو أكبر مخيم لاجئين في الأردن تشرف عليه المفوضية السامية لشؤون اللاجئين ويقع شرق مدينة المفرق ويبعد تقريبا 12 كلم على الحدود مع سوريا. ويسكنه حوالي 32.000 لاجئ سوري حسب إحصائيات مفوضية اللاجئين في سنة 2013.

المواثيق والمنظمات من مبادئ تعدّ بمثابة الحجر الأساس التي يتعين على كل الدول احترامها واعتمادها في مختلف القضايا المتعلقة بالطفل في وضع اللجوء. ومن بينها نذكر:

### 1. الاتفاقيات الإقليمية

#### 1.1 الاتفاقيات العربية لحقوق الإنسان

##### 2.1 الميثاق العربي لحقوق الإنسان<sup>\*1</sup>

ورد في المادة (3) منه تعهد كل دولة طرف بكفالة حقّ التمتع بجميع الحقوق الواردة في الميثاق لكلّ شخص يخضع لولايتها دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الميلاد أو الثروة أو الإعاقة أو الرأي أو اللغة أو المعتقد الديني.

### 3.1 الاتفاقيات الإفريقية

#### 1.1.3 الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لسنة 1990<sup>\*2</sup>

هذا الميثاق خاصّ بالأطفال اللاجئين، حيث ألزم في المادة (23/1) منه الدول الأطراف باتخاذ جميع الإجراءات المناسبة لضمان أنّ الطفل في وضع اللاجئ أو يعد لاجئاً وفقاً للقانون الدولي والمحلي أن يتلقى الحماية المناسبة والمساعدة الإنسانية للتمتع بالحقوق المذكورة في الميثاق وحقوق الإنسان الدولية والمواثيق الإنسانية التي تكون الدول أطرافاً فيها.

### 2. الاتفاقيات الدولية

#### 1.2 الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري<sup>\*3</sup>

التزمت الدول الأطراف في المادة (5/5) منها بحظر التمييز العنصري والقضاء عليه بجميع أشكاله. وتعهّدت بضمان حقّ كلّ إنسان دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الأصل القومي في المساواة أما القانون وفي تمتيعه بجميع حقوقه.

---

<sup>\*1</sup> تمّ إقرار الميثاق العربي لحقوق الإنسان من قبل مجلس جامعة الدول العربية على مستوى القمة بتاريخ 2004/05/23، بعد تحديثه من اللجنة العربية الدائمة لحقوق الإنسان، وقد نشر في الجريدة الرسمية للمملكة الأردنية في العدد (4675) بتاريخ 2004/09/16. من بين أهم أهدافه تأكيد وكفالة حقّ الطفل في الرعاية والحماية من كل أشكال الاستغلال ومن الإهمال الجسدي والروحي..

<sup>\*2</sup> بدأ العمل بالميثاق العربي لحقوق ورفاهية الطفل في 1990/11/29، تبنته الجمعية العامة لرؤساء دول وحكومات منظمة الوحدة الإفريقية في دورة انعقادها العادية السادسة عشر في الفترة الممتدة من 17 إلى 20 جويلية 1979. والذي اعترف بجملة من الإجراءات لتشجيع حماية حقوق الطفل الإفريقي. وقد ندد نصّ الميثاق بحماية مصالح الطفل، الاسم، الجنسية، الحماية من كافة أشكال الاستغلال الاقتصادي من أي عمل يحتمل فيه مخاطر أو يتعارض مع النمو البدني أو العقلي أو الأخلاقي للطفل، حماية ورعاية الأطفال الذين يتأثرون بالنزاعات المسلحة..

<sup>\*3</sup> من أهمّ الاتفاقيات الدولية التي تناولت أسس التمييز والقضاء على جميع أشكاله وبواعثه، سنة 1965، والتي حظرت التمييز على أساس العرق أو اللون أو النسب أو الأصل القومي.. وتتكون من ديباجة و (25) مادة، تمّ نشرها في الجريدة الرسمية الأردنية في العدد (4764) بتاريخ 2006/06/15.

## 2.2 اتفاقية حقوق الطفل لسنة 1989\*1

ألزمت المادة (1/22) من هذه الاتفاقية جميع الدول الأطراف فيما تقوم بأخذ الإجراءات الملائمة لتكفل للطفل اللاجئ سواء كان قد قدم مع والديه أو صحبة شخص آخر أو وحده لتلقي الحماية والمساعدة الإنسانية اللازمين لرفاهه وضمان حقوقه الواردة في بنود الاتفاقية ذاتها أو في غيرها من الاتفاقيات الدولية الأخرى الإنسانية أو المتعلقة بحقوق الإنسان التي تكون الدول أطرافاً فيها. وألزمت في المادة (2) منها أيضاً جميع الدول الأطراف باحترام الحقوق المنصوص عليها فيها، وأن تضمنها لكل طفل يخضع لولايتها دون أي نوع من أنواع التمييز سواء من حيث عنصر الطفل أو والديه أو وصيه أو لونهم أو جنسهم أو أصلهم القومي أو الاجتماعي أو مولدهم أو لغتهم أو دينهم أو رأيهم السياسي...

## 3. المنظمات الدولية

### 1.3 دور منظمة الأمم المتحدة في حماية الأطفال اللاجئين (UNICEF)\*2

يعتبر الأطفال من الفئات الأكثر تضرراً من ويلات الحرب وذلك لعجزهم عن حماية أنفسهم واعتمادهم في إعالتهم على أسرهم التي عادة ما تتسبب الحروب في إبادة أو تشتيتهم. حيث تعمل منظمة الأمم المتحدة الخاصة بحماية الأطفال على العمل في أكثر من 150 دولة من أجل إنقاذ حياة الأطفال خاصة في البلدان النامية، وذلك بتقديم مساعدات في مختلف المجالات كالصحة والتعليم والغذاء والمأوى، ويتم تمويلها من التبرعات التي تقدمها الحكومات والمنظمات الدولية غير الحكومية. (أبو لبن، 2009، ص 09) وقد بذلت هذه المنظمة بالتعاون مع منظمات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية كل جهودها من أجل توفير المساعدة لفئة الأطفال اللاجئين غير المصحوبين بعائلاتهم والذين يواجهون خطر عدم الحصول على الرعاية والحماية في مختلف المجالات وخاصة التغذية والتعليم والأمن.

### 2.3 دور منظمة الصحة العالمية في مساعدة الأطفال اللاجئين (OMS)\*3

تهدف هذه المنظمة إلى رفع المستوى الصحي لجميع الشعوب، وذلك حسب ما نصت عليه المادة الأولى من الميثاق التأسيسي لمنظمة الصحة العالمية. يتمثل دورها إزاء الأطفال اللاجئين خاصة في حالات النزوح الجماعي المفاجئ وانعدام المأوى وعدم توفر القدر الكافي من الإمدادات الطبية في وضع إستراتيجية من أجل تقديم الرعاية الصحية الأولية وتشمل هذه الرعاية: تعزيز التغذية السليمة، والإمدادات الكافية من الماء الصالح للشرب، الصرف الصحي، رعاية الطفل وتوفير العلاج من الأمراض وتحصينه ضد الأمراض المعدية وتوعيته للوقاية منها. (المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، 2000، ص 154).

\*هي الاتفاقية الدولية الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة والمتخصصة في حقوق الطفل، وقد عرضت للتوقيع والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (25/44) بتاريخ 1989/11/20. تتكون هذه الاتفاقية من ديباجة و (54) مادة. ومن أبرز الحقوق التي وردت في طياتها هي حق الطفل في الحياة والاسم والجنسية والتعليم... وحقت قبولاً عالمياً حيث صادقت عليها 193 دولة حتى عام 2012.

\*منظمة الأمم المتحدة اليونسيف (UNICEF) تأسست في 11 ديسمبر 1946 من قبل هيئة الأمم المتحدة، وهي منظمة تابعة لها ومتخصصة في إغاثة الأطفال الذين تشردوا وفقدوا أسرهم بسبب الحروب.

\*منظمة الصحة العالمية هي منظمة متخصصة تابعة لهيئة الأمم المتحدة، دعا المجلس الاقتصادي والاجتماعي إلى إنشائها في سبتمبر 1948، مقرها جنيف، عدد أعضائها 192 دولة من بينها 17 دولة عربية.



### 3.3 دور منظمة أنقذوا الأطفال في حماية الأطفال اللاجئين (Save The Children)\*1

في مجال إغاثة الأطفال اللاجئين ناشدت منظمة أنقذوا الأطفال وبعض الشركاء حكومات دول الملجأ لدعم إستراتيجية "جيل غير ضائع" في سنة 2013. وذلك من أجل حماية الأطفال اللاجئين السوريين من خطر فقدان سنوات من التعليم وانتشالهم من حالة اليأس والعزلة والصدمة. وقد أكدت على أنّ الأطفال اللاجئين السوريين هم الأكثر ضعفاً، فقد طالهم العنف البدني والنفسي وتعرضوا لأبشع أنواع الاستغلال.

### 4.3 دور المفوضية السامية لشؤون اللاجئين في حماية الأطفال اللاجئين (UNHCR)\*2

تبذل المفوضية السامية لشؤون اللاجئين جهوداً كبيرة في إغاثة الأطفال اللاجئين وحمايتهم من كل أشكال العنف والاستغلال والإيذاء البدني وذلك بالتنسيق مع منظمات المساعدات الإنسانية والوكالات المتخصصة لهيئة الأمم المتحدة عملاً بما جاءت به اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل التي نصّت على احترام مصلحة الطفل الفضلى وعلى حقه في الحماية وذلك لما يمر به من ظروف صعبة. (اتفاقية حقوق الطفل، مرجع سابق، المادة 22) حيث تعمل المفوضية على احترام وتفعيل المبادئ التوجيهية لهذه الاتفاقية والتي اشتملت على جملة من المتطلبات لتمكين الطفل من حقوقه وهي "عدم تعرضه للتمييز وتكافؤ الفرص، مراعاة المصالح الفضلى للأطفال، الحق في الحياة والبقاء والنماء، الحق في المشاركة.. فهي تلعب دوراً بارزاً في حماية الطفل اللاجئ أثناء النزاعات المسلحة، حماية الأطفال غير المصحوبين بذويهم وإيجاد حلول دائمة. فمجال تدخلها شامل من حيث توفير الرعاية الصحية، توفير الحماية والأمن، حماية الطفل اللاجئ من خطر الاحتجاز ومواجهة مشكلة انعدام الجنسية، توفير الحق في التعليم.. (المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، 2011، الصفحات 19، 23، 24، 32).

### IV. الأطفال اللاجئين: آليات الحماية التشريعية في تونس

لقد عملت البلاد التونسية منذ أمد بعيد على إرساء منظومة تشريعية تتعلق بحقوق الإنسان بصفة عامة والطفل على وجه الخصوص. وذلك من خلال تعزيز جهودها الدولية الرامية إلى تدعيم حقوق هذه الفئة والتعامل مع مختلف الوضعيات المحيطة بها وفق ما جاء به الدستور من جهة وعلى النصوص القانونية التي نجدها في جزء منها موجهة إلى حماية الطفل، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع الاتفاقيات والمواثيق الدولية التي صادقت عليها وكانت طرفاً فيها.

#### 1. حماية الطفل اللاجئ من خلال الدستور التونسي لسنة 2014

تعدّ المصادقة على دستور الجمهورية التونسية في سنة 2014 رؤية جديدة للحقوق والحريات التي لم تكن غائبة عن الدستور القديم ولكنها عرفت بالشمولية وكرست بشكل مطلق. فالطفل ككائن مستقل قد حظي بمكانة خاصة في الدستور الجديد تقتضي إعادة

\* منظمة أنقذوا الأطفال هي منظمة دولية غير حكومية تهتم بالدفاع عن حقوق الأطفال في مختلف أنحاء العالم. وتعتبر أول منظمة مستقلة تدافع عن الأطفال وتقدم لهم مساعدات في مجالات مختلفة خاصة الصحة والتعليم والغذاء، تأسست بتاريخ 15 أبريل 1919 بالعاصمة البريطانية لندن...

\* المفوضية السامية لشؤون اللاجئين هي وكالة الأمم المتحدة المسؤولة عن دعم وحماية اللاجئين وطالبي اللجوء، تم إنشاؤها بموجب قرار الجمعية العامة، رقم (428/د-5)، الصادر في 14/12/1950 بدأت نشاطها في مقرها بجينيف عام 1951. تركز اهتمامها على مساعدة اللاجئين أيّاً كان دينهم أو عرقهم أو اتجاههم السياسي.



النظر في التشريعات الجاري بها العمل حتى يقع تطويرها بما يتلاءم مع المبادئ الدستورية لحقوق الطفل التي جاءت بها هذه الوثيقة. وبهذا يمكن لفئة الأطفال اللاجئين في البلاد التونسية أن ينتفعوا بهذه المبادئ ويطلبوا بالحماية والرعاية. (عمل جماعي، 2014، ص 47) فمنذ التوطئة أشار الدستور إلى تمسكه بالقيم الإنسانية وبمبادئ حقوق الإنسان والالتزام باحترامها ونشرها على أوسع نطاق، وتواصل هذا التوجه في بقية فصوله التي حملت في طياتها الضمانات والمبادئ المختلفة التي تؤسس إلى حماية الأطفال اللاجئين في تونس. ففي الفصل (47) وفي باب الحقوق والحريات منه ضمن الدستور لكل طفل الحق في الكرامة والصحة والرعاية والتعليم دون تمييز ووفق المصالح الفضلى له. (الجمهورية التونسية، 2014، الفصل 47). ونصّ الفصل (26) على حقّ اللجوء ومبدأ منع تسليم اللاجئين. وهذا إنّما يعزز شرعية توفير الحماية والرعاية لفئات الأطفال اللاجئين في تونس رغم غياب النصّ المتخصص في هذا الشأن. (الجمهورية التونسية، 2014، مرجع سابق، الفصل 26).

## 2. الاتفاقيات الدولية

تعتبر المعاهدات والاتفاقيات الدولية المبرمة بالنسبة إلى الأطفال اللاجئين، فهي تحدد المعايير والإجراءات الواجب اتخاذها في هذه الحالات. وقد شكل إبرام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سنة 1989، نقطة تحول على مستوى الحقوق وخاصة حقوق الطفل. وبموجبها التزمت العديد من الدول ببندوها التي جاءت بها والرامية إلى حماية الأطفال في كامل أنحاء العالم، وكانت تونس من بين البلدان التي صادقت على هذه الاتفاقية التي خصصت فصل من فصولها لفئات الأطفال اللاجئين حيث منحهم في المادة (22) منها الحق في الحصول على الحماية الملائمة والمساعدة الإنسانية. (اتفاقية حقوق الطفل، مرجع سابق، المادة 22) وهذا يعتبر بمثابة الضمان الصريح يمكن لهذه الفئة الاستناد عليه لتأسيس حقوقهم.

ولمزيد دعم جهودها التشريعية انضمت تونس إلى بعض النصوص الإقليمية أو العربية وانخرطت في بلورة السياسة الدولية لحماية حقوق الإنسان واللاجئين. ويعدّ الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل من أبرزها، وهو وثيقة تحدد الحقوق التي يجب على الدول الإفريقية ضمانها للأطفال. وقد نسج هذا الميثاق على منوال الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وأفرد وضعية الطفل اللاجئ بمادة خاصة به وهي المادة (23) منه، وشدد على ضرورة اتخاذ كافة الإجراءات لضمان تلقي الطفل الحماية والمساعدة. كما تطرق أيضا إلى وضعية الأطفال اللاجئين غير المصحوبين بذويهم وأهمية معاملتهم كغيرهم من الأطفال ومنحهم نفس الحماية. (الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل، 1990، المادة 23).

## 3. القوانين

سنتطرق من خلال هذا العنصر إلى أهم النصوص والقوانين الداعمة لحماية الأطفال اللاجئين. ومن خلال العودة إلى النصوص القانونية نجد أنّ المشرع التونسي قد سنّ الأحكام المتعلقة بدخول الأجانب إلى البلاد التونسية، وهذا يبرز من خلال القانون عدد 7 لسنة 1968 المؤرخ في 8 مارس 1968، (الرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 11، 1968، ص 251) المتعلق بتنظيم حالة الأجانب في تونس. كما تدعمه العديد من النصوص الأخرى التي جاءت مكملّة ومنقحة له ومن بينها الأمر عدد 198 لسنة 1968 المؤرخ في 22 جوان 1968، (الرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 26، 1992، ص 493) والذي ينصّ على ضبط أهم تراتيب الدخول وإقامة الأجانب في

البلاد التونسية. بالإضافة إلى الأمر عدد 716 المؤرخ في 20 أبريل 1992، (الرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 716، 1992، مرجع سابق، ص 493) وهو أمر متمم ومنقح للأمر عدد 198 لسنة 1968 ويتعلق بقانون حالة الأجانب. كما نجد أنّ المشرع في صياغته لنصّ القانون عدد 40 لسنة 1975، (الرائد الرسمي للجمهورية التونسية عدد 34، 1975، ص 1069) والمتعلق أساسا بجوازات ووثائق السفر، قد كان أكثر دقة في التعامل مع جوانب مسألة اللجوء وتنظيم مختلف أشكالها وأوضاعها.

كما سننظر في هذا السياق إلى ما جاءت مجلة حماية الطفل باعتبارها النصّ القانوني التونسي المتخصصة في قضايا الطفولة والجامع لمختلف المبادئ الدولية لحقوق الطفل، وقد نلمس من خلال هذه الوثيقة نظرة المشرع إلى الطفل وذلك باعتباره شخصا موضوع حماية ولا يمارس حقوقه إلا بواسطة مساعدة وليه. ففي الفصول عدد (4) و(5) منها تنصّ المجلة على مبدأ إعلاء مصلحة الطفل الفضلى في كلّ الإجراءات والتدابير الوقائية والعلاجية والحمائية المتخذة في شأنه، وعلى حقه في الهوية والحق في البقاء في محيط عائلي. (مجلة حقوق الطفل، 1995، الفصل 4 و5) وفي الفصل (18) تشير الوثيقة بصورة غير مباشرة إلى وضعية الطفل اللاجئ حيث تقر بأنّ لكلّ طفل الحق في التمتع بكل ضمانات القانون الإنساني والدولي المنصوص عليها في المعاهدات الدولية المصادق عليها ومنع الطفل من المشاركة في الحروب والنزاعات المسلحة. (المرجع نفسه، الفصل 18) وعليه فإنّ إقرار المشرع التونسي لهذه الوضعية هو إقرار بحالات الأطفال اللاجئين بأن يجدوا الحماية والرعاية اللازمتين مهما كان بلدهم وجنسياتهم.

## ٧. الأطفال اللاجئين: آليات الحماية التشريعية في الأردن

### 1. حماية الطفل اللاجئ من خلال الدستور الأردني

تعطي المادة (21) من دستور الأردن لسنة 1952، حقّ اللجوء للاجئين السياسيين فقط ضمن ظروف استثنائية. وقد أحالت السلطات الأردنية مهمة تحديد صفة اللاجئ إلى المفوضية السامية لشؤون اللاجئين التي تقوم بتسجيل الأشخاص الذين يطلبون اللجوء وذلك بعد دراسة طلباتهم والتأكد من توفر الشروط المنصوص عليها في القانون الدولي للاجئين. وقد اعترفت المفوضية بدخول وإقامة اللاجئين في الأردن وفقا لقانون الجنسية (1987) وقانون دخول وإقامة الأجانب (1983). (المركز الدولي لتطوير سياسات الهجرة، 2010، ص 18)

### 2. الاتفاقيات الدولية

ونظرا لأهمية الاتفاقيات ودورها في حماية الطفل اللاجئ، فقد صادقت الأردن على اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة ونشرتها في الجريدة الرسمية بموجب قانون التصديق رقم (50) لسنة 2006 والذي نشر مع الاتفاقية في عدد الجريدة رقم (4787)، بتاريخ 16 أكتوبر 2006. وتطبيقا لمبدأ احترام المعاهدات الدولية فإنّها تأتي في المرتبة الثانية بعد الدستور في التسلسل الهرمي للتشريعات في الأردن. كذلك ولتعزيز آليات الحماية فقد صادق الأردن على الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري التي تناولت أسس التمييز والقضاء على جميع أشكاله وبواعثه، سنة 1965، والتي حظرت التمييز على أساس العرق أو اللون أو النسب أو الأصل القومي، تم نشرها في الجريدة الرسمية الأردنية في العدد (4764) بتاريخ 15/06/2006. (الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، 1965)

### 3. القوانين

فيما يتعلق بالأطفال اللاجئين وغير المصحوبين بذويهم، سعت الأردن إلى التدخل في مجالات مختلفة والخدمات الأساسية قصد رعايتهم والإحاطة بهم، وذلك من خلال وضع جملة من الأحكام والقوانين المنظمة لذلك. ففي مجال توفير الإقامة يتم التعامل مع جميع الأجانب بما فيهم فئة الأطفال بموجب المادة رقم (26) من قانون الإقامة وشؤون الأجانب رقم (24) سنة 1982. (قانون الإقامة وشؤون الأجانب رقم (24)، 1982) حيث يمكن الطفل من الإقامة في الأردن ومزاولة تعليمه في المدارس الأردنية ولا يسمح لمن هم دون سن الثامنة عشر بالعمل، ومكافحة هذه الظاهرة باتخاذ مجموعة من التدابير والإجراءات القانونية اللازمة للحد منها والقضاء على أسوأ أشكال عمل الأطفال. وقامت أيضا الحكومة الأردنية بتوقيع مذكرة تفاهم مع المفوضية السامية لشؤون اللاجئين بتاريخ 4 ماي 1998 بهدف تنظيم عمل المفوضية وذلك لمساعدة اللاجئين وطالبي اللجوء والتخفيف من معاناتهم اليومية. وقد أقرت في هذا الإطار باحترام مبدأ عدم طرد أو رد أي لاجئ معرض إلى الخطر. (المفوضية السامية لشؤون اللاجئين وحكومة المملكة الأردنية، 1998)

### VI. نماذج من بعض قصص الأطفال اللاجئين في المنطقة العربية (تونس والأردن نموذجا): تأثيرات اللجوء على هذه الفئة

#### 1. المنهج المعتمد في اختيار نماذج قصص الأطفال اللاجئين

نخصّص هذا العنصر لعرض المنهج المعتمد في اختيار النماذج المدروسة، حيث تمّ الاشتغال على بعض قصص الأطفال اللاجئين في المنطقة العربية، وتحديداً في تونس والأردن. وقد شمل الاختيار نماذج لأطفال ليبين أجبرتهم الحرب في بلادهم على اللجوء إلى الجنوب التونسي، إلى جانب أطفال سوريين استقروا على الحدود الأردنية نتيجة النزاعات المسلحة في سوريا، فضلاً عن اعتماد نموذج لطفل سوري مقيم بالجنوب التونسي باعتباره حالة مشتركة بين التجربتين. وقد تمّ جمع هذه المعطيات من خلال مقاطع فيديو مصوّرة، اعتمدت على الاستجواب المباشر وغير المباشر للأطفال، بالاستعانة أحياناً ببعض المنظمات، خاصة في الجنوب التونسي. ويهدف هذا الاختيار المنهجي إلى تجميع شهادات حيّة تُبرز تداعيات اللجوء القسري على الطفل وانعكاساته النفسية والاجتماعية والمعيشية، وذلك تمهيداً لتحليلها.

#### 2. المنهج المعتمد في تحليل النماذج المصوّرة

اعتمدنا في هذا السياق على المنهج الكيفي القائم على تحليل المحتوى، حيث مرّت عملية التحليل بعدة مراحل. تمثّلت المرحلة الأولى في تجميع مقاطع الفيديو المصوّرة واستفراغها، تلتها مرحلة القراءة لهذه المقاطع، بما مكّن من التعرف على المواضيع المطروحة ضمنها، ثمّ تبويبها إلى مستويات محددة، هي: التعليمي، الاجتماعي، الصحي، والنفسي. أمّا المرحلة الثالثة فقد خُصّصت لتحليل هذه المعطيات واستخلاص النتائج بما يبرز أثر ظاهرة اللجوء القسري على الطفل.

#### 3. تقديم نماذج مقاطع الفيديو المصوّرة

من خلال هذا الجدول سنقوم بتقديم لمحة عامة حول مقاطع الفيديو المصوّرة التي اعتمدنا عليها في استخراج التأثيرات.

الجدول (1): تقديم المقاطع المعتمدة

المقاطع المصورة	مبررات الاختيار	نوعه، مصدره وموضوعه
المقطع الأول (اللجوء الليبي التونسي)	إنّ اختيار الاشتغال حول نموذج لقصص أطفال ليبين لاجئين يعود أساسا إلى ما فرضته الأوضاع في ليبيا خلال الأونة والتي أدت إلى هجرة عدد كبير من الأطفال والأسر نحو الحدود التونسية طلبا للجوء وذلك لقرب المسافة بين البلدين.	هو مقطع من حلقة حوار تلفزي في برنامج "المغربي"، وردت تحت عنوان "الأطفال الليبيون في تونس... قسوة اللجوء وصعوبات التمدرس". هذا المقطع لم يكن استجوابا مباشرا للطفل وإنما نقل لشهادته عن طريق مشرفين من بينهم شهادات معلمة بالمدرسة الليبية بتونس، الملحق الثقافي بالسفارة الليبية ورئيس جمعية الدفاع عن حقوق الطفل.
المقطع الثاني (اللجوء السوري الأردني)	إنّ اختيار الاشتغال حول نماذج من قصص لأطفال سوريين لجؤا إلى الأردن يعود إلى تواجد أعداد كبيرة من هؤلاء اللاجئين على الحدود السورية، وذلك لقرب المسافة الفاصلة بين البلدين.	هو مقطع لفيفديو مصوّر تحت عنوان "سوريون بلا عنوان"، بالتعاون مع برنامج الأغذية العالمي في سنة 2014، ويعرض هذا المقطع قصّة لثلاثة أطفال أردنيين وهم (فهد/ رؤى/ ليان) الذين هجروا موطنهم الأصلي دون ذويهم وفيه يتحدث الأطفال عن معاناتهم خلال رحلة اللجوء.
المقطع الثالث (اللجوء السوري التونسي)	تمّ اختيار الاشتغال حول نماذج من قصص الأطفال السوريين اللاجئين في تونس وذلك لتواجدهم في الجنوب التونسي منذ فترة زمنية بعد رحلة طويلة من البحث عن الملجأ.	هو مقطع مصور لطفلين سوريين لاجئين نحو تونس، تم تصوير هذا المقطع بالتعاون مع فرع منظمة حقوق الإنسان بجهة تطاوين. وفيه يتحدث الأطفال عن تجربة اللجوء وتأثيرها عليهم.

#### 4. تأثيرات اللجوء على فئة الأطفال من خلال النماذج المعتمدة

الجدول (2): أثر اللجوء على فئة الأطفال في بعض البلدان المنطقة العربية

التأثيرات				
المقاطع	اجتماعيا	صحيا	تعليميا	نفسيا
المقطع الأول: الشهادة الليبية التونسية	يجد الأطفال صعوبة في الاندماج والتكيف مع محيطهم الجديد. "موش منسجم بنبي" نقرى في بلادي.		انتشار ظاهرة التسرب المدرسي حيث ينقطع الطفل مبكرا أو لا يلتحق بمقاعد الدراسة. وقد أشار الملحق الثقافي في المقطع أن 40 بالمائة من الأطفال لا يلتحقون.	انتشار ظاهرة العنف الجسدي في الوسط المدرسي. حيث أشارت المعلمة إلى أن ثقافة العنف انتقلت إلى الأطفال. "أنا بنضرب بالرشاش".
المقطع الثاني: الشهادة السورية الأردنية		يواجه الأطفال عديد المخاطر التي تهدد سلامتهم البدنية من خلال التعرض إلى الأمراض نتيجة عدم الاستقرار في مكان واحد. "ضالين أشهر عالقين من بيت لبيت"، "نحن تعبنا"، "فهد بترتفع حرارته"، "فهد ما ينام."		معاناة الأطفال من الضغوطات النفسية أثناء رحلة اللجوء وما تخلفه من آثار سلبية كالشعور بالخوف والبكاء وانعدام الأمن خاصة في غياب الأسرة والانفصال عنها. "فهد خاف كثير"، "كنت أبكي كثير"، "مارينا بصعوبة كثير كبيرة."
المقطع الثالث: الشهادة السورية التونسية	صعوبة في توفير الحاجيات الأساسية كالمأكل والملبس... ظروف اجتماعية قاسية ومعاناة يومية يتعرض إليها الطفل تجره على التسول. صعوبة في الاندماج مع المحيط خاصة في البداية. "المعيشة غالية هنا في تونس"، "كيف جينا لتونس كانت صعبة علينا"، "عايشين على		الانقطاع المدرسي في سن مبكرة. "في تونس قرير يومين ثلاثة".	

			الطالبة**"، "عنا برشا حاجات ناقصة في الدار." العمل قبل بلوغ السّن القانونية "خويا عمرو 15 سنة يخدم في قهوة."	
--	--	--	--	--

\*أريد/ \*\*التسول

## 5. النتائج

من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج بعد تحليل محتوى نماذج من قصص الأطفال اللاجئين في كلّ من تونس والأردن أنّ تداعيات اللجوء على هذه الفئة قد ينجّر عنه العديد من التأثيرات:

على المستوى الاجتماعي: يواجه الأطفال اللاجئين صعوبات في الاندماج والتكيف مع محيطهم الجديد، نتيجة محدودية الموارد، غياب الروابط الاجتماعية، والانقطاع عن الأسرة والأصدقاء، ممّا يؤدي أحياناً إلى التسول أو العمل في سنّ مبكرة ويزيد من شعورهم بالعزلة وهشاشة وضعهم.

على المستوى الصحي: يواجه الأطفال اللاجئون مخاطر عدّة تهدد سلامتهم البدنية والنفسية نتيجة ظروف اللجوء وعدم الاستقرار. ممّا يبرز الحاجة إلى دعم صحي متكامل لضمان سلامتهم وحمايتهم.

على المستوى التعليمي: يعاني الأطفال اللاجئون من ظاهرة التسرب المدرسي والانقطاع المبكر عن الدراسة.

على المستوى النفسي: يواجه الأطفال اللاجئون ضغوطاً نفسية كبيرة تشمل العنف في الوسط المدرسي، والخوف وانعدام الأمن، خاصة في ظلّ غياب الأسرة والانفصال عنها.

وبناءً عليه يمكن القول إنّ هذه التأثيرات من شأنها أن تهدد سلامة الطفل وحمايته البدنية والمعنوية. وقد تختلف هذه درجات تأثيرها باختلاف المجتمع والبيئة التي يوجد فيها اللاجئ. ومن خلال تحليل مضامين القصص تبين أنّ هناك العديد من الظواهر التي تنتشر في بلدان دون غيرها كالتسول وانعدام الأمن والاستقرار، في حين أنّ هناك ظواهر مشتركة قد تجمع هذه البلدان في بعض مظاهر التأثير وخاصة على مستوى الجانب الاجتماعي والتعليمي لهؤلاء اللاجئين.

## الخاتمة

تُعد ظاهرة لجوء الأطفال في الآونة الأخيرة من الظواهر التي أثقلت كاهل المجتمعات الإنسانية في مختلف بلدان العالم، بما في ذلك بعض دول المنطقة العربية التي شهدت ويلات الحروب والتراعات وعدم الاستقرار الأمني، ما أدى إلى زيادة أعداد اللاجئين قسراً، وكان الأطفال في الصفوف الأولى من هذه الفئة. وفي هذا الإطار، عرضنا نماذج من قصص الأطفال اللاجئين من جنسيات مختلفة، من بينهم سوريون استقروا في تونس والأردن، وكذلك ليبزيون أقاموا في تونس. ورغم الجهود المبذولة من المنظمات الدولية واعتماد آليات واستراتيجيات حماية في هذه البلدان، فإنّ هذه الفئة لا تزال تواجه العديد من الصعوبات والمخاطر أثناء رحلة اللجوء، التي تؤثر على سلامتهم البدنية والمعنوية، وتشمل مستويات مختلفة: الاجتماعي، الصحي، التعليمي، والنفسي، بشكل متفاوت وفق طبيعة المجتمع والبيئة التي يعيشون فيها.



### قائمة المراجع:

- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (2007). *مجموعة من الموائيق الدولية والإقليمية الخاصة باللاجئين وغيرهم ممن يدخلون في نطاق اهتمام المفوضية*. القاهرة: المكتب الإقليمي.
- اتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية التي تحكم الجوانب المحددة لمشكلات اللاجئين في إفريقيا. (2004). المكتب الإقليمي للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في القاهرة. القاهرة، مصر: المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.
- منظمة الوحدة الإفريقية. (1981). *الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب*. نيروبي: منظمة الوحدة الإفريقية. تم الدخول حيز التنفيذ في 21 أكتوبر 1986.
- الأمم المتحدة. (1948). *الإعلان العالمي لحقوق الإنسان*. اعتمد ونشر بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 10 ديسمبر 1948.
- الأمم المتحدة. (1989). *اتفاقية حقوق الطفل*. اعتمدت وعُرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة 25/44 المؤرخ في 20 نوفمبر 1989.
- الهيئة الوطنية لحماية وترقية الطفولة. (2015). *القانون رقم 12-15 المؤرخ في 15 جويلية 2015، المتعلق بحماية الطفل، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية*.
- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وجامعة الدول العربية. (2019). *الإستراتيجية العربية لحماية الأطفال في وضع اللجوء في المنطقة العربية*.
- Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés. (2018, 31 décembre). *Fiche d'information du HCR-Tunisie : Current situation as of 31 décembre 2018*. <https://www.unhcr.tn>
- منظمة أنقذوا. (2021). *الأطفال والشباب المهاجرون والمهجرون تونس: الخصائص والمسارات والحماية والاحتياجات*. مركز الهجرة المختلطة.
- شلي كالبرستون ولؤي كونستانت. (2015). *تعليم أطفال اللاجئين السوريين: إدارة الأزمة في تركيا وسوريا ولبنان*. سانتا مونيكا، كاليفورنيا: مؤسسة رند.
- المفوضية السامية لشؤون اللاجئين. (2013). *الصراعات التي تواجه اللاجئين في مدن وقرى الأردن (ملخص وسائل الإعلام)*. جنيف.
- منظمة العفو الدولية. (2013). *قيود متزايدة وظروف قاسية*. مطبوعات منظمة العفو الدولية.
- أبو لبن، أ. ع. م. (2009). *لمحة عن المنظمة الدولية للطفولة (اليونيسيف)*. جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية التدريب، السعودية.

- المفوضية السامية لشؤون اللاجئين. (2000). *دليل العمل في حالات الطوارئ* (الطبعة الثانية؛ ترجمة المكتب الإقليمي للمفوضية، مصر، القاهرة).
- المفوضية السامية لشؤون اللاجئين. (2011). *الدليل الميداني لتنفيذ المبادئ التوجيهية لمفوضية اللاجئين بشأن تحديد المصالح الفضلى*. جنيف: المفوضية السامية لشؤون اللاجئين.
- عمل جماعي. (2014). *حقوق الطفل في ضوء الدستور: أعمال يوم دراسي*، 20 نوفمبر 2014 (الطبعة الأولى)، دار محمد علي للنشر.
- الجمهورية التونسية. (2014). *دستور الجمهورية التونسية لسنة 2014*. الجمهورية التونسية.
- منظمة الوحدة الإفريقية. (1990). *الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل*. أديس أبابا: منظمة الوحدة الإفريقية.
- الجمهورية التونسية. (1968). *الرائد الرسمي للجمهورية التونسية*، عدد 11 (8-12 مارس 1968). تونس: المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية.
- الجمهورية التونسية. (1992). *الرائد الرسمي للجمهورية التونسية*، عدد 26، الصادر في 26 أبريل 1992.
- الجمهورية التونسية. (1975). *الرائد الرسمي للجمهورية التونسية*، عدد 34، الصادر في 20 ماي 1975.
- الجمهورية التونسية. (1995). *مجلة حماية الطفل* (القانون عدد 92 لسنة 1995، 9 نوفمبر 1995).
- المركز الدولي لتطوير سياسات الهجرة. (2010). *استهداف مواطن الضعف: تأثير الحرب السورية ووضع اللاجئين على الاتجار بالبشر*، دراسة حول سوريا وتركيا ولبنان والأردن والعراق.
- الأمم المتحدة. (1965). *الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري* (قرار الجمعية العامة رقم 2106). دخلت حيز النفاذ 4 جانفي 1969.
- الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري. (1965). نُشرت في المملكة الأردنية الهاشمية في الجريدة الرسمية، العدد 4764، 15 جوان 2006.
- قانون الإقامة وشؤون الأجانب، رقم (24) لسنة 1982، المادة (26). الأردن.
- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وحكومة المملكة الأردنية الهاشمية. (1998). *مذكرة التفاهم بين حكومة المملكة الأردنية الهاشمية والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين*. عمان، الأردن.