



ISSN: 3009-500X

SCIENCE STEP JOURNAL

An Academic Peer-Reviewed Journal

Advancing Research, One
Step at a Time

Volume IV, Issue 14 (2026)

www.sciencestepjournal.com

© 2026 Science Step Journal. All Rights Reserved



Preamble

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

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

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

Science Step Journal

SSJ Editorial Board

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

SSJ Scientific Committee

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

- Dr. Nouzha EL AOUDATI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Younes KOUTAYA, 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 FARAHI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.
- Dr. Hanane KHAI, École Normale Supérieure, Abdelmalek Essaadi University, Tétouan, Morocco.

Table of Contents

Title	Author	Institution	Page
The Role of Artificial Intelligence in Enhancing Inclusive Education for Children with Disabilities in Morocco: An Analytical Approach	Hanane Khai	Abdelmalek Essaâdi University, Morocco	1-14
Habermasian Democracy in the Age of ICTs: A Cyber-Optimist and Cyber-Realist Reading in the ECOWAS Community Space	Affian Job Kouadio, Gnyambi Franck Tchouda	Alassane Ouattara University, Côte d'Ivoire	15-29
The Child with ADHD Facing School and Family Challenges: A Psychosociological Case Study	Dorra Tounsi Kassar	University of Jendouba, Tunisia	30-42
Smart Borders: Challenges and Contributions of Artificial Intelligence to Territorial Security in Cameroon	Martin-Leandry Nguema Edou	University of Bertoua, Cameroon	43-52

Proto-Berber Reconstruction in Historical Context: Interactions between Phonological Change, Lexical Evolution, and Language Contact	Youness Boussaid	Portsmouth University, United Kingdom	53-69
Sociopolitical Crises in Chad and the Central African Republic and Rising Unemployment in Cameroon	Noungouï Djoulde Justin-Junior	University of Ngaoundéré, Ngaoundéré, Cameroon	70-80
Inclusive Education for Students with Motor and Intellectual Disabilities in Three Elementary Schools Affiliated with the ANFA Casablanca Directorate in Morocco: A Qualitative Study	Sarah El Bakri, El Mustapha En-Nouhassi, Saad El Mourak, El Mostapha El Makkaoui	Abdelmalek Essaâdi University, Tétouan, Morocco	81-97
Education, Training, and the Sustainable Development of Women in Southern Madagascar	Malainine Andrianinavalona Dimbikoloina Mamihassimbola, Andrianandrasanirina Faly Tinasoa, Rasoamampionona Clarisse	University of Fianarantsoa, Madagascar	98-112
The Impact of Using Artificial Intelligence Applications on the Cognitive and Scientific Achievement of High School Students (A Field Study)	Fatma Omri Ali	University of Tunis, Tunisia	113-126

The Stylistics of Deviation in Abū ‘Alī al-Yūsī’s Dāliyya: A Linguistic Study in Light of Jean Cohen’s Theory	Abdulwahid Toyyib Adebis; Abdilghani Abisalam	University of Ilorin, Nigeria	127-139
Student-Chatbot Interaction: A Lever for Developing Communication Skills in Smart City Schools	Jaouad Ouahbi Yassin Razkaoui	Abdelmalek Essaâdi University, Tetouan, Morocco	140-147
Algorithmic Visual Hybridity in Tunisia in the Age of Social Media and Artificial Intelligence	Sonia Bennaceur	University of Carthage, Tunis, Tunisia	148-165
Negation in the Kwanja Language: A Functional Approach	Ngaouri Landri	University of Ngaoundéré, Cameroon	166-179
Reconstructing the Islamic Market through Shared Economic Capabilities Theory: An Applied Model in the Member States of the West African Economic and Monetary Union (WAEMU)	Seidi Mouhamed Oukpedjo	Academy for Islamic Studies and Vocational Training, BTchamba, Togo	180-198

Ethics of Digital and Technological Transformation in Morocco's Public Education Service: Frameworks and Specificities	Mohamed Allali	Regional Center for Education and Training Professions for the Souss-Massa Region/Agadir, Morocco.	199-230
Digitalization and the Reconfiguration of Aesthetics: An Ontological Approach to Contemporary Art	Ines Helaoui	Higher Institute of Fine Arts and Crafts of Sousse, Tunisia	231-248
From Gorée to Gaza: Necropolitics, Carceral Geography, and the Comparative Cartography of Oppression in Ta-Nehisi Coates' The Message	Kessé Coulibaly, Karim Dembélé	University Yambo Ouologuem, Bamako, Mali	249-265

The Role of Artificial Intelligence in Enhancing Inclusive Education for Children with Disabilities in Morocco: An Analytical Approach

Hanane Khai¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Khai, H. (2026). The Role of Artificial Intelligence in Enhancing Inclusive Education for Children with Disabilities in Morocco: An Analytical Approach. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22115779>

Abstract

This paper examines the role of artificial intelligence (AI) in advancing inclusive education, which has emerged as a key priority within contemporary educational policies. In Morocco, this development has prompted the Ministry of National Education to engage in legislative and institutional reforms in response to national and international rights-based frameworks promoting the inclusion of children with disabilities. In this context, the adoption of the Reference Framework for Curriculum Engineering for Children with Disabilities – Inclusive Education Classes represents a significant milestone in the reform of the Moroccan education system and reflects a growing commitment to ensuring equitable access to education. The effective implementation of inclusive education requires educational stakeholders to keep pace with technological developments, particularly advances in AI. AI-based tools offer considerable potential for facilitating teaching and learning processes, adapting educational practices to diverse learner needs, and improving access to appropriate learning opportunities for children with disabilities. Their integration may therefore contribute to strengthening educational inclusion while supporting learners' subsequent social and professional integration. Against the backdrop of rapid digital transformation and the increasing application of AI across various sectors, including healthcare, industry, transportation, finance, commerce, and education, this paper highlights the potential of AI to enhance inclusive educational practices and support the effective inclusion of children with disabilities within the Moroccan educational context.

Keywords: Artificial Intelligence, Inclusive Education, Children with Disabilities

¹ Lecturer in Education Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure (ENS), Martil, Morocco
Khaihanane8@gmail.com

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب: مقارنة تحليلية

حنان خي

ملخص

تتناول هذه الورقة البحثية أهمية الذكاء الاصطناعي في مجال التربية الدامجة، هذا المجال الذي أصبح اليوم رهانات من الرهانات التربوية، التي فرضت انخراط وزارة التربية الوطنية في الدينامية التشريعية، استجابة للسياق الحقوقي الوطني والدولي في شأن إدماج الأطفال في وضعية إعاقة. وصياغة "الإطار المرجعي للمهندسة المهنية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة – أقسام التربية الدامجة"، يعد لا محالة سابقة في تاريخ المنظومة ومنعطفًا دالا وعلامة فارقة في مسلسل إصلاح الحقل التربوي، ولتفعيل هذا المشروع وجب على كل الفاعلين والمتدخلين فيه مساهمة كل المستجندات في المجال التكنولوجي وأخص بالذكر هنا مجال الذكاء الاصطناعي، لتحقيق وتيسير العملية التعليمية التعلمية لمختلف الفئات المستهدفة من طرف هذا المشروع، بغية تحقيق الاندماج السليم والسلس سواء في السياق التربوي أو السوسيو-مهي. فالذكاء الاصطناعي اليوم أصبح ضرورة تفرضها الظرفية الراهنة حيث أصبح جزءا أساسيا يفرض نفسه في كل المجالات " الصحة والطب، الصناعة، وسائل النقل والمواصلات، البنوك و تمويل المشاريع، التجارة، الترفيه والتسلية،.....وكذا التربية والتعليم "

الكلمات المفتاحية

الذكاء الاصطناعي، التربية الدامجة ، الأطفال في وضعية إعاقة

مقدمة

يعتبر الذكاء الاصطناعي من أهم المداخل لتجويد وتنمين العرض التربوي. فهذا الأخير قد أصبح في عصرنا الحالي ضرورة لمواكبة التقدم المتسارع في كافة المجالات، وأداة قوية في تحسين جودة التعليم وزيادة كفاءته بشكل يتناسب مع تطورات العصر الحديث، ومدخلا فعالا لدمج الأطفال ذوي الإعاقة أو وضعيات خاصة في بيئة تعليمية صحية، واحدة وموحدة. هي توصيات من بين جملة توصيات أوردتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم، مؤكدة على تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم استخداما منصفا وشاملا للجميع. [1]

فما هو الذكاء الاصطناعي؟ وكيف لهذا الشكل الجديد من التكنولوجيا الحديثة مواكبة وتسهيل دمج الأطفال في وضعية إعاقة ووضعيات خاصة داخل المؤسسات التعليمية؟ وإلى أي حد ساهمت التربية الدامجة في بلورة مشروع فعال، متطور ومسائر للتكنولوجيات الحديثة؟ وأخيرا كيف يمكن للتقنيات والتطبيقات الجديدة المساهمة في تعزيز ورصد التطلعات المستقبلية لدور الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي؟

استفهامات كثيرة ستحاول هذه الورقة الإجابة عنها والوقوف عند إشكالية علاقة التربية الدامجة والذكاء الاصطناعي، ومدى قدرة تطبيقاته على تسهيل عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الأوساط المدرسية وكذا السوسيو-مهنية، عبر رصد أهم المحطات التاريخية لظهور الذكاء الاصطناعي وتطوره، والوقوف عند الحقل الدلالي لهذا المفهوم. مع استعراض بعض التطبيقات وتقنيات هذا الذكاء الاصطناعي في مجال التربية الدامجة، كمشروع يفتح أمام آفاق واعدة في مجال الإعاقة والدمج التربوي.

المحور الأول: تاريخية الذكاء الاصطناعي

1- ميلاد الذكاء الصناعي وتطوره

بتبني السلوكية، سواء مع واطسون أو سكينر أو ثورنديك، فكرة أنه لا وجود لما هو ذهني تم اختيار مسار جديد في الدراسات السلوكية يقر بأن السلوك هو الشيء الوحيد القابل للدراسة وكل ما عداه فلا يمكن اطلاقا بناء فكرة عنه، وإذا حصل أن تم ذلك فإن الأمر لا يعدو أن يكون سوى مزيج بين المعرفة والسحر، بهذا المعنى دشنت السلوكيات، بمختلف اتجاهاتها، عهداً جديدا في التعامل مع ما يصدر عن الإنسان، يستند إلى مبدأ تجريبي أساسه الملاحظة، فحتى المشاعر والاحساسات الوجدانية يمكن دراستها، ليس باعتماد طريق الاستبطان، وإنما بالاعتماد على ما هو ظاهر. [2]

ونظرا لتجسيد السلوكيات لأحد شروط المعرفة الموضوعية (في اقتصارها على ما يمكن ملاحظته ودراسته)، تم استنساخ توجهها في ميدان الفلسفة، كما تم تبنيها من لدن رواد الوضعية المنطقية وفي مقدمتهم رودولف كارناب (R.Carnap)، فصار يتحدث عن السلوكية الفلسفية بعد كانت قصرا على علم النفس وحده.

ومن بين المشاريع التي حملتها السلوكية في الفلسفة هي التقريب بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية؛ بل إن منها من ذهب أبعد من ذلك حين أعلن ضرورة ردّ ما هو إنساني إلى ما هو طبيعي، وذلك لكي يتأتى لنا بلوغ نتائج دقيقة تضاهي في علميتها النتائج التي تتوصل إليها العلوم الطبيعية.

إلا أن تركيز السلوكية على السلوك وحده قد أدى إلى إثارة سؤال العقل والوعي من جديد، حيث انقسمت التيارات بين القائلين بوجودهما وبين المنكرين لذلك الوجود. وقد ساهم في إثارة الجدل حول العلاقة بين العقل والسلوك التطور الذي حصل في مجال السيبرنتيك، لتتناسل بعد ذلك ظهور توجهات جديدة نذكر من أهمها: الاتجاه الذاتي أو الهُويّاتي (هناك علاقة هوية بين الحالات العقلية والحوادث المادية)، والاتجاه الفيزيائي مع هامبل والاتجاه الردي أو الاختزالي والاتجاه الحذفي والاتجاه الحوسبي.[2]

وغني عن البيان القول، إن التطور الحاصل في ميدان الاعلاميات قد أحدث خلل الأربعينيات من القرن العشرين ثورة في المفاهيم التي أصبحت تستعمل في ميدان السيكلوجيا، يظهر ذلك، مثلا، في المفاهيم التي أستعملها رواد الجشطالت (كافكا وكوهلر وفريتهامر) والتي يأتي مفهوم: الاستبصار في مقدمتها، كما أحدث جان بياجي (J.piaget) تغييرا في النظر إلى الانسان من خلال تأكيدته بأن المعرفة تبنى اعتمادا على امكانات الانسان الذاتية، وقد عمل على استعارة مفاهيم من حقل السيبرنتيك مثل: الخريطة والسيرورة...، ومن الممكن القول بأن اسهامات البنائية مع بياجي وفيغوتسكي هي التي قادت إلى ظهور ما سماه غاردنر بـ " الذكاءات المتعددة "سنة 1956.

وسيتيم في نفس السنة الانتقال من البراديغم السلوكي إلى البراديغم المعرفي والذي تجلى في ميلاد "علم النفس المعرفي"، الذي عوض أن يركز على العلاقة: مثير استجابة" ركز على عنصر آخر وهو "العلبة السوداء"، وذلك لأجل تبيان أن ردود أفعال الإنسان عن مثيرات العالم الخارجي لا تتم بشكل اعتباطي، وإنما نتيجة عمليات تتم على مستوى الدماغ. وقد حصل على إثر هذا التغيير أن تحولت مهمة العلماء إلى دراسة السيرورات الذهنية بالبحث في عمليات مثل: الانتباه والادراك والفهم والذاكرة واللغة والفكر والاستدلالات...

لقد كان لعلم الفسيولوجيا والطب والتشريح أثرا بارزا في تطوير الاشتغال على الذكاء الاصطناعي، من خلال تعرف (وظائف الدماغ، والحواس، والغدد، وأجهزة الجسم الاخرى والطريقة التي تعمل بها الحواس والاجهزة). إذ كان يربط علماء علم النفس المعرفي بين العمليات المعرفية وعمل اجهزة الجسم من خلال ما يجري داخل الدماغ البشري. [3]

كما أن تطور صناعة الحواسيب وسرعة انتشارها قد أثر في ظهور اتجاه معالجة المعلومات، معتمدا على فهم العمليات المعرفية كنماذج متشابهة بين الحواسيب والعقل البشري في هذه المعالجة. وهذا أدى الى ظهور تخصص مشترك وهو الذكاء الاصطناعي. وبالتالي ساعد ذلك في ابتعاد علم النفس المعرفي عن الاتجاه السلوكي واهتم بقضايا معرفية بحثة (كالانتباه والادراك والذاكرة...الخ)، إن التوجه المعرفي المعاصر يعتمد على التشابه الكبير بين آلية عمل ومعالجة المعلومات بين الحواسيب والعقل البشري. لذا يهتم هذا المجال بعمل برامج ذكية محسوبة، وتطوير أنظمة إلكترونية تقوم بعمليات معرفية متشابهة لما هو موجود لدى الانسان.

2. في إمكانية صنع آلة تفكر

يعد آلان تورينغ (Alan Mathison Turing) من أنصار الذكاء الصناعي القوي، ففي نظره يمكن أن نصنع آلة تفكر، أي آلة تملك ذكاء صناعيا قادرا على أن يتفوق على ذكاء الانسان، دليله على ذلك هو أن الآلة تعمل دون أي اعتبار لمسألة التعب أو الزمن، بينما يتميز الانسان بكون جهده وقدراته مرتبطة بعوامل بيولوجية متعددة. وقد شكل دفاع تورينغ عن هذه الدعوى صدمة للذين يرون بأن الآلة صماء، أي أنها لا تملك إرادة اختيار الاشتغال من عدمه، لأن كل ما تقوم به أو تُنتجه مرتبط باختيارات الانسان وإرادته. إلا أن ما دافع عنه تورينغ في الخمسينيات من القرن

العشرين لم يكن مجرد حماسة زائدة، بل إنه كان اعلانا مسبقا عما ينتظر الإنسان في ظل التحديات التي يحملها تطور الآلة، ذلك أن الاقرار بإمكانية صنع آلة تفكر وتعمل في الآن نفسه قد صار حقيقة وليس خيالا اليوم، إذ نعيش عصرا أصبحت فيه الآلات لا مجرد أجهزة يتوقف عملها على اختياراتنا الذاتية، بل إن لها نظاما ذاتيا تعمل وفقه وتتخذ قرارات قد لا تكون بالضرورة من صميم ما يريده الإنسان، لذا فإنه لا غرابة أن نصل اليوم إلى عصر تسيطر فيه التقنيات في كل مناحي الحياة، حتى بات يُتحدث عن "غسالة ذكية" وغرف ذكية و"نقود إلكترونية"، بل أكثر ذلك ذهب العديد من المنظرين إلى أن المستقبل ينذر بزوال البرلمانات الواقعية التي ستستبدل ببرلمانات افتراضية، بل أكثر من ذلك إن الآلات الالكترونية ستستولي على كل مناصب الشغل الممكنة، ولعل الفن السينمائي أبدع في تصوير هذا الواقع، من خلال مجموعة من الأفلام كـفيلم ويل سميث "I Robot".

3. مفهوم الذكاء الاصطناعي

دون الخوض في تحديدات ابيمولوجية متعددة بل ومتضاربة فيما بينها حول مفهوم الذكاء الاصطناعي، سنركز باقتضاب على بسط التعريفات التالية كما يلي:

" هو ذلك العلم الذي يهتم بجعل الأنظمة الإلكترونية ذات ذكاء مشابه للذكاء الإنساني، بما يمكن الأنظمة من التفكير واتخاذ قرارات، والعمل وفقا لها، بشكل يتناسب مع طبيعة المهام المحددة لها ". [4]

"هو" تقنية حوسبة تساعد أجهزة الكمبيوتر على التعلم من التجارب السابقة، وتمكن من التكيف مع مدخلات البيانات الجديدة، وتمكنه من إنجاز أنشطة شبيهة بالإنسان ". [5]

وانطلاقا من التعريفات السالفة الذكر يمكن استخلاص قواسم مشتركة حول مكونات الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن إجمالها في ثلاث كالتالي:

- قاعدة معرفية هي بمثابة مكتبة إلكترونية ذاتية الخدمة وتحتوي على معلومات مطلوبة لأداء مهام مخصصة للنظام.
- إجراءات مبرمجة تتكون من عمليات استنباط واستقراء واستنتاج، لمحاكاة الذكاء الإنساني، وأداء المهام المرجوة.
- واجهة المستخدم للتفاعل مع النظام. [4]

المحور الثاني: التربية الدامجة والذكاء الاصطناعي

1- مفهوم الإعاقة

يهدف الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية إلى إدماج الأطفال في وضعية إعاقة ووضعية خاصة في المدارس العمومية إلى جانب نظرائهم الأسوياء، مستفيدين في ذلك من كافة الحقوق التي يخولها لهم الدستور والمواثيق الدولية. وسنركز في هذا المحور على تحديد بعض مفاهيم الإعاقة باعتبارها مفهوما مركزيا أكد عليها الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة " أقسام التربية الدامجة". فقد تعددت التعريفات والتناولات التي حاولت الاقتراب دلاليا وإجرائيا من هذا المفهوم ويمكن اعتماد بعض المداخل:

التعريف حسب التصنيف الدولي للإعاقة 1980/CIH: [6]

■ حيث تتحدد الإعاقة كمرض واضطراب يؤدي إلى قصور في بعض الأعضاء أو الوظائف، مما ينتج عنه عجز في النشاط أو الأنشطة المختلفة بهذه الأعضاء، ويؤدي إلى نقص في الدور الفردي اتجاه الذات أو داخل المجتمع، ويعتبر هذا القصور كفقْدان أو اختلال هيكلي وظيفي لعضو أو مجموعة أعضاء الجسم، مما يؤدي إلى عجز أي تقليص جزئي أو كلي للقدرة على القيام بالنشاط الفردي في حدوده العادية، مثلا (عدم القدرة على المشي أو الجري أو النهوض إلخ)، وغالبا ما ينتج عن هذا عدة أشكال من النقص، بمعنى المنع أو عدم القدرة على القيام بالأدوار الاجتماعية العادية، مثل متابعة الدراسة أو ممارسة الرياضة أو الحصول على شغل.

■ التعريف حسب سيروورة إنتاج الإعاقة PPH: [6]

■ ويتحدد تعريفها في الأسباب وعوامل الخطر التي ترتبط بإصابة أو تأثير على سلامة وتطور الشخص (حوادث الولادة، الأمراض الوراثية، الإصابات المرضية عند سن مبكرة، الحوادث الاعتراضية مثل حوادث السير مثلا)، وينتج عن هذه الأسباب نقص أو تغيير جزئي أو كلي في عضو ما. الأمر الذي قد يتحول إلى قصور جسدي أو حسي أو ذهني، قد ينتج عنه ضعف جزئي أو كلي للقدرة الفردية على القيام بنشاط ما، كمثال على ذلك: القصور الجسدي، صعوبة القيام بالحركات، القصور البصري، صعوبة النظر، القصور السمعي، القصور الذهني، صعوبة إنجاز العمليات الذهنية وصعوبة التفكير المنطقي إلخ.

■ التعريف حسب التصنيف الدولي للوظائف CIF / 2001: [6]

يعرف الإعاقة باعتبارها ناتجة عن مشاكل صحية (مرض أو اضطراب)، تؤثر على بنية الجسم ووظائفه وتحد من نشاط الفرد (إنجاز عمل أو تنفيذ مهمة أو القيام بسلوك إرادي أو يرتبط بتعليمه في إطار تفاعلي اجتماعي)، وتقلص أو تنقص من إمكانات مشاركته في محيطه البيئي أو الاجتماعي.

■ تعريف منظمة الأمم المتحدة ONU / 2000: [6]

الإعاقة هي قصور ناتج عن اختلال أو فقْدان أو شذوذ أو غياب أو اضطراب في الأعضاء الفيزيولوجية والنفسية، وفي وظائفها مما ينتج عنه عجز وظيفي (استحالة أو محدودية القيام بنشاط ما)، وقد تم تصنيف المعوقات الاجتماعية كالقوانين والعوائق المادية في المحيط، كانهدام الوسائل والتكنولوجيات وعدم تكيف محيط التفاعل الاجتماعي مع خصائص وحاجيات الإعاقة، وحواجز أخرى تحد من إمكانية مشاركة الفرد في المجتمع، كما تنص على ذلك المادة الأولى من اتفاقيات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

فمنطوق الإعاقة مصطلح طبي بالدرجة الأولى عرف امتدادا اجتماعيا، ويحيل إلى كل الصعوبات التي يعانيها الفرد في وضعية إعاقة، في سياق محيط معين سواء من حيث الولوجية، التعبير والفهم. فمستوى الإعاقة يحد من إمكانات المشاركة في الحياة الاجتماعية والمهنية والتعليمية، بحسب مجموعة من المتغيرات السياسية، الاجتماعية، الإنسانية، التقنية والقانونية. ويمكن العودة إلى تقرير الدولة حول الإعاقة الصادر برسم سنة 2011، الذي يعد معه مفهوم الإعاقة معقدا ومتطورا بشكل دائم، و متعدد الأبعاد ومثير للنقاش الدائم فالإعاقة ليست مشكلة صحية، بل تتعلق بظاهرة معقدة تتفاعل فيها الخصائص الجسدية للفرد في وضعية إعاقة، وخصائص المجتمع الذي يعيش داخله هذا الأخير من أجل تجاوز الصعوبات التي يعانيها، وأشكال التدخل المنوطة بالجهات الوصية من أجل تيسير سبل الولوج إلى دوائر الحياة الاجتماعية على نحو سلس، بمعنى آخر فالإعاقة لا ينظر إليها كأعراض باثولوجية بل كعوائق اجتماعية، فالإعاقة هي أساسا نتاج للعوائق والحواجز الاجتماعية حسب المقاربة الاجتماعية. [7]

من ناحية أخرى لا يمكن تعريف الإعاقة دونما الإشارة إلى الإطار الذي يحدد الخصائص العامة للظاهرة، فمن حيث المنظور الطبي يمكن توصيف الإعاقة على أنها اختلال وظيفي جسدي أو ذهني ينتج عنه قصور في الأداء البشري. [7] أي عجز يعانيه الفرد ويطل الجانب النفسي-السلوكي والحس-حركي، أي أنها حالة صحية. في حين يتحدد مفهوم الإعاقة حسب المنظور الاجتماعي الإيكولوجي الذي يعرف الإعاقة بحسب معطيات الثقافة وأشكال التدخل التي توفرها البنية الاجتماعية، السياسية والقانونية للفرد في وضعية إعاقة. حيث أن وضعية الإعاقة لا تقف من داخل هذه الرؤية على المحددات البيولوجية أو الفيزيولوجية أو النفسية، بل تأخذ بعين الاعتبار مستوى محدودية المشاركة الفعلية لهذه الفئات ومدى قدرتها على الانخراط والاندماج في مسارات الحياة الاجتماعية والمهنية على ضوء مبدئي تكافؤ الفرص والمساواة.

هكذا نفهم الإعاقة على أنها مسؤولية مجتمعية، وبالتالي يمكن تجاوز التحديد التقليدي المتداول الذي يتعامل مع الفئات المعاقة، بوصفهم أفراداً ضمن وضعيات إعاقة والاستعانة بتصوير بديل، يصف هذه الفئات على أنها معاقة داخل سياق اجتماعي، أي أن الأمر يتعلق بفرد يعيش وضعيات إعاقة. وبالتالي نستطيع أن نتبين أن المقاربة الإيكولوجية للإعاقة هي تأطير خاص لمفهوم الإعاقة، يربط الوضعية الإعاقة بشروطها الثقافية ومناخها التشريعي والاجتماعي (التدخلي). من جهة ثالثة هناك المنظور السياسي القانوني بحيث يختلف الإطار التشريعي باختلاف التجارب الدولية، فمثلاً يعرف المعاق حسب التشريع الفرنسي الصادر عام 2005، بوصفه شخصاً غير قادر على مزاوله العديد من الفاعليات الاجتماعية، الذهنية، الحسية/الحركية، أي المشاركة في الحياة الاجتماعية على نحو طبيعي، نتيجة تدهور أو تغير دائم ونهائي في الوظائف الإدراكية، الحسية، الذهنية والحركية. ويمكن تصنيف الإعاقة إلى مستويات: فبحسب التصنيف الدولي للإعاقة (CIH) القائم على أعمال الطبيب Philip Wood من جامعة مانشستر الذي يدمج ثلاث مفاهيم أساسية من أجل تحديد صنفه تشمل جميع الفئات، وهي عدم القدرة أو الخلل. ومن خلال هذه المفاهيم يمكن تحديد الإعاقات بناء على الدوائر التالية:

- الوظائف العضوية (الوظائف العقلية، الحسية، الإدراكية)، أي مجال الوظائف الجسدية.
- البنيات العضوية (بنية الجهاز العصبي شبه المرتبطة بالحركة أي المتعلقة بالبنية الفزيائية للفرد).
- أنشطة المشاركة والاندماج (فعل التواصل، الحركية، التفاعل مع المحيط الاجتماعي).

العوامل الإيكولوجية (مستويات الدعم النفسي وأشكال التدخل وطبيعة التفاعل)، المتعلقة بتحديد الشروط الخارجية المعيقة أو المخففة من حدة الإعاقة. [7]

بناء على التعاريف السابقة يمكن الخلوص إلى التعريف التالي : « الطفل في وضعية إعاقة هو ذلك الشخص الذي تعرض لاختلال وظيفي فيزيولوجي أو سيكولوجي أو الاثنان معاً، ونتج عنه قصور أو عجز وظيفي إثر نمو إمكانات و قدرات الطفل الجسدية أو العقلية أو التواصلية والتفاعلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة الفردية اليومية الاعتيادية أو المدرسية أو الأنشطة الحياتية والاجتماعية الأخرى».

2- مفهوم التربية الدامجة: محدداتها وأجراتها

يعد مفهوم التربية الدامجة من بين أحد المنطوقات السجالية Polémique، أي أن هناك ضبابية على مستوى المعنى، فالمفاهيم المستعملة والمتداولة في الحقل التشريعي أو الإطار التنظيمي المتعلقة بمجال تدرس الأطفال في وضعية إعاقة، تعوزها الدقة واستقرار المدلول العلمي.

ويرجع ذلك إلى سببين رئيسيين أولها غياب المقاربة المؤسساتية للمفهوم، بحيث تكون محط اتفاق بين مختلف الشركاء والفاعلين وكذا المتدخلين، إذ يلاحظ أن هناك تضاربا في التوصيفات والنوعيات المسندة لهذه الفئات، بين من يسميهم الأطفال المعاقين أو الأطفال في وضعية إعاقة، وبين من يصفهم بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أما السبب الثاني فيرجع إلى غياب مقاربة وطنية سوسيو-تربوية واضحة المعالم، تنبني على مرجعية علمية ونظرية معينة، حيث تعددت أشكال المقاربات التي تناولت موضوع تدرس الأطفال في وضعية إعاقة. إذ تم اعتماد مداخل متفاوتة والاشتغال في ظل إطارات علمية وبحثية متعددة يتأخم فيها النفسي والبيداغوجي البعدين الطبي الإكلينيكي، ومن ثم انعكس ذلك على الجانب النظري والتدخلي حيث تبلورت مفاهيم متعددة وتوصيفات مختلفة لمفهوم الإعاقة والطفل في وضعية إعاقة. هذا ويميز الإطار المرجعي للهندسة المنهجية بين مقاربات عديدة، تبلورت على ضوءها جملة من المفاهيم والتصورات، فإذا كانت مقاربة التربية المتخصصة Education spécialisée تندرج ضمن المقاربة الطبية، التي تقترن بطبيعة علاج ورعاية خاصة بحسب صنف الإعاقة، فإنها تشترط سيروية تربوية خاصة تربط تربية الطفل بوضعه في مركز أو مؤسسة متخصصة، كونها الإطار الأنسب لتوفير التدخل الطبي L'intervention médicale الأنسب والأكثر ملاءمة، واستجابة لوضعية الطفل سواء تعلق الأمر بالأدوات التشخيصية أو أشكال المواقبة البيداغوجية الملائمة، والتي تقوم على وجه العموم على اكتساب هذه الفئات مجموعة من السلوكيات والمهارات والقدرات النفسية، والعقلية، التواصلية، الحس-حركية، وفق إيقاع يناسب البنيات الإدراكية والوجدانية لهؤلاء.

كذلك يميز الإطار المرجعي للهندسة المنهجية الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة، بين مقاربة تربية الإدماج Education intégratrice عن مقاربة التربية الدامجة، التي تنبني على مداخل تربوية تضمن لفئات الأطفال في وضعية إعاقة الحق في التمدريس، لكن من خلال أقسام معزولة وكيفيات بيداغوجية وديداكتيكية نوعية، غير أنها لا تستجيب لخصوصية الوضعيات الإعاقية التي يعانيها الأطفال، كما أنها لا تؤمن الولوجيات المطلوبة، ناهيك عن غياب الجودة المرغوبة على صعيد المقاربات السيكو-بيداغوجية والشروط السوسيو-تنظيمية الملائمة، والكفيلة بتصريف مرامي الإدماج على الأصعدة المنهجية والتربوية والبيداغوجية والتنظيمية، فأقسام الإدماج المدرسي CU5، كما تم إرساؤها في المدارس المغربية، ليست إلا حجرات دراسية معزولة عن الحياة المدرسية تم فيها وضع وتجميع الأطفال في وضعية إعاقة متفاوتة بدون أدنى إجراءات التكيف.

من جهة ثانية يتبنى الإطار المنهجي مقاربة بديلة، تتمثل في مقاربة (التربية الدامجة Education inclusive)، وهي مقاربة تربوية لها شروطها المؤسساتية والتشريعية والإدارية والتنظيمات التربوية والبيداغوجية، التي تسمح بإقرار وتزليل حق الطفل في وضعية إعاقة، في تربية دامجة ضمن الإطار المدرسي والمجتمعي الخاص، وذلك بضمان إزالة كل الحواجز والعوائق القانونية والمادية، أمام حق الطفل في مسار وسيروية التمدريس النظامي الطبيعي بالمدرسة العمومية. حيث كان لزاما على المجتمع بكل هيئاته وعلى المنظومة التربوية أن تكيف مجمل مقارباتها ومنهجها وبرامجها التعليمية، وإجراءاتها التنظيمية الإدارية والتربوية، وكل مقارباتها البيداغوجية وكل أشكال تكوين المدرسين العاملين فيها، لكي تجعل الفعل التربوي المدرسي يدور حول مركزية حاجيات الطفل في وضعية إعاقة، من أجل تحقيق نجاحه في مسار التمدريس عبر سنوات السلك الابتدائي والسلك الإعدادي وهذا هو جوهر مسار التربية الدامجة للطفل. [7]

ويمكن أن تعتبر المقاربة المعتمدة على نموذج التربية الدامجة، من النماذج التي راهنت من خلالها الدول على سياسة تربوية إدارية، تطمح إلى جعل العرض التربوي يتجه نحو أعمال مبدأ تكافؤ الفرص وجودة المناهج والبرامج، ومقاربات التدريس والتعليم والخدمات التربوية وبالتالي إلى جعل الطفل في وضعية إعاقة، كهدف استراتيجي للتأهيل من أجل الدمج المدرسي.

ويبدو جليا أن مقارنة التربية الدامجة تنم عن تصور جديد كلية، بحيث أنه يتجاوز المنطوقات التقليدية التي كانت غالبا ما تصب في دوائر التربية المتخصصة وتربية الإدماج، فهذه الأخيرة تقوم على مرتكزات واختيارات مؤسساتية ومنهجية وسوسيو- تنظيمية، تجعل منها خيارا استراتيجيا ومحطة فارقة ضمن مسار إصلاح المنظومة، في إطار أعمال حق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس والتعليم الدامج، وفق مقارنة تشاركية تراهن على توسيع نطاق التدخل و تعديد الشراكات لصالح هذه الفئات، من أجل تيسير سبل إدماجهم ضمن سيرورة التمدرس النظامي الطبيعي بالمدرسة العمومية، من خلال بناء وتدعيم الشروط والآليات المؤسساتية والبيداغوجية والمنهجية والتقنية والمادية، الهادفة إلى احترام خصوصيات الإعاقات المعنية بالمتدرس، بحيث تعتبر الهندسة المنهجية نموذج التربية الدامجة القائمة على مجموعة من المرتكزات والاختيارات العلمية والنظرية والإجرائية، التي تخول لفئات الأطفال في وضعيات إعاقة الاستفادة من عرض تربوي يستجيب لمبادئ التربية الدامجة، من خلال مداخل نوعية ملائمة و متكيفة تتفاعل مع خصوصية الإعاقة. هكذا يكون من الضروري الفصل على صعيد هذا التصور بين ما يسمى التربية المتخصصة Education spécialisée، التي مكانها مؤسسات طبية متخصصة تعتمد طرق علاجية خاصة، بغية إكساب الطفل جملة من القدرات القاعدية التي تمكنه من الاستقلالية Processus d'autonomisation في إطار توجه تربوي دامج، قائم على مبدأ عزل الطفل في وضعية إعاقة وضمه داخل أقسام تنتمي لصنف إعاقته، في مقابل ذلك تتبنى الهندسة المنهجية التأطير التربوي القابل للتكيف بحسب خصوصية الحالة المعنية، في إطار مقارنة التربية الدامجة Education inclusive اعتمادا على مجموعة من الشروط الإدارية والتربوية والتنظيمية.

3-مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي داخل القسم الدامج

انطلاقا من الإطار التشريعي للتربية الدامجة تتأكد مشروعية الانفتاح على القاموس السوسيو-تربوي، وتبرز أهمية الاشتغال على مفهوم التربية الدامجة بوصفها مفهوما يستوجب تقطيعا مفاهيميا كونه يعنى بفئة مجتمعية، لا تعاني فقط عوزا إدراكيا أو سلوكيا أو قصورا في القدرات التفاعلية والتواصلية، بل لأنها أيضا فئة من المجتمع تعيش على ضوء شروط وعوامل ثقافية وسياقية مخصصة، وتكون موضوعا لتصورات اجتماعية ومدارا لسجلات حقوقية ورهانا يتموقع في صلب النقاش العمومي، وورشا يتصدر سلم أولويات الورش التنموي والسياسات العامة ويثير إشكالات قانونية وتشريعية تتطلب تدخلا مؤسساتيا خاصا، يستجيب للحاجيات المعقدة للفئات المعنية ويتيح إمكانات أجراء وتنزيل غايات الدمج في السياق التربوي والسوسيو-مفي.

على هذا النحو يمكن اعتماد الأفق التحليلي لمفهوم التربية الدامجة، بدءا بمفهوم الدمج المدرسي الذي يقوم على تصور مبني على أساس مقارنة دامجة تقوم على التكيف والتطوير، ويعتمد منطق هذا الدمج على جعل الطفل في وضعية إعاقة يتعلم من نظرائه التلاميذ في قسم عاد. كما تشتغل بهندسة التعليمات، على أساس أن الكفايات التربوية المستهدفة هي نفس كفايات القسم العادي، مع تكييف التعليمات وطرائق وتقنيات العمل مع خصوصيات وقدرات الطفل حسب كل صنف من أصناف الإعاقة. وينبغي الإشارة إلى أن هذا الإدماج لا يقطع مع التأهيل المواكب في فضاء متخصص يرتاده المتعلم حسب برمجة زمنية يملها مشروعه البيداغوجي الفردي (قاعة الموارد للتأهيل والدعم).

إن الدمج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة يخضع حسب هذا التصور لهندسة التعليمات التي تركز على جملة من الإجراءات، أهمها تحديد ملمح الطفل من خلال رصد قدراته الممكنة وضبط احتياجاته الأساسية، وذلك انطلاقا من نمط إعاقته. بلورة المشروع البيداغوجي الفردي من لدن فريق متكامل (الإداري التربوي، الطبي، والشبه الطبي، الأسرة، الشركاء)، وتحديد صيغة التناوب بين القسم الدامج وقاعة الموارد للتأهيل والدعم وطرائق الاشتغال مع الطفل للاستفادة من الأنشطة المنجزة. كل هذه العناصر تتم داخل فضاء (قاعة الموارد للتأهيل والدعم)، يرتاده المتعلمين والمتعلمين في وضعية إعاقة أو خاصة لفترة لا تزيد عن نصف يوم دراسي، وتنطلق منها الخدمات المتخصصة الداعمة بما يتناسب مع

خصوصياتهم واحتياجاتهم وقدراتهم لتأهيلهم، ودعم قدراتهم الجسمية والنفسية والأكاديمية. كما ينبغي التأكيد على أن هذا الفضاء يشكل مجالا داعما لآساسيا، لأن الأساسي هو قسم التربية الدامجة. [8]

في هذا السياق وانطلاقا مما ورد في الديباجة الخاصة بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ولتجويد عمليات التعليم والتعلم الخاصة بهذه الفئات، أكد المشاركون في المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم، على تجديد تأكيد اعتبار التقدم التكنولوجي المحرز في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم فرصة لتحسين سبل الانتفاع بالتعليم المتاحة لأشد الفئات ضعفا. كما يجب ألا ينطوي تطويره واستخدامه على أي تحيز يضر بأية أقلية أو فئة ضعيفة. إضافة إلى ضمان استخدام هذا الأخير (الذكاء الاصطناعي)، استخداما يتيح الإدماج الفعلي للطلاب الذين يعانون من مصاعب في التعليم أو من إعاقات والذين يدرسون بلغة أخرى غير لغتهم الأصلية. [1]

وفي نفس السياق يمكننا التأكيد على أن الانتشار الواسع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الآونة الأخيرة، بفضل توفر البيانات بكميات كبيرة وتحسن القدرات الحاسوبية قد ساهم بشكل فعال في تطوير النماذج والطرق والتقنيات في المجال التربوي عموما والتربية الدامجة على وجه الخصوص، والتي من شأنها تسهيل عملية التعلم لفئات هي في أمس الحاجة للتعلم إسوة بأقرانهم الأسوياء، وقبل رصد أهم المجالات التي يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي المساهمة فيها بشكل ناجع ، سنعمل أولا على بسط أكثر التطبيقات الاصطناعية الذكية شيوعا والمربطة بالمجال التربوي بشكل خاص وهي كالتالي:

- تطبيقات الألعاب.
- تطبيقات الأنظمة الخبيرة.
- تطبيقات التعرف على الصوت.
- تطبيقات الرؤية عن طريق الآلة.
- صياغة فعل الإنسان.
- بيئات للذكاء الاصطناعي ولغاته.
- التعليم الآلي.
- الحوسبة الظاهرة والمعالجة الموزعة المتوازية.
- فلسفة الذكاء الاصطناعي. [9]

وعلاقة بموضوع التربية الدامجة سنكتفي ببعض التطبيقات التي لها علاقة بالمجال التربوي، لتبيان فعاليتها في دعم وتسهيل التعليمات لدى الأطفال ذوي الإعاقة أو الوضعيات الخاصة ومن أهمها ما يلي:

- برمجيات التعلم المتقدمة.
- الفصول الذكية والمحتوى التعليمي الذكي.
- المحاكاة.
- أنظمة التعلم القائمة على السيناريو والحالة.

- نظم تحليل الاهتمامات والقدرات والاحتياجات.
- أنظمة تسجيل وتتبع التلاميذ.
- أنظمة التعلم القائمة على مخرجات التعلم.
- أدوات التعلم الشخصية.
- نظم تحليل اهتمام وتركيز الطالب.
- أنظمة تتبع التحصيل والبدائل العلاجية.
- أنظمة إعداد المحتوى الإلكتروني.
- أنظمة تقصي أنماط تعلم التلميذ. [10]

وسنبدأ ب:

1- التشخيص المبكر لسلوك الأطفال : Early Intervention

يستعين الأساتذة المشرفين على الأقسام الدامجة على تقنيات الذكاء الاصطناعي من خلال استخدام البرمجيات التعليمية والكاميرات وأجهزة الاستشعار في الشرح الدقيق لقدرات الأطفال وتحديد الصعوبات التي تحول دون ولوجهم الفصول الدراسية (كصعوبات النطق، التواصل، التعلم...)، من أجل تقييم متكامل يعزز استراتيجيات وخطط التدخل والعلاج. وانطلاقاً من هذا التشخيص المبكر يمكن تحليل الأنشطة اليومية، بهدف تصميم تجارب تعليمية خاصة بكل حالة أو طفل على حدة، أخذاً بعين الاعتبار مستوى الطفل واحتياجاته وقدراته الفردية. وفي هذا الإطار طور الذكاء الاصطناعي "تقنيات التعلم الشخصي"، Learning Platforms وهو مصطلح يعني قدرة المحتوى التعليمي على التكيف مع التلميذ وتقديم محتوى مختلف بين تلميذ وآخر [10]، لتوفرها على مواد تفاعلية تناسب كل حالة على حدة. مثلاً الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية يمنحهم الذكاء الاصطناعي منصات تمكنهم التعرف على الصوت والصور، لتسهيل عملية التعلم وتعديل مستوى الصعوبات. إضافة إلى تقنيات "الترجمة الفورية" Presentation Translator التي تساعد في ترجمة لغة الإشارة إلى نص أو صوت مسموع، وترجمة ما يقوله في وقته، هذه التقنية من شأنها أيضاً تنمية مهارات اللغة الأم واللغات الثانية وتعلمها. [10]

2- الإعاقة السمعية:

تعاني هذه الفئة من الأطفال من ضعف في السمع أو من عدمه، مما يعيق عملية التواصل سواء اللغوي أو الاجتماعي ومختلف عمليات التعلم لديهم. وتساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخفيف من معاناة هاته الفئة، حيث تعتمد أساساً على المنطق والقواعد الرمزية Symbolic Logic and Rules لتقديم المادة التعليمية بطريقة تحاكي الأستاذ أو المعلم البشري. كما تستخدم برامج التعلم الذكية Intelligent Tutoring System (ITS)، وسائط تعليمية متنوعة، تأخذ بعين الاعتبار تتابع الدروس حيث يتعلم فيها التلاميذ من خلال الفعل Learn By Doing وتقوم بحساب بنية التقدم في التعليم، وتقدم للتلاميذ التغذية التي تناسب تقدمه [11] وفي نفس السياق يمكننا استحضار أهم البرامج الذكية التي تطورت منذ الخمسينيات من العصر الحال في مجال الإعاقة السمعية وهي: -طباق Layer: هو عبارة عن برنامج يتيح إجراء مسح ضوئي للمواد المطبوعة مع إضافة المعطيات الافتراضية المطلوبة لتحويلها إلى صفحات تفاعلية باستخدام نظام العلامات.

- برنامج أورازما Aurasma: تطبيق يساعد المتعلم على المشاركة النشطة.

- تطبيق Augmented4: تطبيقات سهلة الاستخدام ومتاحة للجميع.

- برنامج (IMITS): هو تطبيق بمثابة حقيبة برامج تضمن مجموعة من التطبيقات التي تمت برمجتها بشكل فردي، حيث تساعد في تدريس التلميذ بصورة تفاعلية مع المقرر، مع تتبع مراحل تدريسه من قبل المدرس، ومن ثمة تحديد مدى تقدمه أو تأخره في إنجاز الدروس المقررة، من خلال استخدام نفس البرنامج بغرض تحليل النتائج ووضوح مقترحات واستراتيجيات لتحسين مستوى التلاميذ.

[11]

3- النظم الخبيرة : Expert Systems

يتعلق الأمر هنا بمجموعة من النظم الكومبيوترية المعقدة، وهي بمثابة الدعامة الأساسية لأنظمة التعلم، حيث تحاكي إجراءات الخبراء في كيفية التعامل مع المشكلات المعقدة وطرق حلها. والغرض الأساسي من هذه النظم هو دعم ومساعدة المتعلمين في عمليات التفكير من خلال الإجابة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم وتقديم التوجيهات الفورية لهم. [4]

4- روبوتات المحادثات أو المحادثات الذكية: chat bots

هي عبارة عن تطبيق مبرمج محفز على التعلم، يتضمن مساعدات رقمية على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ويتيح تقديم الدعم والمساعدة للمتعلم، وكذا تقديم التغذية الراجعة والتوجيه، بمعنى آخر العمل على توفير إجابات على تساؤلات التلاميذ بناء على قاعدة بيانات مع ابتكار إجابات مناسبة للأسئلة التي لم يتم تخزينها بناء على تحليل إجابات وبيانات أخذًا بعين الاعتبار مستوى الأطفال وأدائهم، خاصة من يعوزهم الفهم السريع للمضامين التعليمية المقدمة لهم. فعلى سبيل المثال يحتاج الأطفال ذوي إعاقة " التوحد"، إلى وقت إضافي للفهم مقارنة مع أقرانهم الأسوياء. هذه التقنية هي بمثابة المساعد الشخصي في كل حين ووقت، بذلك فهي تقلل من الزمن المستغرق لإنجاز المهام والتقويم والتغذية الراجعة والمتابعة. كما تتيح هذه الروبوتات إذا تم تصميمها بشكل صحيح استخدام الأسئلة المطروحة لجمع البيانات وتعديل القواعد المعرفية، والتوسع في المزيد من المعرفة بغرض تصميم أسئلة إضافية وإضافة إجابات إلى الأسئلة المطروحة في القواعد المعرفية الخاصة بهذا.

إضافة إلى هذا النوع من الروبوتات يمكننا الحديث هنا عن مساهمة الروبوتات « Assistive Robots » المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تسهيل عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي بطريقة سلسة وجذابة، خاصة الأطفال ذوي الإعاقات الحركية يمكن الاستعانة هنا بروبوتات إعادة التأهيل لتنمية المهارات الحركية من خلال البرامج والتمارين الموجهة كاستخدام جهاز « Eye Gaze »، الذي يساعد على التحكم في الأجهزة باستخدام حركات العين فقط.

5- تعزيز المهارات السلوكية والعاطفية:

يمكن الذكاء الاصطناعي من خلال تطبيق الواقع الافتراضي (VR)، من إتاحة محاكاة التلميذ لمواقف اجتماعية مختلفة.. ومحاكاة بيئات تعليمية واقعية مثل المختبرات العلمية أو التجارب التاريخية. كما يمكن أيضا الاعتماد على تقنية (AI)، المساعدة على التعرف على العواطف، هذه التقنية تساهم في تفسير العواطف من خلال التعرف على الوجوه والصوت، ما يمنح التلميذ القدرة على التفاعل مع مشاعر وأحاسيس المحيطين به. هو أمر يعوز أغلب الأطفال خاصة ذوي اضطراب التوحد.

6- مواكبة الأسرة والأساتذة:

يحتاج تلاميذ التربية الدامجة المساندة، المواكبة، التتبع والتقييم المتواصل سواء من طرف الأساتذة أو الأسرة. وقد يساهم الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في هذه العملية التي تبدأ من المدرسة وتمر بالأسرة لتنتهي في مختلف مناحي الحياة. لهذا الغرض يضع الذكاء الاصطناعي ومنصات ذكية لتحليل السلوك وتطور استراتيجيات تعلماته كما استدعت الضرورة لذلك. وفيما يخص المواكبة اليومية بإمكان الأسرة إدارة الروتين لأطفالهم من خلال أنظمة ذكية كنظام «Google Assistant , Alexa» [10]

خاتمة

عموما يمكن القول أن الذكاء الاصطناعي اليوم لم يعد اختيارا بل أصبح ضرورة، خاصة في مجال التعليم لإسهامه في القضاء على تلك الهوة التي تواجه تلاميذ التربية الدامجة. إذ يساهم من خلال المنصات والتطبيقات المتطورة في دعم وتعزيز قدرات التلاميذ لزيادة الاستقلالية، تعزيز الثقة بالنفس من جهة، وتحقيق تعليم شامل، فاعل وفعال، واحد وموحد، مقارنة بالأسوياء من جهة ثانية.

المراجع:

- الباهي، ح. (2012). *الذكاء الاصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة: حنكة الآلة أمام حكمة الغرب*. أفريقيا الشرق.
- بلحاج، ع. ك. (2009). *المدخل إلى علم النفس المعرفي*. دار أبي رقرق.
- بونيه، آ. (1993). *الذكاء الاصطناعي: واقعه ومستقبله* (ع. ص. فرغلي، مترجم). عالم المعرفة.
- بودار، ح.، وآخرون. (2015). *عدة التكوين الخاصة بتقوية ودعم الكفايات المهنية للمدرسين في مجال التربية الدامجة*. اليونيسف، هانديكاب إنترناشيونال، ووزارة التربية الوطنية.
- شحاته، ن. ر. م. (2022). *توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية*. *المجلة العلمية للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*, 10 (2), 205-213.
- القيسي، ص. س. خ. (2023). *دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التربوية والتعليمية في الوطن العربي وانعكاساتها على نظم التعليم التقليدية: دراسة ميدانية*. *مجلة آداب الفراهيدي*, 15 (52), 327-351.
<https://doi.org/10.51990/jaa.15.52.2.17>
- مجاهد، ف. أ. أ. (2020). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية*. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*, 3 (1), 176-193.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج. (2019). *الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: أقسام التربية الدامجة*. وزارة التربية الوطنية.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج. (2020). *دليل قاعة الموارد للتأهيل والدعم*. وزارة التربية الوطنية. وجود الدليل وسنة صدوره 2020 مؤكداً في مصادر أكاديمية لاحقة تستشهد به.

Habermasian Democracy in the Age of ICTs: A Cyber-Optimist and Cyber-Realist Reading in the ECOWAS Community Space

Affian Job Kouadio², Gnyambi Franck Tchouda³

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Kouadio, A. J., & Tchouda, G. F. (2026). Habermasian Democracy in the Age of ICTs: A Cyber-Optimist and Cyber-Realist Reading in the ECOWAS Community Space. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22118745>

Abstract

The current digital revolution is leading to new ethical questions that everyone is invited to address. Today, the internet offers us almost unconditional access to information as well as opportunities for virtual debates on various societal issues. In a rapidly technological society, no one can ignore the effects of communication and information sciences on intersubjective relations. Today, within ECOWAS, the man of advanced modernity is faced with a dilemma: on the one hand, the cyber-optimists who are in favour of the opportunity offered by ICTs to express themselves and exercise unlimited freedom of communication with the rest of the world, and on the other hand, the cyber-realists, who, for their part, consider ICTs as tools for alienating democracy. In this article, it is a question of showing, through the politics of deliberative democracy, through the theory of discussion which is embodied in the concept of an ideal procedure of deliberation and decision-making through pragmatic reflection, compromise, discussion, collective agreement, that relating to justice, argumentation and communication offered by the internet and social networks to men is sometimes presented as an alienated and pathological freedom of communication. This is why we would like to propose an approach to analytic philosophy through Habermasian deliberative politics in order to understand the relationship between democratic society and ICTs (first part), in order to better understand the challenges of cybercrime within ECOWAS (second part), and finally the security measures put in place by them. This article aims to show that the unlimited freedom of communication offered by the internet and social media may, from the perspective of Habermas's theory of discourse, turn out to be an 'alienated and pathological' freedom rather than pure democratic progress.

Keywords: Habermas's Democracy, ECOWAS, Public space, ICT, cyberdemocracy, cyber-optimists, cyber-realists, cybercrime.

² Doctoral Student in Political and Social Philosophy, Faculty of Communication, Environment and Society (UFR), Alassane Ouattara University, Côte d'Ivoire; Email: affianjob09@gmail.com

³ Assistant Lecturer, Péléfro Gon Coulibaly University, Côte d'Ivoire. Email: tgfranck02@gmail.com

Démocratie habermassienne à l'épreuve des NTIC : Une lecture cyber-optimiste et cyber-réaliste dans l'espace communautaire de la cedeao

Affian Job Kouadio, Gnyambi Franck Tchouda

Resumé

La révolution numérique en cours conduit à des questionnements éthiques inédits dont chacun est invité à se saisir. Internet nous offre aujourd'hui un accès quasi-inconditionnel à l'information ainsi que des possibilités de débats virtuels sur diverses thématiques sociétales. Dans une société en plein essor technologique, nul ne peut ignorer les effets des sciences de la communication et de l'information dans les rapports d'intersubjectivité. Aujourd'hui, au sein de la CEDEAO, l'homme de la modernité avancée se trouve devant un dilemme : d'une part, les cyber-optimistes qui sont pour l'opportunité qu'offrent les NTIC afin de s'exprimer et d'exercer une liberté de communication illimitée avec le reste du monde et d'autre part, les cyber-réalistes, qui, quant à eux, considèrent les NTIC comme des outils d'aliénation de la démocratie. Dans ce texte, il est question de montrer, à travers la politique de la démocratie délibérative par la théorie de la discussion qui s'incarne dans le concept d'une procédure idéale de délibération et de décision grâce à la réflexion pragmatique, le compromis, la discussion, l'entente collective, celle relative à la justice, l'argumentation et la communication de Jürgen Habermas, que la liberté de communication illimitée qu'offrent Internet et les réseaux sociaux aux hommes, se présente parfois comme une liberté de communication aliénée et pathologique. C'est pourquoi nous voudrions, ici, proposer comme approche la philosophie analytique à travers la politique délibérative habermassienne afin de comprendre le rapport de la société démocratique et des NTIC (première partie) pour mieux cerner les défis de la cybercriminalité au sein de la CEDEAO (seconde partie) et enfin les moyens sécuritaires mis en place par celle-ci pour une bonne gouvernance (troisième partie). L'article se propose de montrer que la liberté de communication illimitée offerte par Internet et les réseaux sociaux peut, sous l'angle de la théorie de la discussion de Habermas, se révéler être une liberté « aliénée et pathologique » plutôt qu'un progrès démocratique pur.

Mots clés

Démocratie habermassienne, CEDEAO, Espace public, NTIC, cyberdémocratie, cyber-optimistes, cyber-réalistes, cybercriminalité.

Introduction

Le XXI^e siècle est marqué par la consécration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Cette révolution contemporaine est notamment liée à la structure même d'Internet et de l'espace virtuel qu'il génère, *le cyberspace*⁴. Ce dernier est communément défini comme un ensemble de données numérisées constituant un univers d'information et de communication, lié à l'interconnexion mondiale des ordinateurs, plus précisément défini comme « un ensemble de réseaux commerciaux, réseaux publics, réseaux privés, réseaux d'enseignement, réseaux de services, qui opèrent à l'échelle planétaire » (LEBERT M-F., 1999). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont aujourd'hui omniprésentes et la tendance à la numérisation va grandissante. L'ère numérique ignore désormais toutes les frontières. Elle permet l'accès à la culture et à la connaissance et favorise les échanges entre les personnes. Elle rend possible la constitution d'une économie en ligne et rapproche le citoyen de son administration. Les technologies numériques sont porteuses d'innovation et de croissance, en même temps qu'elles peuvent aider ou accélérer le développement des pays émergents comme ceux de la CEDEAO.

Cependant, un certain pessimisme vient tempérer cette approche idéaliste. Tous les progrès génèrent aussi de nouvelles fragilités et vulnérabilités propices aux menaces ou aux risques, car ils aiguisent l'imagination des criminels, des cybercriminels. La cybercriminalité est désormais une réalité. Elle est d'autant plus dangereuse qu'elle pénètre au sein des familles, là où la délinquance ordinaire n'avait pas accès jusqu'à présent. De ce qui précède, ressort la question essentielle de ce texte : L'internet peut-il être un complément de la démocratie en Afrique subsaharienne ? En d'autres termes, Internet est-il, de façon plus radicale, un vecteur de transformation de la démocratie ? Les NTIC, en facilitant la participation citoyenne à la vie politique, peuvent-elles contribuer à l'amélioration et au renforcement de la démocratie face aux défis de la cybercriminalité au sein de la CEDEAO ? C'est à travers une approche de la philosophie analytique appliquée à la politique délibérative habermassienne que nous allons mener notre réflexion.

1. Démocratie habermassienne et NTIC

Quel est le sens de la démocratie chez Habermas ? Quels liens établit-il entre la démocratie, l'État de droit et les NTIC ?

Il convient, pour mieux cerner la perspective habermassienne de la démocratie, de prendre le terme « *démocratie* » dans son sens juridico-institutionnel et non dans son sens éthique, c'est-à-dire dans un sens plus procédural que substantiel. C'est en ce sens que Norberto Bobbio parle de démocratie formelle et de démocratie substantielle (Norberto BOBBIO, 1997, p. 45). En effet, Norberto Bobbio arrive à la dissociation de la démocratie formelle de la démocratie substantielle en faisant ressortir du terme « démocratie » deux sens prédominants suivant lesquels la

⁴ - Dérivé de l'anglais « Cyberspace », contraction des mots « Cybernétique » et « Espace », ce terme a été introduit pour la première fois par l'auteur américain William Gibson dans son roman de science-fiction « Neuromancer », 1984.

démocratie est soit l'ensemble des règles dont le respect est nécessaire afin que le pouvoir fasse effectivement l'objet d'une distribution touchant la majorité des citoyens, soit l'idéal auquel un gouvernement démocratique devrait aspirer, à savoir celui de l'égalité.

L'idée dominante chez Jürgen Habermas, c'est bien entendu les impasses de la modernité dans nos sociétés modernes d'aujourd'hui, avec le constat que la raison a cessé d'avoir son siège dans l'histoire. Alors que nous attendions de l'état de droit une protection contre tous ces maux, il se trouve en être le contraire avec des États écartelés entre les règles (normes) et la factualité (les faits) qui ne répondent pratiquement plus qu'aux impératifs du nouveau pouvoir économique et de la domination politique. Pour Habermas, la démocratie ou du moins la *démocratie délibérative* ne peut se passer de la raison procédurale, de même qu'une autocritique de la raison qu'est l'activité communicationnelle qu'il pose comme condition et origine dans notre société, qui permet en outre la compréhension intersubjective grâce à laquelle sont définis les normes sociales, les valeurs et les rôles nécessaires à toute communauté, c'est dans ce contexte que les questions du droit et de la démocratie prennent toutes leurs mesures. La démocratie délibérative est caractérisée comme un paradigme de la théorie démocratique qui défend la thèse selon laquelle la délibération publique et libre entre citoyens égaux est le fondement de la légitimité politique.

La démocratie délibérative habermassienne se base sur la souveraineté populaire. La seule façon de rendre cette souveraineté possible est l'attribution à la majorité des citoyens du droit de participer directement et indirectement à la prise des décisions collectives dans la société contemporaine marquée par la puissance et l'omniprésence des technologies. Ainsi, pour Habermas (1968, p. 88) :

On entendra par *démocratie* les formes institutionnelles garanties d'une communication universelle et publique qui est consacrée à la question pratique de savoir comment les hommes peuvent et veulent vivre ensemble dans le cadre des conditions objectives déterminées par le pouvoir immensément accru dont ils disposent sur les choses.

Habermas (1987, p. 75) considère la sphère publique comme un principe structurant l'ordre politique. Elle est de ce fait « structurée par la représentation » qui était le modèle du Moyen Âge.

Le concept de *démocratie* implique l'égalité devant la loi et l'égalité des droits. Ce principe d'égalité fait partie intégrante des moyens constitutifs et d'application de l'État de droit et lui est inhérent. De même, Habermas se réfère au « principe démocratique » pour une compréhension de la démocratie. En effet, ce principe confère une force légitime au processus d'instauration de l'État de droit.

Selon Habermas, il faut une nouvelle façon de comprendre la démocratie qui tienne compte de la complexité des sociétés présentes, par exemple du rôle des médias. Les médias sont certes un pouvoir qu'il faut contrôler, mais permettent aussi la communication simultanée d'une multitude

de personnes qui ne se connaissent pas. L'espace politique doit pouvoir intégrer les voix marginales, être réceptif au monde vécu privé. Pour cela, il ne s'agit pas de s'orienter vers l'intérêt général en citoyen vertueux ni de s'aligner sur le modèle du marché. Les États doivent parvenir à un accord sur la façon dont ils veulent comprendre ce qu'ils ont déclaré en commun être « les droits de l'homme ». Ainsi, l'espace public permet une revitalisation de l'État de droit par la délibération constante et publique des individus à travers les médias et les NTIC.

En quelques années seulement, les technologies de communication en sont venues à irriguer la quasi-totalité de la surface de nos vies. Les NTIC sont d'une importance capitale dans la consolidation de la démocratie habermassienne du point de vue de la discussion au sein de l'espace public et du renforcement de la liberté du « *Quatrième pouvoir* » (Jürgen Habermas, 1978, p. 45). L'objectif de la démocratie électronique est d'utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour améliorer la démocratie et les institutions démocratiques. De ce fait, la démocratie électronique permet au citoyen de participer à cette démocratie avec les dirigeants. Cependant, comment la pratique citoyenne de l'espace public, par des discussions « au caractère imprécis » (Catherine Audard, 2002, p. 115), peut-elle influencer le pouvoir politique officiel ?

En tant que communication sans contraintes, « le pouvoir communicationnel signale et problématise de nouveaux thèmes publics » (HABERMAS Jürgen, 1997, p. 386), contribue à former la volonté politique et est donc une source de légitimation du pouvoir étatique. Il lui revient d'influencer le pouvoir administratif, sans être canalisé par celui-ci, car seule l'ouverture illimitée des thèmes débattus (selon les principes de neutralité et de publicité) accorde une force démocratique innovante à l'opinion publique. Dans les sociétés actuelles, la communication ne peut plus s'effectuer que par le biais des médias de masse. Les partis politiques doivent en particulier se tourner vers les médias et les NTIC pour apporter leurs projets et leurs positions à la population. Les démocraties ne se caractérisent plus principalement par la communication directe, mais plutôt par la communication médiatique. C'est justement pour cette raison que les médias sont considérés comme étant le « *quatrième pouvoir* » après les pouvoirs judiciaire, législatif et exécutif ; car ils constituent l'instrument de contrôle le plus important de l'opinion publique.

La liberté d'expression et de communication est d'autant plus précieuse que son exercice est une condition de la démocratie et l'une des garanties du respect des autres droits et libertés. Elle est *la garantie même des garanties*. Dans une société démocratique, le rôle des médias est incontournable. Historiquement, les médias ont été identifiés comme étant des diffuseurs d'informations indispensables aux citoyens pour les aider à comprendre ce qui se passe dans leur société et à prendre des décisions éclairées. Les médias, en tant qu'outil démocratique, auraient le mandat d'offrir des comptes rendus véridiques et complets au sujet des événements qui touchent les citoyens. Ils ont la responsabilité de contextualiser ces événements afin de leur donner leur

sens véritable. Les médias et les NTIC doivent aussi servir de lieu d'échange de commentaires et de critiques qui permettent le renforcement de la démocratie.

Les NTIC offrent la possibilité à un seul individu de s'adresser à beaucoup d'autres (one-to-many) via les sites web que, du moins en principe (ce n'est pas le cas en pratique), chacun peut créer, ce que font les gouvernements, les hommes d'affaires, les acteurs financiers, les groupes d'intérêt, les activistes politiques et civiques, les amateurs et clubs de fans. Internet contribue donc à l'expression des citoyens ordinaires qui contournent ainsi les corps intermédiaires, la parole profane prenant place aux côtés de celle des experts consacrés (politiques, journalistes, spécialistes), ce phénomène s'inscrivant dans le prolongement du format des talk-shows. Il existe sur Internet une pluralité d'espaces publics qui agissent sur l'organisation démocratique de nos sociétés et qui participent à la montée de la démocratie d'opinion à travers ce que Jürgen Habermas a appelé *la théorie de la discussion* qui s'incarne dans le concept d'une procédure idéale de délibération et de décision grâce à la réflexion pragmatique, le compromis, la discussion, l'entente collective, celle relative à la justice, l'argumentation et la communication. C'est justement ce que Jürgen Habermas (1997, p. 326) fait remarquer dans ce qui suit :

Le cœur de la philosophie délibérative réside en effet dans un réseau de discussions et de négociations dont le but est d'apporter une solution rationnelle aux questions pragmatiques, morales et éthiques : plus précisément, aux problèmes accumulés d'une intégration à la fois fonctionnelle, morale et éthique de la société, qui a échoué à d'autres niveaux.

Cette méthodologie est utile en ce sens qu'elle nous permet de montrer, selon Kouadio K. Décaird (2015, pp. 388-389), que « la politique délibérative que présente Habermas est un moyen de radicaliser le processus démocratique actuel qui semble être dans une impasse ».

2. La CEDEAO face à la cybercriminalité

L'amélioration de la gouvernance au sein de la CEDEAO reste au cœur de la paix, de la sécurité et de la transformation économique et numérique de son espace. Elle se reflète dans la forte interface entre la meilleure gouvernance et le progrès économique de ses États membres et dans l'exigence citoyenne croissante de démocratie, de responsabilisation, de libertés civiles et d'état de droit. Cet état de droit confère aux citoyens la liberté d'expression, d'accès quasi inconditionnel à l'information et d'échanges entre les personnes. Cette forme de liberté occasionne parfois des comportements et attitudes maladroits, répréhensibles par la loi.

En droit, tout comportement humain ou toute action humaine qui cause du tort à autrui est répréhensible. Les actes humains pouvant tomber sous le coup de la répression sont assez variés. On distingue aujourd'hui la criminalité ordinaire d'une criminalité spécifique qu'on désigne sous le vocable de la *cybercriminalité*. Celle-ci s'entend d'un ensemble d'actes humains liés à l'usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

Les définitions de la cybercriminalité dépendent surtout des fins recherchées en utilisant ce terme. Un nombre limité d'actes contre la confidentialité, l'intégrité et la disponibilité des données et des systèmes informatiques représente l'essentiel de la cybercriminalité. Toutefois, les actes liés à l'informatique commis pour un profit personnel ou financier, ou pour porter préjudice, y compris des formes de crimes liés à l'identité et les actes liés au contenu informatique (*tous ceux qui sont inclus dans le sens le plus large du terme cybercriminalité*) ne facilitent pas l'établissement des définitions légales du terme global. Certaines définitions sont requises pour les principaux actes de cybercriminalité.

La cybercriminalité a longtemps été considérée comme un tabou qui ne pouvait toucher que les grandes entreprises et les États. Il en va autrement de la réalité du terrain car tous autant que nous sommes, nous nous trouvons aujourd'hui confrontés à ce phénomène qui a trouvé son berceau aux États-Unis dans la Silicon Valley. Pour faire face à un éventail croissant de cybermenaces et de défis, les gouvernements africains en général et ceux de la CEDEAO en particulier ont adopté des stratégies de cybersécurité qui favorisent la collaboration et la confiance entre les acteurs civils et les secteurs de la sécurité publique et privée. La CEDEAO est confrontée à une multitude croissante de cybermenaces provenant de l'espionnage, du sabotage des infrastructures critiques, de l'innovation de combat et de la criminalité organisée. En effet, l'absence d'une agence fonctionnelle chargée de faire quelque chose d'aussi fondamental que de veiller à ce que les adresses IP des différents pays membres de la CEDEAO soient gérées par ses pays membres constitue une menace directe pour l'accès à Internet au sein de la communauté. Malheureusement, la quasi-totalité des pays de la CEDEAO n'a pas encore élaboré de politique nationale en matière de cybersécurité. Les quelques-uns qui se sont dotés de stratégies de cybersécurité n'arrivent pas à s'adapter à l'évolution des différents domaines de menace de la cybercriminalité.

Les actes de cybercriminalité sont peut-être uniques parmi les délits en général, car il existe des mesures de prévention répandues basées sur la technologie, y compris des antivirus, des produits de sécurité des réseaux et des pare-feu⁵. Le rôle de ces produits est généralement basé sur l'analyse, l'identification et le filtrage de certaines signatures électroniques. Ceci peut être basé sur le contenu ou sur le trafic, comme les communications allant ou venant d'adresses IP sur les listes noires⁶. Plusieurs produits incluent aussi une détection heuristique qui examine le comportement de connexions et de fichiers suspects dans des conditions prédéterminées. La tentative de commettre des actes d'accès illégal à un système informatique, ou d'interférence illégale avec des données ou des systèmes informatiques, peut être détectée par ces produits qui génèrent une riposte.

⁵ - Voir OCDE. 2002. *Recommandations du Conseil concernant les lignes directrices pour la sécurité des réseaux et des systèmes d'information vers une culture de la sécurité* 25 juillet 2002 – C (2002)131/FINAL

⁶ - Callanan, C., Gercke, M., De Marco, E., et Dries-Ziekenheiner, H. 2009. *Etude sur le blocage d'internet, équilibrer les ripostes à la cybercriminalité dans les sociétés démocratiques*. Aconite internet Solutions, octobre 2009.

Aussi, les pays membres de la CEDEAO doivent créer des centres intégrés sous-régionaux de signalement spécialisés en matière de cybercriminalité, comme un site web ou une ligne d'assistance pour les victimes d'un cyberdélit, même si des sites de signalement volontaire pour les victimes sont également de plus en plus nombreux dans les pays en développement, comme en Afrique de l'Ouest⁷.

Par conséquent, il faut faire des enquêtes sur la victimisation liée aux délits, qui sont généralement considérées comme l'un des moyens les plus efficaces de collecter des statistiques sur les délits. Les enquêtes sur la victimisation des délits sont généralement considérées comme l'un des moyens les plus efficaces de collecter des statistiques sur les délits. Elles éliminent, en principe, l'incertitude créée par le '*chiffre noir*' des délits qui ne sont pas signalés à la police, en recueillant les informations directement auprès de la population des victimes potentielles⁸.

Ces enquêtes sur la victimisation par des délits doivent prendre en compte, entre autres, « des expériences négatives lors de l'utilisation d'internet », « des incidents liés à des logiciels malveillants » ou « des menaces d'agressions liées à l'informatique » ou « des fraudes sur Internet »⁹. Les enquêtes régionales doivent aussi inclure des questions sur la « réception de courriels frauduleux demandant de l'argent », « des fraudes en ligne où les biens achetés ne sont pas livrés, sont contrefaits ou sont distincts de ceux annoncés », « le piratage de compte de messagerie ou de profils de réseaux sociaux » ; « les fraudes de cartes de crédit en ligne, »¹⁰ ; « les vols de données commis sur internet »¹¹. D'autres enquêtes internes à chaque pays membre de la CEDEAO doivent prendre couvrir les délits connexes qui peuvent ou non impliquer des données ou des systèmes informatiques, comme le « vol d'identité »¹² ; « clonage de cartes bancaires »¹³ et « la prédation sexuelle des enfants liées à l'informatique » qui se réfère à des actes qui impliquent l'utilisation d'un système informatique pour proposer une rencontre à un enfant qui n'a pas atteint la majorité sexuelle, à des fins sexuelles.

Les institutions académiques et les organisations intergouvernementales sont également des intervenants importants dans la prévention et la lutte contre la cybercriminalité. Ces institutions peuvent notamment apporter une contribution par le partage et le développement des connaissances ; le développement de politiques et de lois ; le développement de normes techniques

⁷ - Voir <http://www.cybercrime.interieur.gouv.ci/?q=node/4>

⁸ - Pour une révision générale de la méthodologie des enquêtes sur la victimisation des délits, voir ONUDC/CEE 2010. Manuel sur les enquêtes de victimisation.

⁹ - Hong Kong EIVC. 2010. Rapport final du EIVC de 2006 de Hong Kong.

¹⁰ - Symantec. 2012. Rapport Norton sur la cybercriminalité 2012.

¹¹ - McAfee/ Alliance nationale de cybersécurité. 2012. Enquête sur la cybersécurité en ligne.

¹² - Département de Justice des États Unis, Bureau des statistiques judiciaires. 2008. Supplément sur le vol d'identité de l'enquête nationale sur la victimisation des délits 2008.

¹³ - INEGI. 2012. Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2012 (ENVIPE), Cuestionario Principal.

et de technologie ; la fourniture d'assistance technique et la coopération avec les services répressifs.

Le partage et le développement des connaissances liées à la cybersécurité et à la cybercriminalité permettent de promouvoir « l'éducation et la formation de jeunes adultes et de futurs professionnels relatives à la sécurité informatique et aux questions techniques »¹⁴. La prévention de la criminalité fait référence aux mesures et aux stratégies qui visent à réduire le risque de commettre des délits et leurs effets potentiels nocifs sur les individus et la société, par le biais d'interventions qui influent sur les multiples causes de criminalité¹⁵. Les principes directeurs applicables à la prévention du crime des Nations Unies soulignent le fait que le leadership du gouvernement joue un rôle important dans la prévention de la criminalité, ainsi que la coopération et le partenariat entre les ministères et les autorités, les organisations communautaires, les organisations non-gouvernementales, le milieu des affaires et les citoyens¹⁶. Une bonne pratique en matière de prévention de la criminalité commence par des principes basiques comme le leadership, la coopération et l'état de droit, suggère des formes d'organisation comme des plans de prévention de la criminalité, et met en œuvre des méthodes comme le développement d'une base de connaissances solide et des approches qui incluent la réduction des opportunités criminelles et le durcissement des cibles.

3. Mécanismes de la gouvernance sécuritaire au sein de la CEDEAO

La CEDEAO présente la particularité de compter quelques-uns des États du continent africain avec une multitude de problèmes de sécurité : conflits violents récurrents, régimes autoritaires qui perdurent. C'est pourquoi les États d'Afrique de l'Ouest ont été sélectionnés pour faire partie d'un nouveau programme de développement lancé à la fin des années 90 et qui, pour la première fois, prenait en compte la question de la sécurité. L'expression « Réforme du Secteur de la Sécurité »¹⁷ (RSS) est apparue et a été inscrite au programme d'un projet international visant à promouvoir une paix et un développement durables dans les sociétés en transition sortant d'un conflit et/ou d'un long régime autoritaire. La raison principale de l'insécurité en Afrique est l'effondrement des systèmes de gouvernance, dû pour une large part au favoritisme et à l'utilisation abusive des instruments gouvernementaux de coercition afin d'ancrer l'exclusion politique et sociale. Au mieux, tout en gardant une apparence de confiance et de stabilité, cette situation a abouti à la répression des populations locales assujetties au pouvoir des régimes autoritaires en place, l'objectif premier étant de préserver le régime plutôt que d'assurer la sécurité de l'État et de ses

¹⁴ - Questionnaire de l'étude sur la cybercriminalité (OIG et universités). Q70.

¹⁵ - Principes directeurs pour la prévention du crime, annexe à la Résolution 2002/13 du Conseil économique et social des Nations sur les actions pour promouvoir une prévention efficace de la criminalité, 24 juillet 2002, paragraphe 3.

¹⁶ - Ibid. Arts. 7 et 9.

¹⁷ - Alan Bryden, Boubacar N'Diaye et 'Funmi Olonisakin (dir. publ.) Gouvernance du secteur de la sécurité en Afrique de l'Ouest : les défis à relever ; Centre pour le contrôle démocratique des forces armées – Genève (DCAF), Rue de Chante poulet 11, CP 1360, CH-1211 Genève 1, Suisse, p.03.

citoyens. Au pire, cela a déclenché des conflits armés et donné lieu à des catastrophes humanitaires.

Cependant, au cours des deux dernières décennies, l'Afrique de l'Ouest a connu des changements sans précédent dans la vie politique intérieure des États et les rapports entre ces derniers. L'on a assisté à une relative démocratisation dans la région. Quels principes sous-tendent la bonne gouvernance du secteur de la sécurité ? Quelle est l'importance de promouvoir l'application du principe de bonne gouvernance au cyberspace ?

La gouvernance du secteur de la sécurité (GSS) renvoie à « l'exercice du pouvoir et de l'autorité dans le contexte d'un secteur de sécurité nationale en particulier »¹⁸. Il s'agit d'un concept analytique qui ne repose pas sur un engagement à respecter des normes ou des valeurs spécifiques. Le concept de bonne GSS renvoie aux actions mises en œuvre pour optimiser l'efficacité et la responsabilité du secteur de la sécurité étatique dans le cadre d'un contrôle civil et démocratique et dans le respect de l'État de droit et du principe de l'État de droit¹⁹. En outre, le concept de bonne GSS repose sur l'idée selon laquelle le secteur de la sécurité doit être tenu de respecter les mêmes normes élevées que celles imposées aux autres prestataires de services du secteur public. Par conséquent, le non-respect de ces normes par le secteur de la sécurité peut nuire à la stabilité politique, économique et sociale d'un État. Il est important de reconnaître que les individus et les communautés ont des besoins de sécurité différents, y compris dans le cyberspace.

Pour ce qui est des normes, la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), ayant radicalement changé d'attitude depuis les années 90, insiste sur l'étroitesse des liens existants entre la sécurité et la bonne gouvernance politique²⁰. Cette position s'est matérialisée par l'adoption de plusieurs instruments juridiques portant sur la paix, la sécurité et le développement, destinés à servir de cadre aux efforts déployés pour mettre en place la RSS au niveau national.

Dans sa mise en œuvre, la RSS implique des réformes structurelles et de long terme afin de stabiliser durablement le système sécuritaire d'un pays. La synthèse des différentes doctrines énumérées ci-dessus permet d'identifier comme suit les objectifs poursuivis dans le cadre de la réforme des systèmes de sécurité²¹ :

¹⁸ - CERT africains. Disponible sur : <https://www.africacert.org/african-csirts/>, P.11

¹⁹ - Idem

²⁰ - Mohamed Ibn Chambas, « Foreword » dans *West Africa's Security Challenges: Building Peace in a Troubled Region*, dir. publ. A. Adebajo et I. Rashid (Boulder: Lynne Rienner, 2004, xiii.

²¹ - sous la direction de Hugo Sada, avec la collaboration de Boubacar Issa Abdourhamane, Organisation internationale de la Francophonie, Paris, Rapport sur l'état des pratiques de la démocratie, des droits et des libertés dans l'espace francophone, Septembre 2008, pp.170-171.

- ✓ Établir une gouvernance démocratique et transparente du secteur de la sécurité dans le respect des droits de l'Homme et de l'État de droit ;
- ✓ Améliorer les capacités des institutions de sécurité et de justice et la qualité des services qu'elles fournissent grâce au renforcement du professionnalisme, de la compétence et de l'éthique des forces de leurs agents ;
- ✓ Répondre aux besoins de sécurité de l'État comme des populations ;
- ✓ Assurer l'appropriation locale des réformes ;
- ✓ Développer des stratégies plurisectorielles supposant à la fois la coordination des réformes engagées dans chacun des secteurs des systèmes de sécurité et la coordination étroite de l'aide apportée par les bailleurs internationaux.

L'instrument de la CEDEAO le plus élaboré du point de vue de son lien avec la paix, la sécurité et le développement est le Protocole de Dakar de 2001 sur la démocratie et la bonne gouvernance, addendum au Protocole relatif au Mécanisme de prévention, de gestion, de règlement des conflits, de maintien de la paix et de la sécurité, adopté à l'origine en 1999. Le Protocole établit les conditions préalables pour la paix et la sécurité dans 50 articles qui abordent de grands thèmes comme le rôle des forces armées et de sécurité dans une démocratie, les élections, l'État de droit, les droits de l'homme et la bonne gouvernance, et soulignent l'importance de disposer de forces armées et de sécurité bien formées, non partisans, apolitiques, autonomes et subordonnées.

En outre, une responsabilisation efficace repose sur un contrôle démocratique et civil. Celui-ci peut être exercé par les parlements nationaux et plus généralement par la société civile. Cette forme de contrôle joue un rôle clé pour assurer la responsabilité du secteur de la sécurité. Or, dans le cyberspace, le contrôle civil et démocratique du secteur de la sécurité est souvent affaibli pour diverses raisons. Le contrôle démocratique est souvent confronté aux obstacles suivants²² :

- ✓ La complexité des réseaux en ligne constitue un premier obstacle au contrôle démocratique.
- ✓ La nécessité d'acquérir des connaissances techniques pour élaborer et mettre en œuvre une réglementation efficace
- ✓ Les complexités juridiques inhérentes au cyberspace en matière notamment de juridiction et d'attribution de compétences. La nature interconnectée et « sans frontières » du cyberspace soulève de véritables défis pour les cadres d'application de la loi traditionnellement définis sur une base territoriale. Les données et les

²² - See Buckland, B., F. Schreier, and Th. H. Winkler, op. cit., pp. 18-19. Disponible sur : <https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/OnCyberwarfare-Schreier.pdf>

cyber-activités peuvent basculer de serveurs situés dans un État vers ceux situés dans un autre pays littéralement à la vitesse de la lumière.

Pour pallier ce déficit, il faut une bonne gouvernance et de la transparence du secteur de la sécurité. De manière générale, la transparence poursuit un double objectif : favoriser le partage d'informations de façon à assurer l'efficacité des institutions du secteur de la sécurité et contribuer de manière essentielle à leur responsabilisation. En outre, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) constituent, en elles-mêmes, un outil de promotion et de renforcement de la transparence qui facilite l'accès du public aux informations comme le préconise Habermas. La bonne gouvernance du secteur de la sécurité est un processus et elle constitue l'objectif de la réforme du secteur de la sécurité.

Conclusion

Le désir d'une démocratie forte exprimé par l'homme l'a amené à emprunter le chemin de l'électronique et du numérique pour améliorer la communication et son accès à l'information. Aujourd'hui, la percée des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) au sein du cyberspace nous donne l'image d'une société en progrès continu, avec des découvertes toujours nouvelles pour accroître la liberté de l'homme. Le numérique apparaît aujourd'hui comme une question fondamentale pour les démocraties. Les politiques l'ont compris, et ils multiplient les forums et les conférences sur la question du numérique, et sur son utilisation politique. La CEDEAO n'est pas en marge de cette révolution numérique.

Le cyberspace est un domaine mondial qui offre de très nombreuses ressources, informations et opportunités. Il est devenu un élément tellement essentiel de la vie quotidienne que le Conseil des droits de l'homme des Nations Unies a affirmé, en 2016, que :

Les mêmes droits dont les personnes disposent hors ligne doivent être aussi protégés en ligne, en particulier la liberté d'expression, qui est applicable indépendamment des frontières et quel que soit le média que l'on choisisse, conformément à l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et du Pacte international relatif aux droits civils et politiques²³.

Le développement contemporain des NTIC constitue un tournant majeur de la civilisation humaine. L'objectif de ce rapport était d'explorer diverses questions liées à l'utilisation de la technologie en lien avec la question de la sécurité numérique et de la gouvernance démocratique en Afrique subsaharienne, en mettant plus particulièrement l'accent sur la façon dont les NTIC peuvent apporter un plus à l'amélioration et à la promotion d'une démocratie délibérative et garante des droits et libertés individuels et de l'état de droit sous-régional. Pour atteindre cet objectif, il faut une approche équilibrée, combinant réalisme et optimisme, pour façonner des

²³ - La promotion, la protection et l'exercice des droits de l'homme sur Internet, 32e session du Conseil des droits de l'homme (27 juin 2016), A/HRC/32/L.20

politiques favorables à une démocratie plus dynamique et inclusive au sein de la CEDEAO. Cette approche nuancée nous permet d'exploiter les avantages des NTIC tout en préservant les principes fondamentaux de la démocratie habermassienne tels que la communication libre et égalitaire, la participation citoyenne et la délibération politique au sein de la CEDEAO. Les mécanismes de coopération inclus dans les instruments régionaux et internationaux contre la cybercriminalité doivent être placés dans le contexte plus large de la coopération internationale. Bien que de nombreux instruments puissent servir de base juridique pour des actes de coopération spécifiques, il ne faut pas oublier que les États parties aux instruments sont également parties à des accords bilatéraux et multilatéraux concernant la coopération en matière pénale ; cela inclut les traités tels que la Convention sur la criminalité organisée.

Nonobstant ce progrès numérique dont la clé de voûte est Internet, la société court le risque de dépersonnalisation et de déstructuration des relations humaines. L'homme de la modernité avancée est sous l'emprise des NTIC qui le tiennent en esclavage et l'aliènent. Sa liberté illimitée de communiquer et d'accès à l'information à partir d'Internet est une liberté pathologique dans laquelle il est en cage sans possibilité de se mouvoir. C'est le lieu d'éveiller la conscience de nos sociétés soumises à la dictature des relations virtuelles au détriment des relations physiques. Ainsi, pour que le monde du numérique soit utile à l'homme, une adaptation progressive et profonde rationnelle s'impose à lui. Il est difficile de nos jours de disqualifier le monde du numérique et des réseaux sociaux qui nous mobilisent et nous tiennent captifs ; c'est-à-dire que se mettre en marge du monde numérique signifie s'extraire de cet espace qui fonde de plus en plus, aujourd'hui, notre sociabilité. C'est pourquoi, face à cette aliénation dans laquelle s'enlisent les hommes et les femmes, nous en appelons à la raison et à la mesure pour le bon usage d'Internet et des réseaux sociaux.

Références Bibliographiques

- AfricaCERT. (n.d.). African CSIRTs. <https://www.africacert.org/african-csirts/>
- Audard, C. (2002). Le principe de légitimité démocratique. Dans Habermas : L'usage public de la raison (p. 115). Presses Universitaires de France.
- AusCERT. (2008). Enquête sur la sécurité des utilisateurs d'ordinateurs particuliers 2008.
- Bobbio, N. (1997). Libéralisme et démocratie.
- Bryden, A., N'Diaye, B., & Olonisakin, F. (Eds.). (2008). Gouvernance du secteur de la sécurité en Afrique de l'Ouest : Les défis à relever. Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces (DCAF).
- Buckland, B., Schreier, F., & Winkler, T. H. (n.d.). On cyberwarfare. Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces.
<https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/OnCyberwarfare-Schreier.pdf>
- Callanan, C., Gercke, M., De Marco, E., & Dries-Ziekenheiner, H. (2009). Étude sur le blocage d'Internet : Équilibrer les ripostes à la cybercriminalité dans les sociétés démocratiques. Aconite Internet Solutions.
- Chambas, M. I. (2004). Foreword. In A. Adebajo & I. Rashid (Eds.), West Africa's security challenges: Building peace in a troubled region (p. xiii). Lynne Rienner.
- Gibson, W. (1984). Neuromancer. Ace Books.
- Habermas, J. (1968). La technique et la science comme idéologie. Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1978). L'espace public : Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise. Payot.
- Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Fayard.
- Habermas, J. (1997). Droit et démocratie : Entre faits et normes. Gallimard.
- Hong Kong EIVC. (2010). Rapport final de l'EIVC de Hong Kong.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2012). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE): Cuestionario principal.
- Kouadio, K. D. (2015). Jürgen Habermas : L'éthique de la communication : Vers une théorie discursive de la démocratie. Presses Académiques Francophones.
- Lebert, M.-F. (1999). De l'imprimé à Internet (Doctoral dissertation). Éditions 00h00.
- McAfee & National Cyber Security Alliance. (2012). Enquête sur la cybersécurité en ligne.
- Ministère de l'Intérieur de Côte d'Ivoire. (n.d.). Cybercriminalité.
<http://www.cybercrime.interieur.gouv.ci/?q=node/4>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). Recommendation of the Council concerning guidelines for the security of information systems and networks: Towards a culture of security (C(2002)131/FINAL).
- Organisation internationale de la Francophonie. (2008). Rapport sur l'état des pratiques de la démocratie, des droits et des libertés dans l'espace francophone.
- Questionnaire de l'étude sur la cybercriminalité (OIG et universités). (n.d.). Questionnaire de recherche.
- Symantec. (2012). Norton cybercrime report 2012.
- United Nations Economic and Social Council. (2002). Guidelines for the prevention of crime (Resolution 2002/13).
- United Nations Human Rights Council. (2016, June 27). La promotion, la protection et l'exercice des droits de l'homme sur Internet (A/HRC/32/L.20).
- United Nations Office on Drugs and Crime, & Conference of European Statisticians. (2010). Manual on victimization surveys.

- U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics. (2008). Identity theft supplement to the National Crime Victimization Survey (NCVS).

The Child with ADHD Facing School and Family Challenges A Psychosociological Case Study

Dorra Tounsi Kassar²⁴

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Tounsi Kassar, D. (2026). The child with ADHD facing school and family challenges: A psychosociological case study. Science Step Journal, 4(14). ISSN 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22150810>

Abstract

This study examines the school and family challenges experienced by children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) through a psychosociological case study of an eight-year-old girl. It specifically explores how family support strategies influence the child's school integration, academic achievement, and social adjustment. The study adopts a descriptive and analytical qualitative approach, drawing on direct observation and semi-structured interviews conducted with the child and her mother. The findings reveal that ADHD affects multiple dimensions of the child's daily life, particularly attention, concentration, impulse control, academic learning, family relationships, and emotional well-being. The analysis also highlights the central role of family dynamics in shaping the child's experience of the disorder. Although parental support, speech therapy, cognitive remediation, and extracurricular activities contributed to improvements in academic performance and behavioral regulation, concerns about stigmatization led the family to withhold the ADHD diagnosis from the school. The case therefore illustrates the tension between protecting the child from social labeling and ensuring appropriate educational support. Overall, the study emphasizes that ADHD should be understood not only as a neurodevelopmental disorder but also within its psychological, educational, familial, and social contexts. It underscores the importance of coordinated family and professional support in promoting the school integration, well-being, and academic success of children with ADHD.

Keywords: ADHD, family, school integration, academic achievement

²⁴ PhD in Sociology, Assistant Professor, Higher Institute of Applied Studies in the Humanities of Kef, University of Jendouba, Tunisia
Email: kassardorra@yahoo.fr

L'enfant TDAH face aux défis scolaires et familiaux

Étude de cas psychosociologique

Dorra Tounsi Kassar

Resumé

Cette étude examine les défis scolaires et familiaux auxquels sont confrontés les enfants présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), à travers une étude de cas psychosociologique portant sur une fille âgée de huit ans. Elle analyse plus particulièrement la manière dont les stratégies d'accompagnement familial influencent l'intégration scolaire, la réussite académique et l'adaptation sociale de l'enfant. L'étude adopte une approche qualitative descriptive et analytique, fondée sur l'observation directe et des entretiens semi-directifs menés auprès de l'enfant et de sa mère. Les résultats montrent que le TDAH affecte plusieurs dimensions de la vie quotidienne de l'enfant, notamment l'attention, la concentration, le contrôle de l'impulsivité, les apprentissages scolaires, les relations familiales et le bien-être émotionnel. L'analyse met également en évidence le rôle central des dynamiques familiales dans l'expérience du trouble. Bien que le soutien parental, l'orthophonie, la remédiation cognitive et les activités extrascolaires aient contribué à l'amélioration des performances scolaires et de la régulation comportementale, la crainte de la stigmatisation a conduit la famille à ne pas communiquer le diagnostic de TDAH à l'école. Ce cas met ainsi en évidence la tension entre la volonté de protéger l'enfant de l'étiquetage social et la nécessité de lui assurer un accompagnement éducatif adapté. Dans l'ensemble, l'étude souligne que le TDAH doit être appréhendé non seulement comme un trouble neurodéveloppemental, mais également dans ses dimensions psychologiques, éducatives, familiales et sociales. Elle met enfin en évidence l'importance d'un accompagnement coordonné entre la famille et les professionnels afin de favoriser l'intégration scolaire, le bien-être et la réussite académique des enfants présentant un TDAH.

Mots-clés : TDAH ; famille ; intégration scolaire ; réussite académique

Introduction

Le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité occupe une place centrale dans le domaine des sciences et des études pédagogiques, psychologiques et sociales contemporaines. L'intérêt qu'il lui est porté est considérablement accru à la lumière des résultats des études de terrain qui ont révélé une large prévalence de ce trouble dans le milieu scolaire. Ce trouble se ramifie et se manifeste sous des formes variées, ce qui entrave la réussite de l'enfant malgré son intelligence normale. Ce dysfonctionnement persiste tout au long de la vie mais tend à s'atténuer grâce à des interventions scientifiques appropriées.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre problématique, qui vise à interroger le rôle de la famille dans l'inclusion de l'enfant présentant un TDAH dans une vie sociale et scolaire saine et performante. Dès lors, la question centrale qui guide cette étude est la suivante : **Dans quelle mesure les stratégies mises en place par la famille pour accompagner un enfant présentant un TDAH influencent-elles son intégration et sa réussite scolaires ?**

1-Comprendre le TDAH : Définition et repères

Le TDAH est défini comme « un trouble neurodéveloppemental caractérisé par une dysrégulation des fonctions exécutives, c'est-à-dire des capacités mentales qui permettent de gérer l'attention, l'organisation, la mémoire de travail et le contrôle des impulsions »²⁵.

Ce trouble se caractérise par une inattention persistante avec ou sans hyperactivité, ce qui en découle une altération significative du fonctionnement scolaire, social et professionnel. Plusieurs psychologues contemporains se sont intéressés à ce trouble qui était longtemps mal ou peu diagnostiqué et ont proposé des explications plus pertinentes et approfondies de ce phénomène à l'instar de Russell Barkley qui le considère principalement comme un trouble de l'inhibition comportementale ²⁶qui touche les fonctions exécutives. Dans cette perspective, les difficultés observées chez les TDAH ne résultent pas uniquement d'un déficit d'attention, mais d'un déficit global de contrôle et de régulation de l'action.

Ce déficit s'applique aussi aux enfants atteints de ce trouble et se manifeste par plusieurs caractéristiques comportementales et attentionnelles. Parmi ces caractéristiques, on peut citer la faible capacité de concentration, la grande facilité de distraction par les moindres stimuli ainsi qu'une difficulté à terminer les devoirs et les activités. Le symptôme de l'hyperactivité peut

²⁵ Russel (Barkley), Taking charge of adult ADHD, Guifford press, 2010

²⁶ Russel (Barkley), Taking charge of adult ADHD, Guifford press, 2010

s'ajouter aux autres aspects du trouble qui se traduit par une agitation motrice excessive et une vraie difficulté à se maintenir assis.

L'enfant TDAH se caractérise par une impulsivité accrue, d'où des réponses rapides et sans réflexion, des interruptions constantes de la parole des autres ainsi que des réactions rapides souvent sans prise en compte des conséquences.

D'une manière plus simplifiée, ce sont des enfants qui bougent et qui ne tiennent pas en place, que ce soit à la maison, à l'école et un peu partout, qui sont impulsifs sans qu'ils le fassent exprès. C'est une difficulté neurologique qu'on connaît mieux maintenant, qui se passe au niveau de la région frontale du cerveau ; une région nécessaire pour réfléchir avant d'agir et filtrer les distracteurs et ne pas se ²⁷laisser envahir.

Ces enfants sont intelligents et ont dans la majorité des cas un quotient intellectuel normal.

En général, ce sont les enseignants qui notent ça, quand l'enfant arrive en classe préparatoire où on nous demande de rester assis toute la journée et quand il s'agit d'un TDAH avec un cerveau qui ne lui permet pas de rester calme et posé comme ses camarades qui n'ont pas ce problème. C'est à ce moment-là que ça clignote et qu'on commence à se poser des questions. À partir de ces questions, on consulte toute une panoplie de professionnels pour poser enfin un diagnostic qui s'avère lourd pour certaines familles et mieux toléré pour d'autres.

La dernière réaction au diagnostic nous renvoie à la famille de Sara, âgée de 8 ans, que nous analyserons en détail dans la partie suivante de l'article.

2-Étude de cas descriptive d'un cas clinique d'un TDAH :

Nous avons jugé pertinent au cours de cette recherche de recourir à l'observation simple qui permet d'accéder à des comportements réels sans passer uniquement par le discours des participants. Cette technique permet aussi de saisir tous les éléments non verbaux à l'instar des gestes, expressions, mimiques, postures...souvent absents à travers les entretiens et les questionnaires. Cette observation nous a permis de cerner certaines facettes latentes des sentiments au cours de cette étude.

C'est dans ce sens que Becker propose d'établir des descriptions minutieuses afin d'éviter les éventuelles dérives de l'analyse textuelle et de préserver le maximum de son objectivité en tant

que chercheur. C'est ainsi que l'enquêteur trouve sa place au juste milieu dans un effort de réflexivité et de réalisation des conditions morales relatives à son travail.²⁸

De plus, nous avons eu recours aux entretiens semi-directifs comme outil de recherche. Le choix de l'entretien nous a été indispensable car il répond le mieux aux attentes de notre étude puisqu'il oriente en partie l'enquête autour des différents thèmes définis au préalable. Par ailleurs, ce type d'entretien facilite l'enrichissement des informations recueillies par les relances et les interactions qu'il accorde.²⁹

Sarah est une jeune fille de 8 ans et la benjamine de deux sœurs âgées de 18 et 20 ans.

Quant à ses parents, la maman âgée de 42 ans est une directrice de ressources humaines dans une société privée. Le papa est un architecte âgé de 48 ans. Ils mènent une vie équilibrée et assez aisée sur le plan financier.

L'entretien avec la jeune fille a été programmé un jour férié afin de créer un climat détendu et de la mettre à l'aise. Il s'est déroulé dans sa chambre à coucher (en fonction de son choix). Elle était alors collaborative, souriante, dynamique et très curieuse. Le contact était plutôt facile et elle répondait aux questions sans problème de compréhension. Son discours était approprié à son âge, et il prenait spontanément la parole et ne présentait aucune gêne au niveau du langage oral.

Néanmoins, elle n'était pas stable sur le plan moteur. Chose qui se manifeste par une agitation motrice et l'envie de faire des pauses à chaque fois pour se lever de sa place, elle touchait tout ce qu'il y avait devant elle. Et comme elle présentait une impulsivité importante lors des réponses, elle ne prenait pas le temps de réfléchir avant de répondre ; Sarah s'impatiente rapidement, s'en lasse vite et se distrait facilement.

Elle prête attention aux questions que je pose et me coupe la parole tout le temps pour demander l'intérêt de ces questions. Elle essayait de vérifier toutes les notes que je prenais et doutait que je sois en train de l'évaluer. Cette peur d'évaluation découle de la panoplie de tests qu'elle a subis depuis le diagnostic de son trouble par le pédopsychiatre, le neuro, l'orthophoniste...

Sarah est en troisième année primaire dans une école privée tunisienne. Elle rapporte avoir des difficultés à maintenir son attention et sa concentration en classe, avec des difficultés importantes, selon ses propos, à comprendre le français. Au sujet des activités extrascolaires, elle pratique de la gymnastique, de la poterie et du théâtre et désire s'inscrire encore à la danse.

²⁸ Becker(Howard), les ficelles du métier, Paris, La Découverte, 2002.

²⁹ Frish.F, les études qualitatives, Editions d'organisations, Lausanne, 1999.

En ce qui concerne l'entretien avec la mère de Sarah, il s'est déroulé pendant la pause déjeuner de cette dernière. D'après elle, le moment de la journée où elle se sent le mieux est celui où elle est en forme et détachée des préoccupations familiales.

Lors de l'entretien, la maman était souriante, coopérative et enthousiaste, comme si elle voulait se libérer d'un sujet qui l'inquiétait et qui l'angoissait en même temps. Ce qui m'a parfois obligé à abandonner le déroulement habituel des questions afin de lui laisser l'espace de s'exprimer davantage.

Au final, chaque entretien a duré environ deux heures et s'est révélé très riche, empreint de nombreux affects et émotions.

3-Analyse psychosociologique du cas de TDAH :

Cette étude repose sur une approche descriptive et analytique et ne se limite pas à décrire ce qui est observé, mais passe également par une phase d'analyse des données décrites afin de comprendre les mécanismes psychosociaux sous-jacents à ce trouble.

En effet, les réponses de nos deux interviewés dévoilent de nombreuses facettes cachées au sujet du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, notamment en ce qui concerne la manière dont il est perçu, vécu et interprété au quotidien. Elles mettent en lumière la diversité des expériences individuelles, souvent marquées par des incompréhensions, des jugements, tant sur le plan scolaire que social.

En analysant et croisant les réponses de la maman et de sa fille, nous avons constaté un environnement électrique et assez tendu qui domine à la maison exceptionnellement entre les germains. En effet, comme il s'agit d'une fratrie composée de trois filles dont la différence d'âge est assez remarquable, la relation entre elles ne peut être que mitigée, alliant affection, soutien et surtout rivalité et conflit.

Cette question de l'affection a interpellé récemment les sociologues contemporains qui ont souvent laissé de côté l'examen des émotions familiales. Ces sentiments méritent selon De Singly ³⁰ beaucoup de réflexion. Effectivement, les sentiments au sein de la famille, notamment entre les germains, sont très ambivalents et l'étude de ce sujet implique la prise en considération de plusieurs variables. Dans notre cas, nous allons accorder une attention particulière au facteur de la grande différence d'âge entre ces sœurs.

³⁰ De singly.F, le soi, le couple, la famille, Paris, Nathan, 1996.

Effectivement, la différence d'âge entre Sarah et sa sœur aînée est estimée à 12 ans, quant à la puînée, la différence est de 10 ans. C'est ce décalage même qui a poussé la mère à rapporter que « ses sœurs ont participé à l'éducation de Sarah », où elles interviennent et essaient de contredire l'autorité de la mère, en permettant par exemple à Sarah d'utiliser le téléphone sans que la mère en soit informée. De la sorte, Sarah a évolué dans un cadre éducatif relativement permissif caractérisé par des difficultés à poser les limites. La maman décrit ainsi « une enfant très gâtée ».

Cette éducation permissive est confirmée par les propos de Sarah qui disait « à la maison, je ressens de la liberté et du bonheur, je mets le maquillage de mes sœurs et je joue avec elles, je regarde les séries avec maman...la seule chose qui me dérange, c'est lorsque ma mère et mon père interviennent pour m'empêcher de manger du chocolat ou des chips ...ou de regarder le téléphone. Ah, j'ai oublié autre chose qui m'énerve : c'est quand ma sœur me chasse de sa chambre et me dit que je souffre d'hyperactivité ou que je suis folle »

Le récit de Sarah met en évidence une dynamique familiale marquée à la fois par un sentiment de liberté et par des tensions liées au peu de limites imposées par les parents et aux interactions avec les germains. À la maison, elle ressent du bien-être lorsqu'elle peut exprimer sa spontanéité à travers le jeu, la danse ou d'autres activités, ce qui traduit un besoin d'expression personnelle et de plaisir immédiat. Ce désir de plaisir instantané découle de l'impulsivité qui est un trait caractéristique des personnes TDAH.

Cependant, ce sentiment est parfois contrarié par les interventions parentales, notamment lorsqu'il s'agit de restrictions liées à l'alimentation ou à l'utilisation du téléphone, ce qui peut être vécu comme une forme de frustration ou de contrôle. Par ailleurs, les relations fraternelles apparaissent ambivalentes, oscillant entre complicité et conflits, notamment lorsqu'elle est rejetée ou étiquetée de manière négative, ce qui peut affecter son vécu émotionnel.

Dans l'ensemble, cette situation dénote un équilibre fragile entre désir d'autonomie, cadre éducatif et reconnaissance au sein de la famille. Ce besoin d'être valorisée au sein de sa famille pousse Sarah à imiter et taquiner ses sœurs ainsi qu'à mener une vie plus adulte que son âge.

La mère est très en colère contre cette situation et en est profondément dérangée, car elle a le sentiment que les choses lui échappent et qu'elle n'arrive pas à gérer les différentes tranches d'âge de ses enfants. Selon ses dires : « Sarah est victime de ses sœurs ; elles lui ont créé des complexes ; la pauvre, je présume qu'elles sont la cause de son hyperactivité. ». Le discours de la mère traduit une méconnaissance ou une forme de déni de l'état de sa fille, comme si elle se dégageait de toute responsabilité.

Cela reflète un manque de culture de conscience concernant le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, qui est un trouble neurodéveloppemental « inné » qui n'a rien à voir avec le

comportement de ses sœurs ou les conditions de scolarité de Sarah auxquelles la mère a fait référence et qu'elle a implicitement tenté de rendre responsables de la situation de sa fille.

Sur le plan préscolaire, la maman a noté que sa fille n'a pas bénéficié d'un parcours préscolaire complet. En effet, à l'âge de 3 ans, période correspondant à son entrée théorique au jardin d'enfants. « Le contexte de confinement lié à la pandémie de covid-19 n'a pas permis à ma fille une fréquentation régulière de la structure préscolaire et c'est ça qui explique son retard. ». Ici, nous remarquons que la mère cherche toujours une échappatoire pour justifier la situation de sa fille, ce qui reflète son manque de connaissances du trouble dont elle souffre.

Quand la maman évoque comment le trouble de sa fille a été détecté et diagnostiqué, elle continue dans la même logique de justification en disant « Sarah éprouve des difficultés en français, mais en arabe elle s'en sort bien, et entre nous, elle a raison, le français en privé est assez difficile... ». La mère continue dans le même contexte : « Ce qui compte pour moi, c'est que ma fille reprenne confiance en elle, au niveau de la langue française, car elle commence à se sentir inférieure à ses camarades et je suis prête à y mettre tout mon argent s'il le faut ».

Cet acharnement de la mère pour aider Sarah à surmonter ses lacunes vient de la souffrance de sa fille durant cette dernière année en matière de la langue française. Bien que la maman trouve sa fille un peu bizarre depuis son plus jeune âge « souvent distraite, danse ou bouge tout le temps, parle à haute voix, s'emballe et s'emporte rapidement ... ». C'est seulement au moment où sa fille a souffert en classe qu'elle est passée à l'action et a commencé son parcours de combattant avec toute une panoplie de tests et de séances avec le pédopsychiatre, le neuropsychiatre, l'orthophoniste...

Une fois que le diagnostic a été officiellement posé il y a 6 mois, la maman s'est juré de tout faire pour que sa fille s'améliore en français. Elle a alors intensifié les séances avec l'orthophoniste et la neuropsychologue, allant même jusqu'à demander qu'un médicament soit prescrit à sa fille, chose que le médecin a catégoriquement refusée. L'essentiel pour la mère était que sa fille ne ressente aucun sentiment d'infériorité.

Paradoxalement, malgré tous les efforts qu'elle a fournis pour sa fille, elle a tout fait pour que l'école ne soit pas au courant de tout ça et le dit clairement : « je ne veux pas que ma fille se sente différente de ses camarades, ni que les enseignants attribuent son échec à elle en considérant par défaut qu'elle est la source du problème, et qu'ils cessent de faire des efforts avec elle. Tant que le diagnostic ne vient pas de moi, ma fille pourra avoir toutes ses chances d'apprentissage, sans exclusion... Nous sommes dans un pays en développement ; nous ne sommes pas en Suède. ».

Cela renvoie au concept de stigmatisation où l'enfant risque d'être perçu comme différent, difficile, voire même problématique. La mère pense que les enseignants pourraient attribuer ses échecs à

son incapacité à gérer la classe et réduire les efforts pédagogiques avec lui. Chose qui traduit une représentation négative de l'école et un manque de confiance dans sa capacité à gérer la différence. D'où une vision de l'école qui reproduit les inégalités sociales telle que l'entend Pierre Bourdieu.³¹

Le refus de transmettre le dossier de sa fille à l'école est considéré comme une stratégie sociale de protection pour éviter l'étiquetage de sa fille. Pour la mère, le diagnostic n'est pas seulement médical, mais il a des conséquences sociales à l'instar du jugement et de l'exclusion...Le TDAH apparaît ici non seulement comme un trouble individuel mais aussi comme un phénomène social construit à travers les interactions et les représentations sociales.

Quand elle dit que « nous ne sommes pas en Suède », elle utilise ce pays comme symbole d'un état perçu comme plus avancé en matière d'inclusion scolaire, de diagnostic précoce et de politiques sociales...Sociologiquement, cela montre comment un trouble comme le TDAH n'est pas seulement une question médicale, mais aussi une question de contexte social. Dans cette perspective, la reconnaissance du trouble dépend des institutions, des représentations culturelles et des moyens économiques. Ces facteurs sont très divergents entre un pays sous-développé et un pays développé.

Dans ce même contexte, les propos de la fille apportent un éclairage intéressant et nuancé en répondant comme suit : « J'aime mon école et mes amis. Ma matière préférée, ce sont les sciences naturelles. C'est une matière intéressante que je comprends facilement. On parle d'animaux, de plantes ; j'ai d'ailleurs de meilleures notes que Farah et Kenza, qui sont ses deux amies favorites. Ses dires dénotent un sentiment d'appartenance et une bonne intégration sociale qui traduisent une estime de soi scolaire préservée, voire valorisée dans certaines matières.

Malgré la stratégie surprotectrice de la mère, les efforts déployés avec Sarah ont donné leurs fruits car elle a réussi à s'améliorer en matière de la langue française grâce aux séances intensives avec l'orthophoniste qui a réussi à lui apprendre l'écriture et la lecture des lettres et des mots convenablement. La maman a eu recours aussi à des séances de thérapie de remédiation cognitive qui ont eu un bon impact sur Sarah notamment au niveau de l'attention, des fonctions exécutives et de la gestion de l'impulsivité.

À la fin de l'entretien avec la mère, un sentiment de fierté ressort quant à tout ce qu'elle a accompli avec sa fille. Elle estime que ses efforts n'ont pas été vains et qu'elle a réussi à permettre à sa fille de mener une vie familiale et scolaire « normale ». Tout en insistant sur le fait que le trouble de sa fille soit resté un secret limité au cercle familial restreint.

³¹ Bourdieu.P, Passeron J.C (1970), La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, les éditions de MINUIT. Paris.

Le cas de Sarah, ainsi que les progrès qu'elle a accomplis et son intégration dans la société et l'école, n'est qu'un exemple parmi tant de nombreux cas d'enfants présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Elle illustre aussi les différentes façons dont les familles accompagnent et gèrent leurs enfants au quotidien.

Conclusion

Au final de cette modeste étude de cas, il apparaît que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité n'est pas simplement une difficulté banale et passagère, mais un trouble complexe où s'entrecroisent des facteurs neurologiques, psychologiques, pédagogiques et sociaux. Il a un impact direct sur le parcours scolaire ainsi que sur l'équilibre psychologique et social de l'enfant. Le cas de l'élève Sarah a également montré que ce trouble peut coexister avec de bonnes capacités cognitives et une intelligence réelle, qui ont pu s'exprimer lorsqu'un certain nombre de consignes et de conditions essentielles ont été respectées comme le bon régime alimentaire, la pratique d'une activité sportive ainsi que la mise en place de séances de remédiation cognitive avec le neuropsychologue...

Bibliographie :

- Becker, H.(2002), Les ficelles du métier, La Découverte, Paris.
- Brown. E(2019) trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité chez l'enfant et l'adulte, Elsevier Masson, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Les Éditions de MINUIT. Paris.
- De Coster.(2025), Le TDAH chez l'adulte : apprendre à vivre sereinement avec son trouble d'attention, MARDAGA, Bruxelles.
- De Coster. P (2025), Le TDAH chez l'enfant : aider son enfant à déployer son plein potentiel, MARDAGA, Bruxelles.
- De SinglyF. (1996) Le soi, le couple, la famille, Nathan, Paris.
- Favart. E (2006), Parcours de vie et mémoires familiales, ULG, Belgique.
- Frish, F. (1999), les études qualitatives, Éditions d'organisations, Lausanne.
- Herbert. A, (2025) Le TDAH raconté aux enfants, Éditions Mortagne, Québec.
- Symes, M., Revol, O. (2026) TDAH comment faire de votre différence un atout, Albain Michel, Paris.

Entretien avec Sarah

1-Présentation :

Nom

AGE

Loisirs

Matière préférée

Activité préférée

2- vie familiale :

Comment ça se passe à la maison ?

Décris-moi ta relation avec les membres de ta famille (ton papa, ta maman, tes sœurs)

Qui te provoque le plus à la maison ?

Est-ce qu'on te demande souvent de te calmer ? Si oui, comment tu réagis à cette demande ?

3-Vie scolaire :

Aimes-tu l'école ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi à l'école ?

Est-ce que tu arrives à suivre le fil des leçons ?

Quelle est ton enseignante préférée et pourquoi ?

As-tu des amies en classe ?

Quelle est ta réaction avec eux ?

4- Comportements en rapport avec le TDAH :

Est-ce que tu bouges beaucoup et tu t'ennuies vite en classe ?

Si oui qu'est-ce que tu fais quand tu t'ennuies

Est-ce que tu réponds en classe après un temps de réflexion ? Et pourquoi ?

Est-ce que tu prends le temps d'entendre les autres et tu arrives à les comprendre ?

Tu te trouves différent des autres ? Si oui, en quoi se manifeste ta différence ?

Que veux-tu changer en toi ou dans ton entourage pour que ça aille mieux tant à l'école que dans la maison ?

Entretien avec la maman de Sarah

1-Présentation

Présentez vous

Profession, âge, loisir

Présentez votre enfant

Présentez les membres de votre famille

2-La détection du trouble de Sarah

Quand avez-vous commencé à remarquer que votre enfant est différent ?

Qui a douté au début que l'enfant souffrait d'hyperactivité ?

Par quelles étapes êtes-vous passé pour poser un diagnostic ?

Depuis quand ?

Comment avez-vous réagi face à ce diagnostic ?

3-vie scolaire

Comment se passe l'apprentissage à l'école ?

Que disent les enseignants de votre fille ?

Votre fille bénéficie-t-elle d'un traitement spécial à l'école ?

4-vie familiale :

Comment se comporte-t-il à la maison ?

Y a-t-il des tensions et des difficultés de tous les jours ?

Comment arrivez-vous à maîtriser et gérer votre enfant ?

Quelles stratégies vous avez adoptées pour faire face à ce trouble

5-Les représentations inconscientes de ce trouble :

Qu'entendez-vous par TDAH ?

Est-ce que l'entourage est au courant du trouble de votre fille ?

Avez-vous peur de la stigmatisation sociale ? Et pourquoi ?

Quelles sont vos attentes et vos espoirs ? Autrement dit, qu'aimeriez-vous changer ou améliorer dans la situation actuelle ?

Depuis quand a commencé la prise en charge individuelle de votre fille et quel est l'avis des professionnels sur son état ?

Avez-vous ressenti une nette amélioration ? Et comment ?

Smart Borders: Challenges and Contributions of Artificial Intelligence to Territorial Security in Cameroon

Martin-Leandry Nguema Edou³²

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Nguema Edou, M.-L. (2026). Smart Borders: Challenges and Contributions of Artificial Intelligence to Territorial Security in Cameroon. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22118844>

Abstract

The current This article examines the role of artificial intelligence (AI) in strengthening Cameroon's border surveillance system, with a particular focus on the North and East border regions. Recent advances in AI, including biometric identification, facial recognition, and automated behavioral analysis, have transformed border security by enhancing the detection of suspicious individuals and activities. Cameroon's porous borders with crisis-affected countries in the Central African Economic and Monetary Community (CEMAC) and the Sahel expose the country to cross-border incursions by armed groups, terrorists, and transnational criminal networks, making border surveillance a strategic national priority. The study adopts a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative data within a geopolitical framework to analyze crime trends, regional security dynamics, and armed incursions affecting Cameroonian territory. The findings indicate that AI offers effective technological solutions to the growing security challenges facing the country. Given the extensive length and complexity of Cameroon's borders—including approximately 1,800 km with Nigeria and 2,600 km with the Central African Republic—traditional surveillance methods are increasingly insufficient. AI-powered systems enable the rapid processing of large volumes of information from multiple sources, including travel records, biometric databases, and facial recognition technologies. These systems support personalized risk assessment, improve the identification of individuals and vehicles, and facilitate the early detection of illegal crossings and potential security threats. The study concludes that integrating AI into border surveillance significantly enhances operational efficiency, strengthens territorial sovereignty, and supports national and regional security. However, its implementation should be accompanied by appropriate legal, ethical, and governance frameworks to ensure responsible and effective use of these technologies.

Keywords: Artificial Intelligence, Porous Borders, Border Zone And Cameroon.

³² Lecturer–Researcher, Course Instructor, École Normale Supérieure (ENS), University of Bertoua, Cameroon. Email: martinnguema90@gmail.com

Frontières intelligentes : Enjeux et apports de l'intelligence artificielle pour la sécurisation du territoire camerounais

Martin-Leandry Nguema Edou³³

Resumé

La révolution Le présent article intitulé « Frontières intelligentes : Enjeux et apports de l'intelligence artificielle pour la sécurisation du territoire camerounais » met en exergue l'intégration croissante de l'intelligence artificielle (IA) dans la sécurité des frontières. Cette dernière marque une révolution technologique majeure (Enrique Segura : 2021). Car elle met en valeur des technologies nouvelles notamment dans l'analyse biométrique, la reconnaissance faciale et l'évaluation des expressions émotionnelles discrètes. La problématique de la porosité des frontières avec les États crisogènes de l'espace CEMAC expose le Cameroun à des incursions armées des bandes rebelles et terroristes venues du Sahel. Ainsi, ces innovations permettraient aux autorités de détecter rapidement les personnes et les activités suspectes aux frontières, renforçant la sécurité nationale et internationale. À travers une double approche, qualitative et quantitative, adossée à une méthode géopolitique qui évalue le taux de criminalité dans la sous-région et les incursions armées sur le territoire camerounais, nous parvenons aux résultats selon lesquels : dans une période de regain de tensions à l'international à laquelle le Cameroun n'échappe malheureusement pas, l'IA apporte des solutions bienvenues pour un défi qui va en s'aggravant. La complexité de la gestion des frontières, illustrée par exemple par une frontière longue de 1800 km entre le Cameroun et le Nigeria ou 2600 km entre le Cameroun et la RCA, nécessite des systèmes efficaces et sophistiqués. L'IA pourrait répondre à ce défi en fournissant des outils de pointe pour gérer à la fois les frontières terrestres et aériennes, jouant un rôle crucial dans le contrôle de la souveraineté territoriale. L'utilisation de l'IA par les agents de sécurité aux frontières pour réaliser des évaluations personnalisées des risques est révolutionnaire. Ces évaluations tirent parti de données collectées de diverses manières, allant des dossiers de voyage traditionnels aux technologies plus récentes comme la reconnaissance faciale. La complexité et le volume des données collectées dépassent largement les capacités humaines, rendant l'IA indispensable. Les technologies basées sur l'IA permettent une identification rapide et précise des individus et des véhicules, jouant un rôle clé dans la détection des entrées illégales et des menaces à la sécurité nationale.

Mots-clés : Intelligence artificielle, frontières poreuses, zone-frontières et Cameroun.

³³ Martin - Léandry NGUEMA EDOU est titulaire d'un Doctorat/PhD en Histoire des Relations internationales obtenu à l'Université de Yaoundé 1. Enseignant - Chercheur, Chargé de Cours au Département d'Histoire de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de l'Université de Bertoua. Enseignant à l'Ecole Nationale Supérieure de Police (ENSP) du Cameroun. Enseignant - invité au Centre d'Etudes Politiques et Stratégiques (CREPS) de l'Université de Yaoundé II. Il est par ailleurs Directeur - Exécutif du Centre d'Etudes Stratégiques pour l'Intégration Régionale en Afrique (CESIRA). Auteur de 4 ouvrages et co-auteur de 2 ouvrages et d'une dizaine d'articles. Passionné de la géopolitique, du panafricanisme, l'Intégration régionale, la diplomatie et la politique extérieure du Cameroun.

Introduction

L'Afrique centrale se trouve en proie à des actes de violence inouïs qui contribuent fortement à instaurer un climat d'instabilité aux frontières des États là où ils sont épargnés par la violence. C'est dans ce schéma que se trouve le Cameroun, notamment à cause des conflits et crises en République centrafricaine, au Tchad et au Nigéria. La conséquence est que ces actes fragilisent le tissu sécuritaire de l'« Afrique en miniature ».

L'insécurité transfrontalière, peut s'appréhender comme un ensemble d'actes délictueux dont les auteurs, les victimes et les répercussions vont au-delà des frontières étatiques, et s'inscrit donc dans les réseaux et un ensemble d'activités à caractère criminel, comme le terrorisme, les enlèvements et prises d'otages, le banditisme par bandes armées, la piraterie maritime, les insurrections et les pillages. Dans cet ensemble d'activités, la frontière sert de balancier entre l'État où est illicitement prélevée la ressource, souvent violemment, et celui où elle est stockée ou écoulée. Cette organisation spatiale confère aux activités concernées une portée internationale et favorise la connexion à des réseaux globaux de criminalité.

Ces nouvelles menaces de tout type sont des facteurs de déstabilisation au regard de ce qui se passe à l'Est du Cameroun (frontière avec la Centrafrique), au Nord (avec le Nigeria) et au Sud-Ouest (du côté du golfe de Guinée). Le scénario des attaques et le mode opératoire des assaillants sont d'autant plus redoutables que, la plupart du temps, ceux-ci commettent leur forfait et disparaissent sans être inquiétés. C'est en raison de la brutalité des événements qui agitent les frontières camerounaises en ce moment que les autorités camerounaises se doivent d'implémenter les techniques usuelles de l'intelligence artificielle.

Plus que par le passé, on assiste ainsi à la montée en puissance d'une insécurité frontalière et transfrontalière qui se développe de façon sournoise sur un mode métastatique. Leur dangerosité est d'autant plus forte que leur visibilité est faible. Dès lors, comment comprendre cette escalade de violence aussi bien aux frontières que sur le sol camerounais, et l'intelligence artificielle peut-elle être une alternative à ce climat de violence aux frontières ?

Dans l'optique de répondre à ces interrogations, il va s'agir de situer le contexte sécuritaire aux frontières Nord et Est du Cameroun (I), et de démontrer l'apport crucial de l'applicabilité de l'intelligence artificielle dans la sécurisation des frontières du Cameroun (II).

1. La situation sécuritaire aux frontières Nord et Est du Cameroun

Le vent d'insécurité qui sévit en Afrique, n'épargne aucune sous-région du continent. C'est dans cette mouvance « boule de neige », que le Cameroun, pays d'Afrique centrale, se trouve embastillé malgré lui dans un climat d'insécurité grandissant à ses frontières Nord et Est.

a) L'insécurité dans la frontière Nord

Géographiquement, le Cameroun est frontalier au nord du Tchad et du Nigeria. Deux États instables où opèrent les bandes rebelles et la secte islamique Boko Haram. Ceux-ci effectuent malheureusement des transbordements sur le territoire camerounais, rendant ainsi les localités frontalières et transfrontalières insécures.

C'est dans cet ordre d'idées que, le 19 février 2013, la famille Moulin Fournier est enlevée à Waza dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Quelques mois plus tard, précisément dans la nuit du mercredi 13 au jeudi 14 novembre de la même année, l'on a écho du kidnapping de l'Abbé Georges Vandenbeusch de l'Église catholique romaine près de Koza. Le 4 avril 2014, trois (03) prêtres italiens et canadiens sont enlevés à Tchéré. Le 17 mai 2014, dix (10) travailleurs chinois ont également été enlevés à Waza. Le 27 juillet 2014, les localités de Kolofata et de Dabanga sont simultanément attaquées par des escouades lourdement armées qui laissent plusieurs morts après leur passage. Le mercredi 22 juillet 2015, aux environs de 14 heures 30 minutes, la ville de Maroua, chef-lieu de cette région, est frappée par deux attentats suicides qui font onze (11) morts et trente-deux (32) blessés. Cette chronique est le bilan des événements les plus remarquables qui ont inscrit le Nord-Cameroun dans l'ère du djihad total dans laquelle se trouvent toutes les régions du monde depuis le 11 septembre 2001. Elle décrit en fait les premières heures de l'embrasement de la région de l'Extrême-Nord par la Jama'atu Ahlis Sunna'Lidda'Awati Wal-Jihad, plus connue sous le nom de Boko Haram -Bòkó Àráámùù³⁴.

Formé en 2002 par le prédicateur Muhammad Yusuf, Boko Haram voit le jour dans le Nord-Est du Nigeria, particulièrement dans l'État de Borno. Cette organisation se révèle par la suite comme un mouvement insurrectionnel et terroriste d'idéologie salafiste. Elle a été âprement combattue par les pouvoirs publics Nigériens dès sa création. En 2009, Yusuf a été tué. Un an plus tard, Abubakar Shekau prend la tête du mouvement. Il multiplie des offensives dans tout le Nord du Nigeria et étend son mouvement en direction de l'Extrême-Nord du Cameroun notamment, à partir de 2013. Dix années plus tard, cette région est toujours en butte aux menaces et aux attaques de ce groupe dont le bilan se chiffre en milliers de morts et de déplacés internes, « les migrants forcés » comme les appelle Ousmanou Adama. Les zones de Tourou, Mozogo, Moskota, Ndaoussaf, Zeleved, Fotokol, Bonderi, Sagmé, Souarem, etc. sont quasiment dépeuplées. Trois départements (le Mayo-Sava, le Mayo-Tshana et le Logone-et-Chari) sont sérieusement affectés par ce conflit. Tout le tissu

³⁴ Saibou Issa, « La prise d'otages aux confins du Cameroun, de la Centrafrique et du Tchad : une nouvelle modalité du banditisme transfrontalier », Polis/R.C.S.P./C.P.S.R., Vol. 13, Numéros 1-2, 2006, p. 126.

économique local est affecté et la région de l'Extrême-Nord dans son ensemble est déclarée par l'État du Cameroun « zone économiquement sinistrée ».

Le 7 mars 2015, Aboubakar Shekau déclare avoir fait allégeance à l'État Islamique (EI) alors dirigé par Abou Bakr al-Baghdadi. Par cette nouvelle carte géopolitique, la zone occupée par Boko Haram (y compris l'Extrême-Nord du Cameroun) s'inscrit dans un mouvement mondial et appartient dorénavant à ce qui est alors appelée la Région Ouest-Africaine de l'État Islamique. Malgré cette allégeance, on note, entre autres, un retour progressif des populations dans les zones autrefois vidées à cause des exactions de Boko Haram, la réduction de la fréquence des attaques ainsi qu'une démobilisation significative des combattants locaux. Boko Haram est à ce titre en perte de vitesse dans l'Extrême-Nord du Cameroun, nonobstant le fait qu'en permanence, il renouvelle sa stratégie d'attaque et d'influence. D'ailleurs, même Bakura Modu et Abou Mossab Al-Barnaoui, les nouveaux leaders du mouvement depuis la disparition de Shekau en 2021, n'ont guère pu changer la situation. Ainsi, ce mouvement islamique extrémiste n'a cessé de se réinventer afin d'imposer sa présence dans le paysage islamique et socioéconomique local³⁵.

C'est dans cette logique que le caractère presque insaisissable de ses incursions provoque d'énormes confusions et des conditions de vendetta motivées par des enjeux souvent privés. Des individus (et parfois des personnalités) ont, par conséquent, été dénoncés à tort comme appartenant ou collaborant avec le groupe. Dans cette veine, le risque que constitue ces agents du prosélytisme sanglant et la psychose qu'ils provoquent ont conduit à l'arrestation et au maintien en détention de plusieurs personnes dont les liens avec la secte terroriste sont hypothétiques, car la malicieuse manœuvre consistait strictement à sous-traiter des règlements de compte.

Somme toute, si le contexte sécuritaire à l'Extrême-Nord du Cameroun, en lien avec les assauts et les attentats-suicides perpétrés par Boko Haram, dénote une dynamique sans cesse changeante, il se complexifie du fait de l'ouverture d'un nouveau front qui semble avoir détourné l'attention des autorités camerounaises³⁶. Il s'agit de la lutte contre les groupes séparatistes dans les deux régions d'expression anglophone de ce pays (Nord-Ouest et Sud-Ouest). En réalité, à partir de 2016, un voile semble avoir été déposé sur le tragique contexte de l'Extrême-Nord du Cameroun. Car tous les projecteurs ont été réorientés. Cependant, Boko Haram continue à semer la mort en silence, bénéficiant d'une sorte d'infra-phénoménalisation de la situation. Dans le Mayo-Tshanaga, par exemple, entre 2022 et mars 2023, les populations se sont senties obligées de réagir et ont organisé

³⁵ Etanislav Ngodi, « L'Afrique centrale face aux nouveaux enjeux sécuritaires du XXI^e siècle », Codesria, 13^e Assemblée Générale, Rabat-Maroc, 5-9/12/2011, p. 8.

³⁶ Victorin Hameni Bieleu, « L'armée n'a plus les moyens de défendre le Cameroun », <http://www.jeuneafrique.com/Articles/Dossier/JA2749p020.xml2/cameroun-corruption-paul-biya-armee-camerounaisevictorin-hameni-bieleu-l-armee-n-a-plus-les-moyens-de-defendre-le-cameroun.html> (consulté le 8 mai 2024).

des mouvements populaires pour dénoncer ce qu'elles considèrent comme une « indifférence des autorités administratives et militaires »³⁷.

b) L'insécurité à la frontière Est du Cameroun

L'insécurité à la frontière Est du Cameroun est la résultante d'un ensemble de facteurs exogènes.

Un premier élément est la crise centrafricaine, autrement dit, l'insécurité grandissante en RCA avec la prolifération des armes dans les zones frontalières de ces deux pays. La transition démocratique en Afrique Centrale se révèle belligène dans la plupart des cas. Face aux démocratisations bloquées, l'armée a été la productrice d'alternance, mais c'est généralement d'une armée milicienne qu'il s'agit, dès lors que ses éléments sont recrutés sur des bases affinitaires.

Cependant, dans cette situation de déchéance de la fonction présidentielle, il peut y avoir émergence de réseaux criminels qui tirent parti de l'instabilité chronique qui s'installe. Le récent coup d'État qui a eu lieu en République centrafricaine et qui a mis un terme au règne de dix ans de François Bozizé Yangouvonda le 24 mars 2013, marqué par sa fuite au Cameroun, est le dernier exemple en date. Son départ a généré une instabilité. La récurrence et la pluralité des formes de violence rendent difficile le contrôle des zones frontalières entre la Centrafrique et le Cameroun. Au nombre des entreprises criminelles figure notamment l'exacerbation du mouvement rebelle Séléka aux frontières camerounaises avec le risque de répercussions graves et préjudiciables à la paix, à l'harmonie sociale, à la stabilité politique et à la sécurité du Cameroun³⁸.

Par ailleurs, la Séléka a multiplié de nombreuses attaques sur des villes de la région de l'Est-Cameroun. Le scénario des attaques et le mode opératoire des assaillants sont souvent extraordinaires et théâtraux, voire héroïques. Ces individus disposent généralement d'une artillerie de guerre de qualité : AK-47, lance-roquettes, grenades, etc. Ils maîtrisent l'environnement, connaissent les entrées et sorties des villes dans lesquelles ils opèrent. Si l'existence de complicités locales ou d'éventuelles connivences n'a pas été prouvée quant à un quelconque soutien à cette coalition de forces rebelles qui agit depuis sur le territoire camerounais sans être inquiétée, la menace qu'on semble sous-estimer devrait être prise au sérieux. Et comme le dit Guy Mvelle³⁹, « tant que le Cameroun demeurera un îlot de paix dans un océan d'instabilité, et surtout un pays riche en ressources diverses, il est quasi évident qu'il subira toujours, à un moment ou à un autre, des invasions, des attaques et des agressions venant des pays voisins ». Confronté au crime organisé et à la montée du terrorisme, le Cameroun est aujourd'hui une cible.

³⁷ Décret N°2019/3179/PM du 02 septembre 2019.

³⁸ Colonel Michel Goya (IRSEM), « De nouvelles formes de conflictualité en Afrique », 50 ans de défense et de sécurité en Afrique : États et perspectives stratégiques, Colloque International de Simbock (13 et 14 avril 2011), p. 18.

³⁹ Guy Mvelle est docteur en Science politique et enseignant à l'Université de Yaoundé II-Soa, à l'Institut des Relations Internationales (IRIC), à l'École d'état-major et au Cour supérieur interarmées de défense de Yaoundé. Actuellement Doyen à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Dschang.

L'interconnexion entre les trafiquants et les groupes terroristes qui écument ses frontières est une illustration supplémentaire des dangers que court le pays sur le plan sécuritaire⁴⁰.

Somme toute, partant du postulat selon lequel l'insécurité sévit aux frontières Nord et Est du Cameroun, il y a lieu de s'interroger sur l'apport que pourrait apporter l'intelligence artificielle comme instrument sécuritaire susceptible de juguler ce climat de violence. Comment se fera l'opérationnalisation sur le terrain pour des résultats rentables ?

2. Une armée intelligente pour une efficacité concrète de surveillance des frontières camerounaises

Dans l'optique d'asseoir une politique sectorielle de défense et de sécurité, l'État du Cameroun se doit de mettre sur pied une stratégie de surveillance aux frontières, qui va intégrer un ensemble de technologies sécuritaires.

a) Les techniques usitées par l'IA dans la surveillance des frontières

Il va s'agir ici d'analyser certaines techniques, en l'occurrence : la prise en compte et l'analyse d'une situation, la gestion de l'information, la communication, la détection, l'identification et l'authentification, la formation et l'exercice.

La prise en compte et l'analyse d'une situation. Les systèmes d'IA peuvent être utilisés pour collecter, fusionner et analyser des données en temps réel ou déjà stockées pour faciliter la prise de décision et les performances d'intervention dans des environnements complexes. Parmi les exemples cités, on retrouve la surveillance du mouvement de personnes au sein d'une zone délimitée, mais aussi celles des véhicules et des objets. Les systèmes évoqués et ayant les capacités de réaliser ce genre de tâches sont les installations de surveillance activées grâce à l'IA (tours de surveillance) et les systèmes autonomes (par exemple les drones et les systèmes robotiques hétérogènes en réseau).

La gestion de l'information. Principalement la gestion des données et des informations grâce aux techniques d'exploration et de fusion de données, au NLP, à la reconnaissance d'image, de texte ou de motifs, etc. L'objectif est d'automatiser les informations (grâce à des modèles de machine learning notamment). Certains processus, comme le filtrage, peuvent faire appel à la gestion de données par l'IA. Par ailleurs, la communication, l'IA offre des capacités de communication et de partage d'informations, y compris dans les technologies d'authentification.

Ajouter à cela, la détection, l'identification et l'authentification : L'IA pourrait être utilisée pour détecter et identifier les menaces et authentifier les personnes et les objets. Cela inclut le contrôle automatisé des frontières grâce à l'IA, la numérisation biométrique, la reconnaissance faciale et la création et l'analyse de documents d'authentification (passeports, CNI, visas), ainsi que les

⁴⁰ Claude ABE, « Pratiques et productivité de la criminalité transfrontalière en Afrique centrale : l'exemple des Zarguina », Bulletin de l'APAD, n° 25, 2003.

capacités de détection des menaces grâce à la reconnaissance d'objets et à la robotique cognitive (par exemple, avec la création d'agents de patrouille robotique aux frontières).

La formation et les exercices : l'IA peut favoriser la formation et l'entraînement des forces de défense et de sécurité grâce à des exercices simulant des situations réelles (en créant des environnements simulés grâce à la réalité virtuelle ou augmentée).

b) Les aléas technologiques et perspectives de l'IA dans la défense et surveillance des frontières camerounaises

Selon l'étude, plusieurs facteurs technologiques et non technologiques pourraient agir comme des obstacles potentiels dans l'optique d'utiliser les systèmes d'IA. Sous ce prisme, nous pouvons évoquer :

- les barrières technologiques : Les systèmes d'IA peuvent être opérationnels et fonctionner s'ils sont entraînés par une quantité suffisante de données. Si celle-ci s'avère insuffisante, le développement de modèles de ce type ne servirait à rien et le modèle serait inefficace.
- les barrières commerciales : L'utilisation des modèles d'IA a un coût non négligeable, malgré le fait que son prix tend à baisser ces dernières années.
- la compréhension et connaissance de l'IA : L'utilisation de l'IA dans le cadre de la sécurité aux frontières serait une application nouvelle en Afrique et au Cameroun en particulier. Certaines des tâches que pourrait potentiellement réaliser un système d'IA n'ont pas forcément été conçues au préalable et devront être importé d'ailleurs.
- L'éthique : Les algorithmes utilisés se doivent de respecter les droits de l'Homme et peuvent par moments comporter des risques entravant ces droits.
- le levier technologique et développement itératif : L'adoption des systèmes d'IA pourrait permettre une avancée considérable dans ce domaine. Comme expliqué précédemment, l'application de l'IA dans le domaine de la sécurité aux frontières est peu exploitée en Afrique. Certains systèmes pourraient bénéficier de ce levier : les réseaux de neurones, l'informatique sensorielle, l'intégration de la blockchain, la robotique cognitive, etc.
- L'amélioration des plateformes utilisateur : Les interfaces pourront également être plus intuitives (dans le cadre de la numérisation biométrique ou des technologies de surveillance), et ce, malgré le fait que les systèmes d'IA deviennent de plus en plus complexes.
- La démocratisation de l'IA : La commercialisation et la démocratisation des modèles d'IA contribueront potentiellement à la diminution des coûts de production, améliorant la viabilité économique du secteur.
- La sensibilisation auprès du public : Une utilisation croissante de l'IA afin de fournir des services divers et variés peut renforcer l'image positive de l'IA vis-à-vis du grand public.

Conclusion

L'intégration croissante de l'intelligence artificielle (IA) dans la défense et la sécurité des frontières marque une révolution technologique majeure. Les mécanismes de sécurité actuels devraient utiliser des technologies d'IA avancées, notamment dans l'analyse biométrique, la reconnaissance faciale et l'évaluation des expressions émotionnelles discrètes. Ces innovations permettent aux autorités sécuritaires de détecter rapidement les personnes et les activités suspectes aux frontières, renforçant la sécurité nationale et internationale. Dans une période de regain de tensions à l'international à laquelle le Cameroun n'échappe malheureusement pas, l'IA apporte des solutions bienvenues pour un défi qui va en s'aggravant. L'utilisation de l'IA par les agents de sécurité aux frontières pour réaliser des évaluations personnalisées des risques est révolutionnaire. Ces évaluations tirent parti de données collectées de diverses manières, allant des dossiers de voyage traditionnels aux technologies plus récentes comme la reconnaissance faciale. La complexité et le volume des données collectées dépassent largement les capacités humaines, rendant l'IA indispensable. Les technologies basées sur l'IA permettent une identification rapide et précise des individus et des véhicules, jouant un rôle clé dans la détection des entrées illégales et des menaces à la sécurité nationale. L'IA aide également à prévenir les violations de la législation en combinant des données de localisation de voyageurs issues de diverses bases de données. Cette approche holistique renforce la connaissance de la situation et aide les autorités à prendre des décisions plus informées et efficaces. L'IA joue un rôle essentiel dans l'agrégation et la surveillance des données pour fournir une vue d'ensemble de la situation à la frontière. Ces informations sont cruciales pour améliorer la réponse des forces de sécurité aux frontières, permettant une détection précoce des situations inhabituelles et une intervention rapide et ciblée. Certaines régions du Cameroun, à l'instar de l'Est et du Nord, présentent des défis particulièrement pressants.

Les capacités analytiques de l'IA aideront ainsi les autorités frontalières, comme les unités de renseignement, à identifier des modèles et des tendances dans de grandes quantités de données. Ces informations sont vitales pour améliorer la prise de décision en matière de sécurité des frontières et réduire la charge de travail des experts. L'IA soutient également les agents d'immigration et les agents frontaliers dans la détection d'anomalies et de modèles de franchissement illégal des frontières.

Références bibliographiques

- Abe, C. (2003). Pratiques et productivité de la criminalité transfrontalière en Afrique centrale : L'exemple des Zarguina. *Bulletin de l'APAD* (25).
- Colonel Goya, M. (2011, April 13–14). *De nouvelles formes de conflictualité en Afrique*. In *50 ans de défense et de sécurité en Afrique : États et perspectives stratégiques* (p. 18). International Conference of Simbock.
- Djimtoloum Rangar. (2006). *La prolifération des ALPC et le phénomène des coupeurs de route en Afrique centrale : Quel rôle pour la société civile ?* Fondation Friedrich Ebert.
- Hameni Bieleu. (n.d.). *L'armée n'a plus les moyens de défendre le Cameroun*. Retrieved May 8, 2024, from <http://www.jeuneafrique.com/Articles/Dossier/JA2749p020.xml2/cameroun-corruption-paul-biya-armee-camerounaisevictorin-hameni-bieleu-l-armee-n-a-plus-les-moyens-de-defendre-le-cameroun.html>
- Hugon, P., & Michalet, C.-A. (Eds.). (2005). *Les nouvelles régulations de l'économie mondiale*. Karthala.
- Ngodi, E. (2011, December 5–9). *L'Afrique centrale face aux nouveaux enjeux sécuritaires du XXI^e siècle*. 13^e Assemblée Générale du CODESRIA, Rabat, Maroc.
- Ntuda Ebode, J. V. (Ed.). (2010). *Terrorisme et piraterie : De nouveaux enjeux sécuritaires en Afrique centrale*. Fondation Friedrich Ebert.
- Saibou, I. (2006). La prise d'otages aux confins du Cameroun, de la Centrafrique et du Tchad : Une nouvelle modalité du banditisme transfrontalier. *Polis / Revue Camerounaise de Science Politique*, 13(1–2), 126.

**Proto-Berber Reconstruction in Historical Context:
Interactions between Phonological Change, Lexical Evolution, and Language Contact**

Youness Boussaid⁴¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Boussaid, Y. (2026). Proto-Berber Reconstruction in Historical Context: Interactions between Phonological Change, Lexical Evolution, and Language Contact. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22118787>

Abstract

This study examines the challenges of reconstructing Proto-Berber within the field of Berber historical linguistics, focusing on ongoing debates concerning lexical origins, phonological change, and language contact. It addresses a methodological issue whereby some analyses rely on the absence of lexical evidence, superficial morphological similarities, or the assumption that the pharyngeal consonant /ħ/ was absent from Proto-Berber to question the authenticity of certain lexical items, such as Ašlḥi. The study highlights the importance of reassessing the criteria used to determine linguistic origins and distinguishing between synchronic descriptive models, such as the Pan-Berber model, and historical reconstruction based on the comparative method. Using a comparative historical approach, the research combines phonological and morphological analysis, dialectal evidence, and principles of language contact linguistics to investigate changes affecting Berber lexical and phonological structures. The findings show that some claims about lexical and phonological origins may result from confusing the lack of documentation with the absence of a linguistic feature, or from failing to distinguish contact-induced change from direct borrowing. The study argues that lexical and phonological systems are dynamic and subject to historical transformations that may modify word forms without altering their etymological origins. The research contributes to a more cautious methodology for Proto-Berber reconstruction by emphasizing the value of systematic comparative evidence, neglected dialectal data, and a dynamic view of the lexicon shaped by inheritance, internal change, and language contact. It also offers a framework applicable to broader questions in historical linguistics concerning linguistic origins and phonological evolution.

Keywords: Arabization, Berber linguistics, ethnonyms, historical linguistics, language contact, lexical origin, pharyngeal consonants, phonological reconstruction, Shelḥ, Tamazight.

⁴¹ MA in Applied Linguistics and TESOL at Portsmouth University, UK
Youness.boussaid@edu.uiz.ac.ma

إعادة بناء الأمازيغية البدائية في سياقها التاريخي: التفاعل بين التغير الصوتي والتطور المعجمي والاتصال اللغوي

يونس بوسعيد

ملخص

تتناول هذه الدراسة إشكالات إعادة بناء الأمازيغية البدائية ضمن سياق اللسانيات التاريخية للأمازيغية، حيث لا تزال بعض القضايا المتعلقة بالأصل المعجمي، والتغير الصوتي، وتأثير الاتصال اللغوي محل نقاش. وتنطلق الدراسة من مشكلة منهجية تتمثل في اعتماد بعض الطروحات على غياب الشواهد المعجمية، أو التشابهات الصرفية السطحية، أو افتراض عدم وجود الصامت البلعومي /ح/ في الأمازيغية البدائية للحكم على أصالة بعض الوحدات المعجمية، مثل لفظة «أشلي». وتكمن أهمية هذا البحث في إعادة تقييم المعايير المستخدمة في تحديد الأصل اللغوي، والتنبيه إلى ضرورة التمييز بين النماذج الوصفية التزامنية، مثل نموذج البان-أمازيغية، وإعادة البناء التاريخية القائمة على المقارنة. وتعتمد الدراسة منهجًا تاريخيًا مقارنًا يجمع بين تحليل المعطيات الصوتية والصرفية، وفحص الشواهد اللفظية، والاستفادة من مبادئ لسانيات الاتصال اللغوي لتفسير التحولات التي طرأت على البنية المعجمية والفونولوجية للأمازيغية. وتبين النتائج أن بعض الأحكام المتعلقة بالأصل المعجمي والصوتي قد تتأثر بالخلط بين غياب التوثيق وغياب العنصر اللغوي، أو بين التغير الناتج عن الاتصال اللغوي والافتراض المباشر. كما تظهر الدراسة أن الأنظمة الصوتية والمعجمية ليست كيانات ثابتة، بل تخضع لتحولات تاريخية قد تؤثر في أشكال الكلمات دون تغيير أصولها الإيتيمولوجية. وتسهم هذه الدراسة في تقديم مقارنة أكثر حذرًا لإعادة بناء الأمازيغية البدائية، من خلال التأكيد على أهمية الأدلة المقارنة المنتظمة، وإدماج المعطيات اللفظية المهمشة، والنظر إلى المعجم بوصفه نظامًا ديناميًا يتشكل بفعل التفاعل بين الموروث اللغوي، والتغير الداخلي، والاتصال بين الجماعات الناطقة. كما تقدم إطارًا منهجيًا يمكن تطبيقه على قضايا مماثلة في اللسانيات التاريخية المتعلقة بالأصل اللغوي والتغير الصوتي.

الكلمات المفتاحية

الأمازيغية، الأسماء الإثنية، التعريب، الاتصال اللغوي، الأصل المعجمي، إعادة البناء الصوتي، اللسانيات الأمازيغية، اللسانيات التاريخية، الصوامت البلعومية، شلح.

1. المقدمة

ظلت الدراسة التاريخية واللغوية للغة الأمازيغية رهينة جملة من التناقضات والإشكالات المرتبطة بإعادة البناء، والتصنيف، وتششت الشواهد. ويتمثل المحور الرئيس لهذه القضايا في مسألة الأمازيغية البدائية، بوصفها السلف المشترك لجميع اللغات الأمازيغية الحديثة. فبينما يؤكد عدد من اللسانيين وحدة هذه اللغة، يثير الاهتمام الحديث بتنوعها الداخلي تساؤلات حول مدى تجانس هذه المرحلة اللغوية السالفة. وتزداد هذه النقاشات تعقيداً بفعل المناهج التحليلية المعتمدة وما يكتنفها من إشكالات. كما تسهم محدودية منهج التأريخ اللغوي الإحصائي (glottochronology)، وندرة النصوص المبكرة، وتعقيد تفسير النقوش الليبية-البربرية، في زيادة صعوبة البحث في تاريخ الأمازيغية. ونتيجة لذلك، يظل بناء التاريخ اللغوي للأمازيغية حقلاً مفتوحاً ومتطوراً، يتسم بتعدد النماذج التفسيرية والاعتماد على استنتاجات حذرة بدلاً من خلاصات قطعية.

وقد انصب الاهتمام في الدراسات الحديثة على إعادة التقييم النقدي للافتراضات المتعلقة بالأصل المعجمي، وإعادة البناء الصوتي، وظواهر الاتصال اللغوي، ولا سيما مع العربية. وتدور أبرز الإشكالات حول مدى صلاحية الحجج القائمة على غياب الشواهد المعجمية، ومدى إرجاع بعض الخصائص الصوتية، مثل /ح/، إلى الافتراض أو الإرث اللغوي، وكذلك الخلط المنهجي بين المقاربات الوصفية التزامنية (كما في نموذج البان-أمازيغية) وإعادة البناء التعاقبية. كما تبرز النقاشات حول الأسماء الإثنية، مثل /أشلي/، قضايا أوسع في اللسانيات التاريخية، من بينها الدور المحوري للجماعات الناطقة في تحديد الهوية اللغوية، ومخاطر الاعتماد على معطيات معجمية أو صوتية غير كافية. وتعكس هذه النقاشات مجتمعة توجهها عاماً في الميدان نحو وعي منهجي متزايد، يؤكد ضرورة الاستناد إلى أدلة مقارنة منهجية، والتحفّظ إزاء التعميم في دراسة تاريخ الأمازيغية.

وعلى الرغم من الإسهامات المهمة التي قدمتها الدراسات السابقة في مجال اللسانيات التاريخية للأمازيغية، ولا سيما في إعادة بناء النظام الصوتي للأمازيغية البدائية (Kossmann, 1999, 2020)، ودراسة أثر الاتصال اللغوي بالعربية (Souag, 2013; Kossmann, 2013)، وتحليل التطورات المعجمية في مختلف اللهجات (Prasse, 1969; Taine-Cheikh, 2000)، فإن معظم هذه الدراسات عالجت هذه القضايا غالباً ضمن مجالات تحليلية منفصلة. فقد ركزت بعض الأبحاث على إعادة بناء البنية الفونولوجية للأمازيغية البدائية، في حين اهتمت دراسات أخرى بظواهر الافتراض والتأثير العربي أو بتاريخ المفردات، دون أن تولي اهتماماً كافياً للتفاعل بين التغير الصوتي، والتطور المعجمي، والاتصال اللغوي بوصفها عوامل مترابطة في تشكيل التاريخ اللغوي للأمازيغية. كما أن بعض النقاشات حول أصالة عناصر معجمية معينة، مثل الأسماء الإثنية، ظلت تعتمد أحياناً على معايير منفردة، كغياب الشواهد المعجمية أو عدم مطابقة بعض الأصوات للنظام المعاد بناؤه، دون إدماج كافٍ للمعطيات اللهجية والتغيرات الصوتية التاريخية. ومن هنا تتمثل الفجوة التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها في تقديم مقارنة تكاملية تربط بين إعادة البناء الفونولوجي والتحليل المعجمي ولسانيات الاتصال اللغوي. ومن خلال دراسة حالة «أشلي» ومسألة الصامت /ح/، تقترح المقالة إطاراً منهجياً يهدف إلى إعادة تقييم حدود

الاستدلال في اللسانيات التاريخية للأمازيغية، والتأكيد على أن تحديد الأصل اللغوي لا ينبغي أن يقوم على عنصر واحد معزول، بل على مجموعة من الأدلة المقارنة والتاريخية المتفاعلة.

2. الأمازيغية البدائية: الوحدة، التنوع، وإعادة البناء التاريخي

يرى إجماع الباحثين أن الأمازيغية البدائية تمثل السلف المشترك شبه الموحد الذي تفرعت عنه اللغات الأمازيغية الحديثة. ومع ذلك، فإن المعطيات المقارنة في اللسانيات تشير إلى أن هذه اللغة لم تكن متجانسة تمامًا. إذ تُظهر بعض الخصائص الموجودة في اللغات الأمازيغية المعاصرة _ مثل تنوع صيغ الماضي في بعض أصناف الأفعال، واختلاف انعكاسات الصوامت التاريخية _ أنماطًا يمكن ملاحظتها ليس فقط بين اللهجات المتقاربة، بل حتى بين لهجات متباعدة. وبما أن هذه السمات مشتركة على نطاق واسع، فإن القول بأن كل لهجة اكتسبت هذه الخصائص بشكل مستقل في مرحلة لاحقة يظل ضعيف الأساس. والأرجح أن هذه الفروق كانت كامنة أصلاً في الأمازيغية البدائية نفسها (Kossmann, 1999, p. 20).

ومع ذلك، لا ينبغي المبالغة في تقدير درجة هذا التنوع الداخلي. فبحسب Kossmann (1999, p. 20)، كانت الأمازيغية البدائية متجانسة في تطورها العام، وأن ما وُجد من اختلافات يظل محدوداً، ولا يتجاوز ما يلاحظ في اللهجات المتقاربة المعاصرة. ويمكن تفسير هذا القدر من التجانس على أساس افتراض أن الأمازيغية البدائية نشأت نتيجة تكون كُوَيْني (koineization) من لهجات أقدم، غير أن الأدلة المتاحة لا تثبت هذا الافتراض ولا تنفيه. وإلى جانب الإشكالات المتعلقة بالبنية الداخلية للأمازيغية البدائية، تبرز أيضاً مسألة العمق الزمني لهذه الأسرة اللغوية. فقد أخفقت الدراسات التي حاولت تحديد تأريخ الأمازيغية البدائية بالاعتماد على منهج التأريخ اللغوي الإحصائي (glottochronology)، وذلك بسبب كثافة الافتراض المعجمي والاستبدال اللفظي في اللغات الأمازيغية، ولا سيما بفعل الاتصال اللغوي بالعربية. وبما أن هذا المنهج يفترض ثباتاً نسبياً في معدلات احتفاظ المفردات، فإن تطبيقه على الأمازيغية يُفضي إلى نتائج غير موثوقة، ومن ثم تبقى محاولات تأريخها على هذا النحو غير حاسمة (Hart, 1976, p. 339).

وعلى وجه العموم، ظل تتبع التاريخ المبكر للغات الأمازيغية أمراً إشكالياً بسبب الطبيعة الناقصة والمجزأة للشواهد. فكثيراً ما يُنظر إلى سكان شمال أفريقيا القدماء _ الذين ورد ذكرهم في النصوص المصرية واليونانية _ بوصفهم أسلاف الناطقين بالأمازيغية اليوم، غير أن الأدلة لا تكفي لإثبات استمرارية لغوية متصلة (Kossmann, 1999). وتأتي أدلة أقوى من النقوش الليبية-البربرية العائدة إلى الألفية الأولى قبل الميلاد، والتي تظهر أوجه شبه واضحة مع اللغات الأمازيغية الحديثة. غير أن محدودية هذه النقوش من حيث العدد والنطاق تعيق الجزم بكونها تمثل صيغة أولية للأمازيغية أو لغة شقيقة لها (Galand, 1988). ومع ذلك، فقد أسهمت دراسة هذه النقوش، إلى جانب تحليل أسماء الأعلام والأماكن القديمة في شمال أفريقيا، في ترسيخ الصلة بينها وبين الأمازيغية اللاحقة (Jongeling, 1984; 1994).

وفي الفترات اللاحقة، ولا سيما بعد انتشار الإسلام، غلب استعمال الأبجدية العربية على حساب الكتابات المحلية الأقدم التي استعملها الأمازيغ. وعلى الرغم من هذا التحول، فقد حفظت بعض النصوص القديمة بالأمازيغية، خصوصاً بلهجة تاشلحيت. وتُعد هذه النصوص من أقدم ما وصلنا من الأدب المكتوب بالأمازيغية، وتوفر معطيات قيمة عن تاريخ هذه اللغات قبل توثيقها المنهجي (Boogert, 1997).

3. غياب الشواهد المعجمية ليس دليلاً على عدم الأصالة: حالة «شلح» في الأمازيغية

إن الادعاء بأن لفظة «شلح» ليست أصيلة في الأمازيغية استناداً إلى غيابها من المدونات المعجمية للأمازيغية القديمة والحديثة لا يمكن اعتباره ادعاءً سليماً من الناحية المنهجية، نظراً لاعتماده على حجة السكوت (*argumentum ex silentio*) في مدونات معجمية ناقصة وغير مستوفاة البحث. ففي الدراسات التاريخية للغة الأمازيغية، لا يجوز اعتبار غياب عنصر لغوي من معاجم منتقاة دليلاً على عدم أصالته، خاصة في ظل الطبيعة المجزأة لهذه اللغة، وما شهدته عبر الزمن من تحولات عميقة، وفقدان معجمي، وإعادة هيكلة لغوية (Kossmann, 2013; Galand, 2010).

وتتفاقم إشكالية هذا الطرح كذلك بسبب الخلط بين مفهومي «المعجم الذهني» و«القاموس». فالمعجم الذهني هو بناء نظري يشمل مجموع مفردات اللغة بكل أبعادها الدلالية والصوتية والتركيبية، في حين أن القاموس ليس إلا سجلاً خارجياً انتقائياً لهذه المفردات. وعلى خلاف القاموس، لا يُعد المعجم كياناً قابلاً للملاحظة المباشرة، كما لا يوجد قاموس يمكنه الإحاطة بجميع مفردات اللغة (Crystal, 2008). ومن ثم، فإن غياب لفظة «شلح» من القواميس المعاصرة لا يعني بالضرورة أنها لم تكن موجودة أو لا تنتمي إلى المعجم الأمازيغي.

وتزداد أهمية هذا الاعتبار إذا أخذنا بعين الحسبان أن الأمازيغية كانت في الأساس لغة شفوية، وأن ظهور القواميس المكتوبة حديثاً نسبياً، وهو ما يقتضي بالضرورة قدرًا من الانتقائية من طرف مؤلفيها. فكثير من المفردات قد تكون أهملت أو همشت أو اندثرت بفعل الاتصال اللغوي، أو تأثيرات التعريب، أو التباين اللهجي. كما أن مناهج إعداد القواميس تختلف؛ إذ قد يستبعد بعض الباحثين الألفاظ المختلف في أصلها الإيتمولوجي، في حين قد يتأثر آخرون باعتبارات أيديولوجية. وعليه، فإن حضور اللفظة في القواميس الحديثة أو غيابها لا يُعد معياراً منهجياً صالحاً للحكم على أصلها.

ومن منظور اللسانيات التاريخية، يُنظر إلى المعجم بوصفه نظاماً دينامياً يتوسع وينكمش ويُعاد تشكيله باستمرار. ولا يشترط في اللفظة أن تعود إلى الأمازيغية الأم حتى تُعد أصيلة؛ إذ يمكن للابتكارات اللغوية اللاحقة والمصطلحات المستحدثة أن تكون أصيلة تماماً إذا انسجمت مع الأنماط الصوتية والصرفية للأمازيغية. فإن المعيار الحاسم في إعادة البناء اللغوي ليس مجرد ورود اللفظة في قاموس، بل توفر أدلة مقارنة منهجية عبر اللهجات والمراحل التاريخية. ومن ثم، فإن غياب «شلح» من بعض المدونات المعجمية لا يكفي في حد

ذاته لتبرير استبعاده من الموروث الأمازيغي، إذ ينطوي مثل هذا الاستدلال على مغالطة الاحتجاج بالسكوت، حيث إن غياب اللفظة في مدونات محدودة لا يشكل دليلاً إيجابياً على عدم وجودها أو على أصلها الخارجي.

وعلاوة على ذلك، فإن رفض التسمية الإثنية أو إعادة تأويلها استناداً إلى افتراضات حول أصول قديمة مزعومة في لغات أخرى يقتضي قدراً كبيراً من الحذر. على سبيل المثال، فقد شهد مصطلح "عبري" «*Hebrew*» نقاشاً علمياً واسعاً، بما في ذلك فرضيات تربطه بتسميات اجتماعية مثل *Habiru/ Apiru*، التي وصفت بأنها تحيل في النصوص المصرية والأكدية القديمة إلى فئات مهمشة اقتصادياً واجتماعياً (العبيد، قطاع الطرق، عديمو الأرض، الخارجون عن القانون) (Greenberg, 1955; Römer, 2015). غير أن هذه الفرضيات لا تُعد اليوم حقائق محسومة، كما أن مصطلح «*Hebrew*» قد ترسخ بوصفه تسمية إثنية في التقليد الإسرائيلي القديم، واستخدم لاحقاً في تشكيل الهويات الحديثة، خصوصاً مع ظهور الصهيونية (Fellman, 1973; van der Toorn et al., 1999). وتؤكد الدراسات اللغوية والتاريخية المعاصرة عدم صحة الربط التبسيطي بين التسميات الإثنية والتوصيفات الاجتماعية أو الاقتصادية (Rainey, 2008).

وبالقياس إلى ذلك، لا ينبغي تقييم وضع لفظة «*شُلح*» على أساس غيابها من القواميس الحديثة، ولا بناء على افتراضات مستمدة من نماذج ناقصة. بل ينبغي أن يستند تحديد وضعها اللغوي إلى الأدلة اللسانية التاريخية المنهجية، لا إلى مغالطة الاحتجاج بالسكوت أو إلى انتقائية المدونات المعجمية. كما يجدر التأكيد على أن سلطة تحديد التسميات الإثنية وتصنيفها، مثل «*شُلح*»، تعود في المقام الأول إلى الجماعة اللغوية نفسها، لا إلى القواميس.

4. إعادة النظر في أصول لفظ *شُلح*: ضد الخلط بين التشابه الصرفي والأصل المعجمي

من الأخطاء الشائعة التي تتكرر عند مناقشة الاسم الإثني *شُلح* هو افتراض أن اللاحقة -ي ذات أصل عربي، ومن ثم اعتبار الصيغة برمتها مشتقة من الصرف العربي. غير أن هذا المنهج في تناول المسألة غير سليم من الناحية المنهجية، إذ يخلط بين التشابه اللغوي السطحي والأصل الاشتقاقي، ويتجاهل مبادئ الاتصال اللغوي واللسانيات التاريخية.

ويزداد ضعف هذا الافتراض إذا ما أخذ بعين الاعتبار أن التأثير الصرفي العربي لا يقدم دليلاً كافياً لإعادة إسناد الأصل المعجمي. فوفقاً لعلم اللغة الاتصالي، فإن الاندماج البنيوي عبر التكيف المورفولوجي لا يغير الأصل التاريخي للمفردات (Thomason & Kaufman, 1988; Matras, 2009). وبعبارة أخرى، قد تتبني الكلمة أنماطاً مورفولوجية أجنبية مع احتفاظها بهويتها الإيتيمولوجية الأصلية. ويمكن ملاحظة وضع مماثل في السياقين العربي والأمازيغي؛ إذ يشير المتحدثون بالعربية، على سبيل المثال، إلى الأمريكي بلفظ *أمريكي*، في حين يستعمل المتحدثون بالأمازيغية صيغة *أمركاني*، حيث يُدمج المرجع اللغوي نفسه بطرائق مختلفة تبعاً للنظام المورفولوجي للغة المستقبلية. وضمن المورفولوجية الأمازيغية، يبين Kossmann (2013) أن البنى الاسمية التي تتضمن السابقة /- والعنصر اللاحقي -ي تنسجم مع أنماط مورفولوجية أمازيغية موروثية. وعلى وجه الخصوص، فإن الدخيل العربي في الأمازيغية يُدمج بانتظام ضمن قوالب

اسمية أمازيغية سابقة الوجود، بدلاً من أن يحل محلها. وهذا يدعم الطرح القائل إن الطبيعة البنيوية لصيغ مثل *أشلي* لا يمكن ردها واختزالها في اشتقاق عربي محض.

ومن منظور مورفولوجي، فإن البنية *أفغلي* التي يُحلَّل على أساسها لفظ *أشلي* تثير إشكالاً أيضاً إذا نُسبت إلى أصل عربي. فالعربية لا تُولد عادةً صيغاً اسمية على نمط إنتاجي من قبيل *أفغلي* مع عنقود صامت داخلي قائم على تتابع ساكنين (وزناً كلمتي *أشلي* و*شلي* ممتنعين في النظام الصوتي العربي نظراً لتشكيلهما عناقيد صامته ابتدائية وداخلية تتنافى قوانين المقطع الصوتي العربي). إن وجود مثل هذا التراص الصامت في هذا التكوين لا ينسجم مع القوالب الصرفية العربية القياسية، التي تتطلب عادةً إدخال حركات لتلبية القيود الصوتية. ومن ثم، فإن مثل هذه الصيغ تُفسَّر على نحو أرجح بوصفها انعكاساً لبنية صرفية أمازيغية، لا اشتقاقاً عربياً مباشراً. وحتى إذا افترضنا أن اللاحقة *-ي* في *أشلي* تمثل ياء النسبة في العربية، فإن ذلك وحده لا يكفي لتحديد أصل الكلمة بأكملها؛ فمع أن *-ي* لاحقة نسبة منتجة في العربية (كما في: روم → رومي)، فإن إلحاقها بجذر ما لا يعني أن هذا الجذر عربي الأصل. وينطبق هذا على *أشلي* أيضاً، إذ إن استعمال لاحقة النسبة لا يمحو الهوية التاريخية للجذر المعجمي.

ومن المهم كذلك التمييز بين التأثير المورفولوجي والأصل المعجمي، نظراً إلى التفاعل الطويل والمكثف بين العربية والأمازيغية. فقد وُجدت حالات كثيرة أصبحت فيها كلمات ذات أصل عربي جزءاً من الأمازيغية؛ فعلى سبيل المثال، تُقابل كلمة *صلاة* في العربية بصيغة *تازاليت* في الأمازيغية، غير أن ذلك لا يغير وضعها الإيتيمولوجي بوصفها لفظاً دخيلاً من العربية. وبناءً على ذلك، فإن استنتاج الأصل المعجمي اعتماداً على مجرد وجود أنماط مورفولوجية ذات منشأ عربي يُعد استنتاجاً غير سليم من الناحية المنهجية. فالمفردة الأمازيغية التي خضعت لتأثير بنيوي من المورفولوجية العربية لا تفقد بذلك أصلها التاريخي الأمازيغي؛ كما أن الألفاظ ذات الأصل الأمازيغي تظل أمازيغية من حيث الإيتيمولوجية، حتى وإن اندمجت اندماجاً كاملاً في أنظمة مورفولوجية عربية.

5. إعادة النظر في الصامت /ح/ في الأمازيغية: القيود المنهجية، وديناميات الاتصال اللغوي، وحدود إعادة البناء الصوتي

1.5. إشكالات منهجية في إعادة بناء الأمازيغية البدائية: إعادة تقييم استبعاد الصامت البلعومي /ح/

في اللسانيات الأمازيغية، تتميز الأعمال الاستعمارية المبكرة في مجال اللهجات بطابع وصفي تزامني (synchronic)، إذ تركز عادةً على دراسة لهجة منفردة بدل إجراء مقارنة تاريخية منهجية عبر السلسلة الأمازيغية ككل. ويُعد هذا النطاق الضيق للأبحاث الاستعمارية أحد المصادر الرئيسية لانتقاد أحمد بوكوس لهذه الأعمال وتصنيفها ضمن مجال "علم اللهجات" (dialectology) وليس ضمن اللسانيات التاريخية المقارنة (Boukous, 2016). ولا يقتصر هذا القصور على الجانب المنهجي فحسب، بل له تداعيات أوسع، إذ يؤدي إلى تعميمات مفرطة انطلاقاً من بيانات جزئية وغير كافية، كما يحجب التباين التعاقبي (diachronic) داخل المجال اللغوي الأمازيغي.

أشار أحد أساتذة اللسانيات في المغرب، عبد الله الحلوي من جامعة القاضي عياض، بثقة مفرطة إلى أن الفونيم الحلقي /ح/ لم يكن موجوداً في اللغة الأمازيغية البدائية (Proto-Berber). ويبدو أن هذا الافتراض يستند ضمناً إلى النموذج الصوتي الأمازيغي العام (Pan-Berber) الذي قدّمه أندري باسيت في منتصف القرن العشرين (Basset, 1945–48, pp. 33–36). غير أن هذا الافتراض يعاني من

إشكال جوهري، ليس فقط لأنه يتعامل مع النظام الصوتي الذي قدمه باسيت وكأنه جرد تاريخي مكتمل، بل لأنه يخلط أيضًا بين مستويين تحليليين مختلفين، هما: الصوتيات الأمازيغية العامة (Pan-Berber phonology) وإعادة بناء الأمازيغية البدائية (Proto-Berber reconstruction).

إن نموذج باسيت الأمازيغي العام هو في جوهره اختيار وصفي تجريدي تزامني، لا يهدف إلى إعادة بناء الأمازيغية البدائية، بل إلى إبراز السمات الصوتية المشتركة بين اللغات الأمازيغية كما هي موجودة في وضعها الراهن. وبالتالي، فإن هذا النموذج، الذي لا يمثل بشكل شامل جميع المعطيات الصوتية الموثقة، يغفل بعض العناصر الصوتية في اللغات الأمازيغية، ولا سيما الصامت البلعومي/ح، رغم وجود هذا الصامت في عدد من اللهجات/ اللغات الأمازيغية الحديثة (Kossmann, 1999). ومن ثم، فإن اعتماد واعتبار النموذج الصوتي الأمازيغي العام نظامًا شاملًا قادرًا على وصف اللغات الأمازيغية الحديثة أو الأمازيغية البدائية بدقة يُعدّ خطأ منهجيًا.

وتتفاقم هذه الإشكالية بسبب الخلط بين مفهومي "الأمازيغية البدائية" و"الأمازيغية العامة". فالأمازيغية البدائية هي لغة سلفية يتم إعادة بنائها عبر المنهج المقارن، وهو ما يستلزم بالضرورة درجة من الافتراض والاستدلال الاحتمالي والحذر المنهجي. أما الأمازيغية العامة (Pan-Berber)، فهي تجريد وصفي للسمات اللغوية الغالبة في اللغات الأمازيغية المعاصرة، وقد طُوّرت في الأصل لتسهيل المقارنة، وأصبحت تُستعمل لاحقًا في سياقات مرتبطة بالتوحيد اللغوي (Kossmann, 1999). إن استنتاج خصائص خاصة بالأمازيغية البدائية اعتمادًا على هذه التجريدات الوصفية يؤدي إلى أحكام تاريخية ولغوية مفرطة في اليقين تتجاوز حدود المعطيات المتوفرة.

وفيما يتعلق بإعادة بناء الأمازيغية البدائية، تجدر الإشارة إلى أن وضع الصوامت الحلقية، سواء كانت بلعومية (pharyngeal) أو حنجرية (laryngeal)، لا يزال غير محسوم في معظم النماذج التفسيرية. ورغم أن غالبية الدراسات الحديثة لا تعيد بناء الصامت/ح، فإن ذلك لا يعني إنكار وجود أصوات بلعومية أو حنجرية بشكل عام. بل إن محاولات سابقة في إعادة البناء، مثل اقتراح برّاس (Prasse) لوجود صوت حلقى/حنجري ممثل بالحرف H في مرحلة ما قبل الأمازيغية البدائية، تشير إلى أهمية هذه الفئة من الأصوات في المراحل الأقدم من الأمازيغية (Prasse, 1969; 1972-1974). كما تؤكد عمليات إعادة البناء اللغوي الأحدث عدم اليقين واستمرار الغموض بشأن الخصائص الصوتية الدقيقة لهذه الصوامت (Kossmann, 2020a; 2020b).

وفي مثل هذه الحالات، يصبح من الأجدر توجيه الانتباه إلى معطيات اللهجات المحافظة والمهمشة جغرافيًا. فقد أظهرت أبحاث تين-شيخ (Taine-Cheikh, 2000) وكوسمان (Kossmann, 1999; 2020b) أن الزناكة وغيرها من المتغيرات اللغوية الطرفية الأخرى تحتفظ بخصائص صوتية قديمة، مثل استعمال الصوامت الحنجرية المركبة، مما يفتح إمكانية إعادة تصور بنية حلقية أكثر تعقيدًا في الأمازيغية البدائية. ورغم أن هذه المعطيات غير كافية لإثبات وجود ح/ بشكل قطعي في الأمازيغية البدائية، إلا أنها تتحدى الافتراض القائل بغياب هذا الصامت. ويؤدي تجاهل هذا النوع من البيانات إلى تعميق الإشكال المرتبط بموقع ح/ في الأمازيغية البدائية، خاصة بسبب توزيعه غير المنتظم. فقد يكون هذا الصامت محصورًا في بعض المجتمعات اللغوية الطرفية حيث لم يعد منتجًا من الناحية

الصرفية. يجدر التنبيه إلى أن اللهجات الريفية غالباً ما تحتفظ بأشكال لغوية أقدم بكثير من نظيراتها في اللغة المعيارية (Versteegh, 2014). وبالتالي، فإن انخفاض تواتره وتوزيعه غير المتجانس لا يعني غيابه التاريخي، بل يمكن تفسيره على أنه نتيجة تراجع أو اندماج أو تهميش صوتي في اللهجات المركزية.

وعلى الرغم من أن العديد من حالات ظهور /ح/ في الأمازيغية قد تكون نتيجة تأثير عربي، فإن هذه ليست الصورة الكاملة. إذ يشير كوسمان (Kossmann, 1999) إلى مجموعة من الألفاظ في الأمازيغية التي تحتوي على /ح/ دون مقابل واضح في العربية، ويبدو أنها ذات أصل أمازيغي داخلي. ومن بين هذه الألفاظ نجد كلمة *حند* في لهجة فيكيك والتي تعني "لفّ الرضيع" وكلمة *أشحشوح* والتي تعني "شعر طويل غير ممشوط" وكذلك كلمة *حلوليد* بمعنى "ان" يصبح هلامياً". وفي اللهجة القبلية نجد كلمة *حبروريش* والتي تعني "التكتل إلى كرات صغيرة" وكذلك *حلوشد* و*حنوشد* اللتان تفيدان معنى "ينزلق". ويوجد لفظ مماثل في اللهجة الصنهاجية وتاشلحيت (*حلوشد* أو *حلوشيد*) يحمل نفس المعنى "ينزلق" (Kossmann, 1999, p. 246). إن وجود هذا الصامت في عدة تنوعات لغوية يضعف أي محاولة لتقليصه إلى عنصر فونولوجي هامشي أو مستعار.

ومن منظور لساني تاريخي، فإن وجود مجموعة محدودة ولكن منتظمة من التقابلات اللغوية يمكن أن يكون كافياً لتحدي أو حتى نقض الافتراض القائل بغياب /ح/ في الأمازيغية البدائية. وبما أنه من غير الممكن للمعطيات الحالية أن تقدم إعادة بناء قطعية لهذا الصامت، فإن غياب الأدلة الكافية لا يثبت غيابه، بل يضعف فقط الادعاءات التي تؤكد هذا الغياب بشكل قاطع. ومن ثم، فإن الموقف العلمي السليم في هذه الحالة هو تبني درجة من اللاتعيين الجزئي (partial indeterminacy) في مسألة الصوامت البلعومية في الأمازيغية البدائية.

علاوة على ذلك، فإن مسألة وجود /ح/ في الأمازيغية البدائية ليست مسألة دحض تجريبي مباشر بقدر ما هي اختلاف في المقاربات المنهجية واختيار المعطيات وتفسيرها. إذ تتوقف المعايير والأحكام في هذه المسألة على ما إذا كان الباحثون يعتبرون المعطيات اللغوية الطرفية منخفضة التواتر ذات قيمة تاريخية أو مجرد ضوضاء هامشية. وأياً كانت النتائج، فإن اليقين المفرط غير مبرر منهجياً. كما أن الاعتماد على نماذج أمازيغية عامة غير مكتملة قد أدى إلى ظهور ادعاءات غير مدعومة، مثل القول بأن كلمة *شُلع* ليست ذات أصل أمازيغي، وهو استنتاج يعتمد على نماذج تتجاهل بالفعل المعطيات الصوتية والمعجمية الهامشية. إن بناء استنتاجات على نماذج انتقائية غير مكتملة يمثل ممارسة دائرية من الناحية المنهجية.

وخلاصة القول، فإن رفض الطابع الوراثي للصامت /ح/ في الأمازيغية البدائية ليس حقيقة مثبتة بقدر ما هو نتيجة لثلاثة عوامل مترابطة: (1) الاعتماد غير المبرر على نموذج أمازيغي عام غير مكتمل؛ (2) الخلط بين النماذج الوصفية التزامنية وإعادة البناء التاريخي (التعاقبي)؛ و(3) التمثيل غير الكافي للأشكال اللهجية القديمة أو الواقعة على هامش النظام الصوتي. إن القراءة الحذرة للمعطيات،

بما يتماشى مع مبادئ اللسانيات التاريخية، تفترض أن إعادة بناء الأمازيغية البدائية تظل بطبيعتها مؤقتة وقابلة للمراجعة مع ظهور معطيات وتحليلات جديدة.

2.5. ما وراء الاقتراض: المعجم الأمازيغي الأصل في ظل التأثيرات العربية

لا شك في أن فترة التفاعل الطويلة بين العربية واللغات الأمازيغية قد أدت إلى نشوء رصيد معجمي مشترك معتبر، مع ظهور مستويات متراكبة من التأثير العربي في اللهجات الأمازيغية (Souag, 2009, 2013). وقد كان للتأثير الصوتي أثر بالغ الأهمية. إذ تُظهر الأوصاف الكلاسيكية للنظام الصوتي في اللغات الأمازيغية (مثل 1972-1974; Prasse, 1952-1969; Basset) التمييز بين الصوامت المشددة وغير المشددة، مع مراعاة التباين الناتج عن الاحتكاك اللغوي مع لغات أخرى. ويشمل هذا التباين تكييف بعض الأصوات الجديدة المقترضة من العربية، ولا سيما الأصوات البلعومية، إضافة إلى بعض التحولات الداخلية مثل التحنيك (palatalization) والتدوير الشفوي-الحنكي (labio-velarization)، وكذلك ظاهرة التحويل الاحتكاكي (spirantization) في اللهجات الشمالية.

ومن المهم التنبيه إلى أن كل انحراف صوتي عن أنماط الأمازيغية البدائية لا يُعزى بالضرورة إلى الاقتراض اللغوي، إذ توجد عمليات لغوية متعددة _ مثل الإدغام (dissimilation)، والقلب المكاني (metathesis)، والرمزية الصوتية _ قد تُنتج أنماطاً صوتية تختلف عن الأشكال الصوتية المتوقعة (Kossmann, 1999). وقد تتضمن هذه العمليات أحياناً مواد صوتية دخلت اللغة عبر الاحتكاك اللغوي، مما يُسهّم في طمس الحدّ الفاصل بين ما هو مُقترض وما هو مُولّد داخلياً.

ومن أمثلة ذلك الصامت البلعومي /ح/. فعلى الرغم من أنه من المتفق عليه أن معظم الكلمات الأمازيغية التي تتضمن هذا الفونيم تعكس تأثيراً عربياً، إلا أن هذا لا يصح على جميع الحالات. فقد أشار كوسمان (Kossmann, 1999) إلى وجود عدد من الكلمات الأمازيغية التي تحتوي على الصامت البلعومي /ح/ ولا تعود من حيث الأصل الإيتيمولوجي إلى العربية. ومن بين هذه الألفاظ نجد كلمة *حند* في لهجة فيكيك والتي تعني "لفّ الرضيع" وكلمة *أشحشوح* والتي تعني "شعر طويل غير مشوط" وكذلك كلمة *حلوليد* بمعنى "ان" يصبح هلامياً". وفي اللهجة القبلية نجد كلمة *حبروريش* والتي تعني "التكتل إلى كرات صغيرة" وكذلك *حلوشد* و*حنوشد* اللتان تفيدان معنى "ينزلق". ويوجد لفظ مماثل في اللهجة الصنهاجية وتاشلحيت (*حلوشد* أو *حلوشيد*) يحمل نفس المعنى "ينزلق". وتترتب على هذه الأمثلة نتائج نظرية مهمة. أولها أن ظهور الفونيم /ح/ في كلمة أمازيغية لا يعني بالضرورة أن أصل الكلمة عربي. وثانيها أن الفونيم، حتى بعد دخوله إلى لغة ما _ سواء عبر الاحتكاك أو التطور الداخلي _ يمكن أن يندمج في النظام الصوتي ويشارك بشكل فعال في توليد ألفاظ أصيلة، مما يعني أن الكلمات المستحدثة التي تستعمل هذا الفونيم لا تُصنّف بالضرورة بوصفها ألفاظاً دخيلة.

إن المعطيات اللغوية في هذا القسم لا تقتصر على تحدّي الافتراض القائل بعدم وجود الصامت /ح/ في الأمازيغية البدائية، بل تُضعف أيضاً القول بأن الوحدات المعجمية الأمازيغية التي تحتوي على هذا الصامت ذات أصل عربي بالضرورة، إذ إن التأثير المورفولوجي أو الفونولوجي لا يحدّد وحده الأصل الإيتيمولوجي. وبناء على ذلك، فإن القول بأن كلمة *شَلح* أو *أشَلحي* ليست من أصل أمازيغي لمجرد احتوائها على الصامت /ح/ لا يقوم على أساس منهجي سليم. فالبنية الصوتية وحدها _ وخاصة عندما تتضمن صامتاً ثبت اندماجه في الأمازيغية واستُخدم في التوليد المعجمي الداخلي _ لا تُقدّم دليلاً حاسماً على الاقتراض.

3.5. من الصامت الحنجري /هـ/ إلى الصامت البلعومي /ح/: تطور محتمل عن الاحتكاك اللغوي

يُطرح في كثير من الأحيان أن الأمازيغية البدائية (Proto-Berber) لم تكن تتضمن الصامت البلعومي /ح/. غير أن هذا الموقف ليس محل إجماع. فقد اقترح براس (Prasse, 1969)، في إطار إعادة بنائه للفونولوجيا التاريخية للغات الطوارقية، وجود الصامت الاحتكاكي الحنجري /هـ/ في الأمازيغية البدائية. ويُتيح هذا الافتراض إمكان تفسير التطورات اللاحقة التي مست هذا الصامت بوصفها عاملاً محتملاً في ظهور الفونيم /ح/ في عدد من اللهجات الأمازيغية الحديثة.

ومن الجدير بالذكر أن ظهور الفونيم /ح/ في المعجم الأمازيغي في شمال إفريقيا _ ولا سيما في عناصر لغوية يمكن تحديد أصلها الأمازيغي _ يشير إلى أن هذا الصامت لا يمكن رده حصرياً إلى الافتراض المباشر من العربية. ومن التفسيرات الممكنة في هذا السياق أن الصامت الحنجري الأقدم /هـ/ قد شهد انتقالاً صوتياً نحو الخلف ليصبح صامتاً بلعومياً مُهموساً /ح/ تحت تأثير الاحتكاك اللغوي المستمر بالعربية. ويتسق هذا التطور مع نمط التأثير الصوتي الناتج عن الاحتكاك اللغوي، حيث تقوم اللغة بإعادة تكييف أصواتها القائمة باتجاه أصوات موجودة في لغة مهيمنة أو مجاورة. وفي السياق نفسه، يشير براس (Prasse, 1972-1974) إلى أن الدراسات المقارنة الأوسع نطاقاً _ ولا سيما بين البروتو-أمازيغية والبروتو-سامية _ قد تشير إلى احتمال وجود صوامت بلعومية في مرحلة أعمق تسبق الأمازيغية البدئية، مما يجعل الوضع التاريخي للصامت /ح/ مسألة غير محسومة إلى حد الآن.

ولا شك أن فترة التفاعل الطويلة بين العربية واللغات الأمازيغية قد أسفرت عن رصيد معجمي مشترك معتبر، مع تراكم مستويات متعددة من التأثير العربي في اللهجات الأمازيغية (Souag, 2009; 2013). وقد أشار كل من كوسمان (Kossmann, 1999) وبراس (Prasse, 1969) إلى أن الطوارقية هي اللهجة الأمازيغية الوحيدة التي تخلو من الصامت البلعومي /ح/. ويُعزى ذلك، وفقاً لما يذكره أحمد شفيق (1996)، إلى عزلتها الجغرافية النسبية عن مناطق التأثير العربي. في المقابل، فإن اللهجات الأمازيغية الشمالية التي شهدت احتكاكاً مكثفاً بالعربية تُظهر وجود كلٍّ من الصامت الحنجري /هـ/ والصامت البلعومي /ح/ (Prasse, 1972-1974).

وفي هذا الإطار، يمكن إعادة النظر في كلمة *سَلَح*؛ فبدل تصنيف هذا اللفظ على أنه غير أمازيغي أو مقترض لمجرد احتوائه على الصامت /ح/، يمكن كذلك افتراض أن الصيغة الحالية التي تتضمن /ح/ قد تطورت من صيغة أقدم كانت تحتوي على الصامت الحنجري /هـ/ (*سَلِه* عوض *سَلَح*). وفي هذا السيناريو، فإن الاختلاف الصوتي لا يدل على تغير في الأصل المعجمي، بل يعكس تحولاً صوتياً ناتجاً عن الاحتكاك اللغوي. ويتسق هذا التفسير مع النتائج العامة التي تُبين أن تأثير العربية في الأمازيغية لم يقتصر على الافتراض المعجمي المباشر، بل شمل أيضاً إعادة تشكيل صوتي على مستوى البنية الفونولوجية.

4.5. الإسقاط الصوتي الرجعي في الأمازيغية: تداعياته على التحليل الإيتيمولوجي

يُعَدّ الاعتماد حصراً على النظام الفونولوجي لمرحلة سلفية أقدم، مثل الأمازيغية البدائية (Proto-Berber)، في تحديد أصالة الوحدات المعجمية في لغة حديثة (كالأمازيغية الحديثة)، مغالطة منهجية. فمثل هذا المنهج غير موثوق، لأن اللغات ليست أنظمة ساكنة؛ بل تخضع عبر الزمن لتغيرات صوتية منتظمة، وإعادة هيكلة للفونيمات، وإعادة تنظيم صوتي ناجمة عن الاحتكاك اللغوي. ونتيجة لذلك،

قد تكتسب المفردات الموروثة أشكالاً صوتية لم تعد تتوافق مع القيد المعاد بناؤها للغة الأم، فيساء تأويلها على أنها "دخيلة" إذا ما قيمت من خلال منظور صوتي متقادم.

ويُظهر تاريخ اللغة الإنجليزية مثلاً موازياً يوضح ذلك بجلاء. إذ يعاد بناء اللغة الجرمانية البدائية عادة على أساس وجود فونيم واحد هو /f/، وفي الإنجليزية القديمة كان /f/ و /v/ يتناوبان بوصفهما ألفونين موضعين لفونيم واحد، حيث يظهر /v/ في الموقع البيئي للصوائت (Hogg, 1992; Ringe & Taylor, 2014; Kroonen, 2013). ويتضح ذلك من صيغ مثل *ofer* في الإنجليزية القديمة، التي اشتقت منها تاريخياً كلمة *over* في الإنجليزية الحديثة. غير أن الإنجليزية الحديثة تمتلك فونيم /v/ بوصفه وحدة صوتية مستقلة، إلا أن وجود هذا الفونيم لا يعني أن الكلمات التي تحتوي عليه كلمات دخيلة. بل على العكس، نشأ الفونيم /v/ نتيجة عمليات صوتية طبيعية، مثل الجهر بين الصوائت، تلاه انقسام فونيمي تحول فيه التباين الألفوني السابق إلى تباين فونيمي مميز. ومع مرور الزمن، تحول /f/ تحولاً منهجياً إلى /v/ في بيئات صوتية محددة، ولا سيما في الموقع البيئي للصوائت (Hogg, 1992). وإضافة إلى ذلك، لم تقتصر التغيرات العامة في النظام الفونولوجي للإنجليزية على التطور الداخلي، بل تأثرت أيضاً بعوامل خارجية، من قبيل الغزو النورماني سنة 1066، الذي أثر في مرحلة الإنجليزية الوسطى (Lass, 1992). وهذا كله يدل على أن الأنظمة الصوتية دينامية، وأن الجرد الصوتي قد يشهد تحولات كبيرة دون أن يؤثر ذلك في تصنيف المفردات الموروثة.

وتترتب على ذلك دلالات منهجية مهمة. فوجود فونيم معين في صيغة حديثة لا يمكن، في حد ذاته، أن يُتخذ دليلاً على عدم الأصالة اللغوية. بل ينبغي تحديد الأصل المعجمي من خلال إعادة البناء التاريخي للتغير الصوتي، والأنماط المورفولوجية، والمعطيات المقارنة بين اللغات أو اللهجات ذات الصلة. وبعبارة أخرى، لا يمكن تقويم الأصالة اللغوية بإسقاط قيود مرحلة لغوية قديمة على نظام حديث؛ وإنما يجب تحديدها في ضوء الواقع الفونولوجي للغة في المرحلة قيد التحليل. وتطبيقاً على الأمازيغية، لا يستقيم افتراض أن كلمات مثل *أشليح*، *أحيدوس*، *أحواس* غير أمازيغية الأصل لمجرد احتوائها على الصامت البلعومي /ح/. وكما أن الكلمات الإنجليزية الحديثة التي تحتوي على الفونيم /v/ لا يمكن استبعاد أصلها لمجرد أن اللغة الجرمانية البدائية لم تكن تحتوي على هذا الفونيم، فإن تقويم العناصر المعجمية في الأمازيغية يجب أن يتم في ضوء نظامها الفونولوجي المتطور تاريخياً، لا في ضوء الجرد المعاد بناؤه للأمازيغية البدائية وحده.

6. الأسماء الإثنية والأسماء الخارجية: مسألة الأصالة اللغوية في الأمازيغية

ثمة افتراض شائع مفاده أن الاسم الإثني *شليح* لا يمكن اعتباره أصيلاً في الأمازيغية، استناداً إلى أن الصامت /ح/ لا يُعاد بناؤه في الأمازيغية البدائية. غير أن هذا الاستدلال ينطوي على خلط بين إعادة البناء الفونولوجي التاريخي من جهة، والعمليات السوسiolسانية الفعلية التي تتشكل من خلالها الأسماء الإثنية وتتطور من جهة أخرى. فالواقع أن كثيراً من الأسماء الإثنية لا تمثل امتداداً مباشراً لجذور أمازيغية بدائية، بل هي تكوينات لاحقة تشكلت ضمن أنماط الفونولوجيا المورفولوجيا في الأمازيغية. وعلى سبيل المثال، فإن لفظ *إحاحان*، الذي يطلق على اتحاد قبلي أمازيغي قديم على الساحل الأطلسي بين أكادير والصويرة، مندمج اندماجاً كاملاً في البنية اللغوية الأمازيغية. ورغم إخضاعه أحياناً لتأويلات إيتيمولوجية شعبية خارجية، من بينها ربطه بالفعل العربي *حجج* بمعنى صوت المتألم من حزن أو غيظ (ابن منظور، 1882)، فإن مثل هذه التأويلات تظل افتراضية ولا تعكس بالضرورة اشتقاقاً تاريخياً حقيقياً.

وعلى نحو أعم، فإن الأسماء الإثنية لا تنشأ دائماً عن جذور موروثية موغلة في القدم؛ إذ قد تتولد أيضاً عبر عمليات تسمية لاحقة تظل منسجمة بنيوياً مع اللغة التي تستوعبها. ومن المهم التنبيه إلى أنه حتى حين تنشأ هذه الأسماء بوصفها تسميات خارجية (exonyms)، فإنها لا تحمل بالضرورة دلالات سلبية، ولا تبقى بالضرورة غريبة في بنيتها. وتوضح حالة الطوارق (Tuareg) ذلك بجلاء. فمصطلح الطوارق يُعد تسمية خارجية، حتى وإن أمكن رد اشتقاقه إلى جذور أمازيغية، لأنه لم يُعتمد بوصفه تسمية ذاتية، بل أطلقه العرب على هذه الجماعة. وغالباً ما يربط هذا الاسم بلفظ تارگا، وهو طوبونيم أمازيغي يشير إلى منطقة فزان في ليبيا، وهو بدوره مشتق من جذر أمازيغي يدل على "القناة" أو "الوادي" (Béguinot & Mordini, 1937). ويُبين هذا أن الأسماء الخارجية التي تطلق على جماعة معينة قد تكون متجذرة في مادة لغوية محلية، ولا يلزم أن تحمل دلالة سلبية.

ويثير هذا إشكالاً مهماً يتعلق بكيفية نشوء الأسماء الإثنية واستمرارها أو استبدالها عبر الزمن. ويُعد الاستمرار الطويل لاستعمال اسم أشلحي لدى الناطقين بالأمازيغية نقطة جديرة بالاعتبار؛ إذ يُفترض أنه لو كان هذا الاسم معروفاً على نطاق واسع بوصفه لفظاً دخيلاً ذا دلالة قذحية، لكان قد تراجع تدريجياً وحل محله اسم آخر. ومع ذلك، فقد طُرحت بعض الفرضيات حول الدلالة الداخلية لهذا اللفظ، من بينها ربطه بكلمة أشلوح بمعنى "كوخ" أو "المسكن البسيط" (Alaoui, 1978)، غير أن هذه الفرضية تظل محل نقاش. وفي المقابل، فإن تسميات ذات طابع ازدراخي واضح، مثل برير، لم تُحافظ عليها الجماعات الأمازيغية بوصفها تسمية ذاتية، مما يدل على قدرة المجتمعات على رفض الأسماء التي تُدرِكها بوصفها مهينة.

وفي هذا السياق، يصعب القول إن الناطقين بالأمازيغية قد حافظوا تاريخياً على اسم أشلحي دون أي وعي بدلالاته وإيحائه. رغم أن افتراض الشفافية الإيتيمولوجية الكاملة عبر قرون طويلة يُعد إشكالاً منهجياً، فإن من المضلل كذلك تصوير الجماعات التاريخية بوصفها متلقياً سلبياً لتسميات خارجية قذحية. ولعل النفور المعاصر من هذا الاسم لا يعدو أن يكون نتيجة لخطاب الحركة الأمازيغية التي تسعى إلى توحيد الجميع إيديولوجياً تحت مسمى أمازيغ؛ وهو لفظ ينبغي فهم معناه (الحر/النبيل) في إطار عملية إعادة دلالة حديثة، لا بوصفه اشتقاقاً تاريخياً أصيلاً (Chaker, 2022).

ويمكن ملاحظة عمليات مماثلة في سياقات أخرى. فبين الشعوب الأصلية في مناطق القطب الشمالي بأمريكا الشمالية وغرينلاند، حلّ الاسم الذاتي Inuit (إنويت بمعنى "الناس") إلى حد كبير محلّ التسمية الخارجية إسكيمو (Eskimo)، التي يُنظر إليها على نطاق واسع بوصفها مهينة، وقد ارتبطت تاريخياً بمعنى "أكلي اللحم النيء" (Council & Williamson, 2026). وتُظهر هذه الحالة أن المجتمعات قد تتبنى وتحافظ على الأسماء الإثنية أو ترفضها تبعاً للظروف الاجتماعية والتاريخية. وتبين هذه الأمثلة أن بقاء الاسم الإثني عبر الزمن يرتبط بمدى انتشاره التاريخي، وبتكريسه مؤسسياً، وكذلك بقابلية دلالاته للقبول أو الرفض من قبل المجتمعات اللغوية.

7. الشفافية الإملائية: إعادة النظر في ادعاءات "البراعة" في الأمازيغية

من الشائع في النقاشات غير المتخصصة الادعاء بأن النظام الإملائي للأمازيغية يتميز بدرجة استثنائية من "البراعة" أو الشفافية، استناداً إلى فكرة مفادها أنه "يُكتب كما يُنطق". وقد ذهب بعض المختصين في اللسانيات، مثل عبد الله الحلوي، إلى تبني هذا الرأي أيضاً. وغالباً ما يُعزّز هذا التصور من خلال المقارنة مع لغات مثل اللغة الإنجليزية، التي تُعرف بأن نظامها الإملائي أقل شفافية. غير

أن هذا النوع من المقارنات يقوم على استدلال استقرائي مبسط، يركّز على خاصية واحدة (الشفافية) دون أن يأخذ بعين الاعتبار التعقيدات التاريخية والبنوية التي تشكل أنظمة الكتابة في لغات العالم.

ويمكن تعزيز نقد هذا التصور بالإشارة إلى ضعف الوعي العام بالتطور التاريخي (التعاقبي) للإملاء الإنجليزي. فقد استقرت الكتابة الإنجليزية نسبياً منذ عدة قرون، في حين استمر النطق في التطور والتغير. ومن أبرز التحولات الصوتية في تاريخ الإنجليزية ما يُعرف بالتحول الكبير في حروف العلة Great Vowel Shift، الذي وقع بين القرنين الخامس عشر والسادس عشر (Crystal, 2008). فقد كانت كلمات مثل *time* و *house* تُنطق تقريباً /te:m/ و /hu:s/ على التوالي، قبل أن تتغير أنماط نطقها مع بقاء تهجتها إلى حد كبير دون تغيير (Duignan, 2026). كما أن الإنجليزية استوعبت عدداً كبيراً من المفردات من لغات أخرى مثل الفرنسية واللاتينية واليونانية واللغات الإسكندنافية، وغالباً ما احتفظت بالتهجئات التاريخية أو الاشتقاقية لهذه الكلمات. وهذا ما يفسر وجود تقابلات غير منتظمة مثل *though* و *through* و *rough* و *cough*، حيث تُنطق التراكيب الإملائية نفسها بطرق مختلفة.

أما الشفافية التي تُلاحظ في نظام الكتابة الحديثة للأمازيغية، فتربط أساساً بحدثة عملية تقنيها وتوحيدها. فقد خضع نظام الكتابة الأمازيغي، تيفيناغ، لعمليات التقنين والمعايرة خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين، في إطار سياسات تخطيط لغوي ممنهج. وقد صُمم هذا النظام الكتابي مع مراعاة التمثيل الصوتي، بحيث يهدف غالباً إلى تحقيق تقابل وثيق بين الحروف والأصوات. ولذلك يمكن في الأمازيغية التنبؤ بالنطق انطلاقاً من الكتابة بدرجة عالية من الدقة، نتيجة اعتماد مبدأ التقابل الأحادي بين الرمز والصوت. غير أن هذا لا يعكس براعة لغوية جوهرية، بل هو نتيجة طبيعية لعمليات التقنين الحديثة التي تُعطي الأولوية للوضوح الوظيفي والتيسير البيداغوجي.

وفي هذا السياق، لا تُعدّ الأمازيغية حالة استثنائية أو فريدة من حيث الشفافية الإملائية. إذ توجد لغات عديدة تتسم بدرجة عالية من الشفافية الإملائية، من بينها اللغة الإندونيسية، التي خضعت بدورها لعمليات تقنين حديثة، وتُعرف بنظامها القائم على تقابل منتظم بين الفونيمات (phonemes) والغرافيمات (graphemes). وعليه، فإن الشفافية الإملائية في الأمازيغية ليست دليلاً على تفرد لغوي، بل هي خاصية شائعة في عدد كبير من اللغات التي خضعت لعمليات تقنين مماثلة في السياق التاريخي الحديث. ومن ثم، فإن أي ادعاء بخلاف ذلك لا يعكس الواقع البنوي للأمازيغية، بل يعكس سوء فهم لكيفية نشوء أنظمة الكتابة وتطورها وإعادة تقنيها ضمن سياقات تاريخية ولسانية أوسع.

8. الخاتمة

تكشف هذه الدراسة أن عدداً من الافتراضات السائدة في مجال اللسانيات التاريخية للأمازيغية، ولا سيما تلك المتعلقة بإعادة بناء الأمازيغية البدائية، وبإشكالية الغياب المعجمي، وبالقيمة الفونولوجية للصوت /ح/، تقوم على تبسيطات منهجية؛ تتمثل أساساً في الخلط بين التجريد الآني (السنكروني) وإعادة البناء التاريخي (الديكروني)، وفي الاعتماد على مدونات معجمية غير مكتملة، إضافة إلى

الاستناد إلى نماذج فونولوجية انتقائية. ومن خلال تحليل حالة اسم *شَلح*، تبين أن غياب المفردات أو شكلها الفونولوجي وحده لا يكفيان للحسم في مسائل الاشتقاق، إذ ينبغي أخذ عوامل التماس اللغوي، والتغير الداخلي، والمعطيات السوسiolسانية بعين الاعتبار بصورة متكاملة.

وفي المقابل، تواجه هذه الدراسة قيوداً منهجية مهمة، من بينها الطابع الجزئي والمتقطع للمعطيات التاريخية المتاحة، وندرة المصادر المكتوبة المبكرة، وعدم توازن توثيق اللهجات الطرفية. وعليه، ينبغي أن تتجه الأبحاث المستقبلية إلى توسيع قواعد البيانات المقارنة، وإدماج الأصناف اللغوية غير الممثلة بشكل كافٍ، وتعميق دراسة التغيرات الصوتية الناتجة عن التماس اللغوي، وذلك بهدف تحسين نماذج إعادة بناء الأمازيغية البدائية، وفهم أدق للتفاعل الدينامي بين الإرث اللغوي والابتكار والتشكل الهوياتي في الأمازيغية.

Bio:

Youness Boussaid is a teacher of English language. He has been teaching in China since 2018. He is currently teaching in an international school in Tianjin, China. He has a bachelor's degree in English linguistics from Ibn Zohr University and a master's degree in Applied Linguistics and TESOL from Portsmouth University. He is an alumnus of renowned international programs from different countries such as Access program by the US Department of State, MEPI from the University of Delaware in the USA, and Darmasiswa from the University of Indonesia. He is the author of several academic articles in multiple international journals as well as the author two books: *Metaphor and Deixis in Tashelhit* and *Unlocking English Grammar: A Chinese Learner's Roadmap to Mastery* which is based on the most common errors by Chinese learners of English (written in both English and Chinese). His research interests include cognitive linguistics, Tashelhit, innovative pedagogical interventions, metaphor, Hebrew, and comparative religion.

السيرة الذاتية

يونس بوسعيد استاذ اللغة الإنجليزية. يُدرّس في الصين منذ عام 2018. يُدرّس حالياً في مدرسة دولية بمدينة تيانجين، الصين. حصل على درجة البكالوريوس في اللغويات الإنجليزية من جامعة ابن زهر، ودرجة الماجستير في اللغويات التطبيقية وتدرّس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها (TESOL) من جامعة بورتسموث ببريطانيا. تخرج من برامج وطنية و دولية مرموقة، مثل برنامج الوزارة الخارجية الأمريكية Access في المغرب، وبرنامج MEPI من جامعة ديلوير في الولايات المتحدة الأمريكية، وبرنامج Darmasiswa من جامعة إندونيسيا. ألف العديد من المقالات الأكاديمية في مجلات دولية مُحكمة حول مواضيع من بينها: تاشلحيت، الاستعارة، اللغويات المعرفية، والتدرّس، بالإضافة إلى كتابين: *Metaphor and Deixis in Tashelhit* و *Unlocking English Grammar: A Chinese Learner's Roadmap to Mastery*، والذي يتناول الأخطاء الأكثر شيوعاً لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الصينيين (مكتوب باللغتين الإنجليزية والصينية). تشمل اهتماماته البحثية تمازيغت، اللسانيات المعرفية، التدخلات التربوية المُبتكرة، الاستعارة، التداولية، اللغة الصينية والعبرية ومقارنة الأديان.

المراجع:

بالعربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (1882). *لسان العرب*. دار المعارف.
- العلوي، التقى. (1978). أصول المغاربة: القسم البربري شعبة المصامدة. *مجلة البحث العلمي- المركز الجامعي للبحث*، 14 (28). 209-248.
- شفيق، محمد. (1996). *المعجم العربي/المازيغي*. اكااديمية المملكة المغربية.
- يونس، بوسعيد. (2026). المغالطات اللغوية في تحليل الأسماء المحلية: دحض الأصل العربي المزعوم لـ "شلاج" من خلال النقد الإيتمولوجي والقاموسي. *مجلة أطلنتس*، 1 (54). 101-126.

بالإنجليزية:

- Basset, A. (1945–1948). *Le système phonologique du berbère. GLECS IV*.
- Basset, A. (1952/1969). *La langue berbère*. International African Institute.
- Beguinot, F., & Mordini, A. (1937). Tuareg. In *Enciclopedia Italiana*. Istituto della Enciclopedia Italiana. <https://www.treccani.it>
- Boogert, N. van den. (1997). *The Berber literary tradition of the Sous: With an edition and translation of "The Ocean of Tears" by Muhammad Awzal (d. 1749)*. Brill.
- Boukous, A. (2016). Colonization and Berber dialectology: An overview. In *La lingua nella vita e la vita della lingua: Itinerari e percorsi degli studi berberi* (pp. 153–171).
- Chaker, S. (2022). *Berbères aujourd'hui: Kabyles et Berbères, luttes incertaines* (Nouvelle éd.). L'Harmattan.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell Publishing.
- Fellman, J. (1973). *The revival of a classical tongue: Eliezer Ben Yehuda and the modern Hebrew language*. Mouton.
- Galand, L. (1988). Le berbère. In J. Perrot (Ed.), *Les langues dans le monde ancien et moderne* (pp. 207–242).
- Galand, L. (2010). *Études de linguistique berbère*. Peeters.
- Greenberg, M. (1955). *The Ḥab/piru* (American Oriental Series, Vol. 39). American Oriental Society.
- Hart, D. M. (1976). *The Ayt Waryaghar of the Moroccan Rif: An ethnography and history*. University of Arizona Press.
- Hogg, R. M. (1992). *A grammar of Old English: Volume 1, Phonology*. Blackwell.
- Jongeung, K. (1984). *Nantes in Neo-Punic inscriptions*. University of Groningen.
- Jongeung, K. (1994). *North-African nomes from Latin sources*. Brill.
- Kossmann, M. G. (1999). *Essai sur la phonologie du proto-berbère*. Rüdiger Köppe Verlag.
- Kossmann, M. G. (2013). *The Arabic influence on Northern Berber*. Brill.

- Kossmann, M. G. (2020a). Berber. In R. Vossen & G. J. Dimmendaal (Eds.), *Oxford handbooks in linguistics* (pp. 281–289). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199609895.013.37>
- Kossmann, M. G. (2020b). Proto-Berber phonological reconstruction: An update. *Linguistique et Langues Africaines*, 6, 11–42.
- Kroonen, G. (2013). *Etymological dictionary of Proto-Germanic*. Brill.
- Lass, R. (1992). Phonology and morphology. In N. Blake (Ed.), *The Cambridge history of the English language* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge University Press.
- Prasse, K.-G. (1969). *À propos de l'origine du h touareg (tahaggart)*. Munksgaard.
- Prasse, K.-G. (1972–1974). *Manuel de grammaire touarègue (tahaggart)*. Akademisk Forlag.
- Rainey, A. F. (2008). Shasu or Habiru: Who were the early Israelites? *Biblical Archaeology Review*, 34(6).
- Ringe, D., & Taylor, A. (2014). *The development of Old English: A linguistic history* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Römer, T. (2015). *The invention of God*. Harvard University Press.
- Souag, L. (2009). Siwa and its significance for Arabic dialectology. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, 5, 51–75.
- Souag, L. (2013). *Berber and Arabic in Siwa (Egypt): A study in linguistic contact*. Köppe.
- Taine-Cheikh, C. (2000). À propos du zénaga: Vocalisme et morphologie verbale en berbère. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 95(1), 269–322.
- Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. University of California Press.
- van der Toorn, K., Becking, B., & van der Horst, P. W. (Eds.). (1999). *Dictionary of deities and demons in the Bible* (2nd ed.). Brill.
- Versteegh, K. (2014). *The Arabic language* (2nd edition). Edinburgh University.
- Woidich, M. (2006). *Das Kairenisch-Arabische: Eine Grammatik*. Harrassowitz.
- Duignan, B. (2026, June 15). *Great Vowel Shift*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Great-Vowel-Shift>
- Council, I.C., Williamson, K.J. (2026, June 6). *Inuit*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Inuit-people>

Sociopolitical Crises in Chad and the Central African Republic and Rising Unemployment in Cameroon

Noungouï Djoulde Justin-Junior⁴²

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Noungouï Djoulde, J.-J. (2026). Sociopolitical crises in Chad and the Central African Republic and rising unemployment in Cameroon. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22118875>

Abstract

Chad and the Central African Republic have a history marked by the recurrence of socio-political crises, the consequences of which are disastrous for the neighboring country of Cameroon. Indeed, these countries have for several decades experienced episodes of violence forcing thousands of people to take refuge in Cameroon. It should also be mentioned that this asylum, which constitutes a serious problem for the host country in the sense that the socio-economic integration of refugees is damaging the socio-professional landscape. This reflection tackles the problem of the increase in underemployment relating to the massive presence of the Chadian and Central African refugees on Cameroon's soil. However, the underlying objective of this concern is to analyze how the presence of refugees worsens the employment market in Cameroon. To answer this question, we employed a multidisciplinary approach. The quantitative method was of major importance in this study, given that we surveyed a large number of people, namely refugees, host populations, administrative authorities, and NGO staff. This allowed us to obtain the results that refugees represent serious competition for local job seekers, as they dominate the informal sector.

Keywords: Socio-political crises, refugees, underemployment

⁴² Lecturer, Department of Heritage Sciences, University of Ngaoundéré, Ngaoundéré, Cameroon. Email: juniordjoulde@yahoo.fr

Crises sociopolitiques tchadiennes et centrafricaines et accroissement du chômage au Cameroun

Noungouï Djoulde Justin-Junior

Resumé

Le Tchad et la République centrafricaine ont marqué l'histoire par la récurrence des crises sociopolitiques dont les conséquences sont désastreuses pour le pays voisin qu'est le Cameroun. En effet, ces pays ont depuis plusieurs décennies connues des épisodes de violences, contraignant des milliers de personnes à se réfugier au Cameroun. Aussi faut-il mentionner que cet asile aux allures d'une installation définitive constitue un sérieux problème pour le pays hôte en ce sens que l'insertion socioéconomique des réfugiés gangrène le paysage socioprofessionnel. Cette réflexion pose le problème de l'accroissement du sous-emploi relatif à la présence massive des réfugiés tchadiens et centrafricains en terre camerounaise. Toutefois, l'objectif que sous-tend cette préoccupation est celui d'analyser ce en quoi la présence des réfugiés envenime le marché de l'emploi au Cameroun. Pour répondre à cette question, nous avons procédé par une méthode pluridisciplinaire. La méthode quantitative a été d'un intérêt majeur dans cette étude. Ceci dans la mesure où nous avons interrogé un grand nombre de personnes, à savoir les réfugiés, les populations hôtes, les autorités administratives et les personnels des ONG. Ce qui nous a permis d'obtenir les résultats selon lesquels les réfugiés représentent de sérieux adversaires pour les chercheurs d'emploi locaux, ceci dans la mesure où ils accaparent le secteur informel.

Mots clés

Crise sociopolitique, réfugiés, sous-emploi.

Introduction

Le Cameroun a de tout temps été une terre d'accueil pour les populations tchadiennes et centrafricaines suite aux crises sociopolitiques récurrentes que leur pays a connues. Cette présence massive voisine date du lendemain des indépendances respectives du Tchad et de la République centrafricaine en 1960. En effet, les dirigeants de ces jeunes États indépendants n'ont pas su mettre sur pied un système démocratique susceptible de stabiliser leur population afin qu'ils œuvrent en faveur de leur développement socioéconomique. Les dictatures implacables, le tribalisme, la mauvaise gouvernance exacerbée ont toujours sévi dans ces pays dont le moyen d'alternance au pouvoir le plus courant est « le coup d'État ».

Initialement, le principal mobile de la migration des Tchadiens et Centrafricains vers le Cameroun se trouve dans la recherche de l'asile, voire de la sécurité physique. Ce faisant, la difficulté pour le gouvernement camerounais à gérer cet excédent de population entraîne de nombreuses dérives sociales dont le volet socioprofessionnel constitue un défi majeur pour le Cameroun.

Ce travail a été réalisé au Cameroun, précisément dans les parties septentrionales et orientales du pays où vivent massivement les réfugiés tchadiens et centrafricains. Il est donc question dans ce travail d'étudier l'itinéraire migratoire, l'installation des réfugiés tchadiens et centrafricains au Cameroun, les mobiles de leur intégration socioprofessionnelle, les conséquences de la crise de l'emploi relative à l'afflux desdits réfugiés au Cameroun ainsi que les défis à relever par le gouvernement camerounais afin d'anticiper un véritable conflit social. Les données collectées sont de plusieurs natures : écrites, orales et iconographiques. Ces données ont été complétées par des enquêtes auprès des réfugiés et du personnel des ONG. Ainsi, plusieurs personnes ont été choisies en fonction de leur statut socioprofessionnel, de leur âge et de leur nationalité. La catégorisation des informateurs a facilité la collecte des données car, auprès de chaque informateur, nous savions exactement sur quoi conduire l'entretien. Les informateurs ont été interviewés dans les camps de réfugiés et au sein des populations hôtes de Langui (Pitoa), Gado Badzéré, Ngam, Garoua-Boulai, Meiganga, Djohong. Les entretiens se faisaient sur la base d'un guide d'entretien. Les entretiens étaient focalisés sur les questions relatives aux causes du déplacement des réfugiés, à leurs itinéraires, à leur dynamique d'intégration socioprofessionnelle, aux conflits nés de la crise de l'emploi entre les réfugiés et les populations locales, ainsi qu'aux enjeux qui en découlent. En plus, étant donné que le sujet traite de la problématique de l'essor de la crise de l'emploi sous-jacente à l'afflux des réfugiés tchadiens et centrafricains au Cameroun, nous avons surtout adopté la méthode d'observation sur le terrain. Les observations dans les milieux d'accueil afin de mesurer le degré de la crise de l'emploi entre réfugiés et population hôte. Pour confirmer ou infirmer les informations, les données collectées ont été confrontées, analysées et interprétées. Étant donné que l'étude est inscrite dans une longue durée, il a été nécessaire d'adopter deux méthodes d'analyse : la méthode chronologique et la méthode pluridisciplinaire. Dans la première méthode,

nous nous sommes intéressés à la succession temporelle des mobiles des réfugiés pour mieux comprendre et expliquer leurs trajectoires et leur dynamique d'intégration socioprofessionnelle ainsi que les enjeux pluriels qui en découlent. Le recours à la pluridisciplinarité à travers la sociologie, la géographie et la géopolitique nous a permis de réunir des données par domaine d'étude afin de mieux les analyser.

1. Itinéraire Migratoire, Installation Et Intégration Socioprofessionnelle Des Réfugiés Tchadien Et Centrafricain Au Cameroun

Les réfugiés tchadiens et centrafricains sont arrivés au Cameroun par plusieurs voies. Bien au-delà des corridors reconnus officiellement, il existe des voies secondaires qui Facilitent quotidiennement les mouvements de ces populations à destination du Cameroun.

1.1 Itinéraire migratoire

Les frontières Cameroun-Tchad et Cameroun-RCA sont respectivement longues de 10945 kilomètres et de 800 kilomètres. En effet, au cours de nos enquêtes de terrain, nous n'avions pas trouvé de manière chiffrée les données statistiques faisant état du nombre de réfugiés ayant emprunté l'une des voies d'entrée au Cameroun. Néanmoins, il existe des voies d'accès privilégiées qui sont considérées comme les principales portes d'entrée au Cameroun ; il s'agit des axes Kentzou (Est), Garoua-Boulai (Est) et Ngaoui (Adamaoua) pour les réfugiés centrafricains (P. GOURDIN, 2013, p. 3). Les réfugiés tchadiens, quant à eux, passent généralement par Kousséri, principale porte d'entrée au Cameroun, à 22 kilomètres de N'Djamena, la capitale tchadienne. Les deux villes sont séparées par le fleuve Logone. À côté de celle-ci, il existe d'autres voies prioritaires d'entrée au Cameroun. C'est le cas des axes Mbaï Mboum-Ngaoundéré et Léré-Yagoua.

1.2 Mécanisme d'installation et d'intégration socioprofessionnelle des réfugiés tchadiens et centrafricains au Cameroun

Reconnu pour sa tradition hospitalière et pour sa solidarité à l'endroit des Africains, le Cameroun a toujours ouvert ses frontières à nombre de demandeurs d'asile et de migrants de plusieurs pays, au premier rang desquels les Tchadiens et Centrafricains. En effet, pour avoir non seulement ratifié plusieurs textes internationaux (Convention de Genève de 1951, Protocole de New-York de 1967, Convention de l'OUA (Organisation de l'Unité Africaine) de 1969 et sa loi de 2005), le Cameroun hébergeait déjà dès le lendemain de son indépendance un grand nombre de tchadiens et centrafricains qui y venaient dans l'optique de travailler dans ses industries diverses. Cette solidarité a été renouvelée aux voisins tchadiens lorsque la première guerre civile tchadienne s'est déclenchée en 1979. Selon les chiffres du HCR, plus de 40 000 demandeurs d'asile tchadiens se sont réfugiés au Cameroun durant la période 1979-1982. Aussi faut-il relever qu'aux lendemains des crises tchadiennes et centrafricaines, les populations qui fuirent la guerre furent accueillies par les autorités et les populations camerounaises (J-J. NOUNGOUÏ DJOULDE, 2019, p. 6).

Les salles de classe, les bâtiments publics et les églises sont souvent aménagés pour loger le flux de réfugiés qui traversent la frontière. De même, dans les villes camerounaises de Kousséri et Garoua-Boulai, respectivement frontalières au Tchad et à la République centrafricaine, l'hébergement des réfugiés, plus qu'un acte de charité et de solidarité, s'est érigé en tradition pour les populations camerounaises. Cet accueil favorable mis sur pied par les Camerounais constitue à cet effet les prémices d'une intégration aisée des réfugiés tchadiens et centrafricains. L'intégration des réfugiés tchadiens et centrafricains au Cameroun est rendue facile du fait de la convergence culturelle et religieuse entre plusieurs peuples dudit triangle frontalier. En effet, ces trois pays ont en général le christianisme, l'islam, l'animisme et le paganisme dans une moindre mesure en partage. Les chrétiens tchadiens et centrafricains qui migrent au Cameroun sont donc accueillis par la communauté chrétienne hôte. Il va de soi pour les Arabes tchadiens ou les Peuls de la RCA qui vivent une insertion aisée parmi leurs confrères musulmans du Cameroun. Du point de vue culturel, ces peuples trait-d'union vivaient déjà ensemble bien avant la colonisation (D. MOKAM, 2000, p. 5).

Cette synergie culturelle est d'autant plus perceptible aujourd'hui au travers de l'organisation des grandes festivités traditionnelles. Aussi a-t-on coutume de voir les Toupouri du Nord-Cameroun et ceux du Tchad commémorer la fête des récoltes en langue Toupouri Feo Kague, traduisant littéralement la « fête des coqs ». De même, le *Labi* (rite initiatique Gbaya) regroupe annuellement les Gbaya du Cameroun et ceux de la Centrafrique. Ce sentiment d'appartenance familiale fait donc *tabula rasa* de tout rejet des réfugiés tchadiens et centrafricains et s'érige donc en véritable levier d'une cohésion sociale, d'un vivre-ensemble fort et d'une insertion sociale facile.

2. Crise De L'emploi Liée À La Présence Des Réfugiés Tchadien Et Centrafricain Au Cameroun

Tout comme dans les pays d'Afrique subsaharienne, le Cameroun connaît un taux de chômage élevé. Cette situation s'est amplifiée avec l'arrivée des populations tchadiennes et centrafricaines fuyant les exactions des milices multiformes dans leur pays. À voir de près les milieux d'accueil des réfugiés tchadiens et centrafricains, leur carte économique n'offre guère un visage reluisant. Ceci est dû à l'augmentation du chômage et du sous-emploi chronique.

2.1 Les mobiles de l'exacerbation du chômage dans les milieux d'accueil des réfugiés tchadiens et centrafricains

On note dans les milieux d'accueil des réfugiés une croissance exacerbée du chômage générée par l'abondance d'une main-d'œuvre bon marché, l'augmentation du coût de la vie, la fuite des devises, etc. Pour survivre dans le nouveau milieu de vie, les réfugiés offrent presque gratuitement leurs services. Après un dur labeur, ils sont soit payés en vivres (maïs, riz, plat de nourriture, etc.), soit par une modique somme d'argent. En effet, tenus par les affres de la guerre, ils sont en proie à la famine, aux besoins les plus élémentaires. N'ayant pas de capital ni de ressources, ils ne peuvent

que proposer leur service à des prix dérisoires. Cette main-d'œuvre bon marché est très sollicitée par les autochtones car des tâches que les manœuvres locaux pouvaient effectuer à un prix élevé, les réfugiés les font désormais à vil prix (J-J. NOUNGOUÏ DJOULDE, 2019, p. 13). Les affirmations ci-après de Ngai Marcel (jeune autochtone de 28 ans) illustrent ce point de vue.

Depuis que les réfugiés sont arrivés ici à Djohong, nous, les débrouillards, on a perdu le goût de vivre ici. Car les travaux que nous, *manœuvres* locaux, on effectue à 5000 FCFA par exemple, les réfugiés sont prêts à le faire à 500 ou 1000. Nous ne pouvons pas en vouloir aux employeurs car cette main-d'œuvre bon marché que leur proposent les réfugiés leur est bénéfique. Ceci leur permet de faire moins de dépenses dans leurs diverses entreprises⁴³.

De surcroît, certains réfugiés pratiquent du petit commerce qui rentre en concurrence avec les petits commerçants parmi la population hôte dans les petits marchés périodiques et permanents. À Gbiti comme à Garoua Boulai, 80% des motos-taxis sont des jeunes réfugiés qui ne respectent pas dans la plupart des cas le code de la route, roulent à tombeau ouvert et causent beaucoup d'accidents. Dans la plupart des cas, ils n'ont pas de papiers ou présentent les papiers centrafricains. De fait, la situation est alarmante dans les milieux d'accueil des réfugiés.

Ceci dit, la clientèle est désormais partagée ; les débrouillards locaux peinent à faire de bonnes affaires. Il n'est donc plus aisé de fournir facilement la recette journalière au propriétaire de moto pour ceux qui ne tournent pas à leur propre compte. Relativement à cette question, Mbélé Jacob affirme que :

Le métier de moto-taxi a perdu sa valeur avec l'afflux des réfugiés centrafricains à Garoua-Boulai. Aujourd'hui la moto ne rapporte plus assez ; elle permet juste de se maintenir, de subvenir aux besoins les plus élémentaires. Par le passé, nous n'étions pas nombreux à exercer ce métier ; on pouvait faire des épargnes afin de réaliser nos projets et aider nos familles. Cependant, avec l'arrivée des réfugiés, la plupart des jeunes se sont rués dans l'activité de moto-taxi, qui est facile à intégrer. On les compte par milliers. Ce faisant, nous devons nous partager la clientèle ; c'est d'ailleurs ce qui a poussé nombre de conducteurs de moto locaux à abandonner ce secteur d'activité afin de se retrouver au chômage⁴⁴.

Les réfugiés constituent de sérieux adversaires économiques pour les populations locales. De fait, la situation est alarmante dans les milieux d'accueil ; si rien n'est fait par les pouvoirs publics, ceci

⁴³ Entretien avec Ngai Marcel, Djohong le 21 mars 2021.

⁴⁴ Entretien avec Mbélé Jacob, Garoua-Boulai le 25 août 2022.

peut déboucher sur un conflit entre réfugiés et autochtones. Force est de constater que les réfugiés ne sont plus perçus comme de simples individus en quête d'asile, mais comme de véritables adversaires, une potentielle menace pour les débrouillards locaux. Pour ces jeunes autochtones, le chômage est tributaire de l'afflux des réfugiés. C'est alors que des propos discriminatoires ou de raillerie naissent çà et là à l'égard de ces étrangers. Toutefois, les termes « tchadiens » ou « centrafricains » sont interprétés de manière péjorative par les nationaux. Ces propos sont foncièrement discriminatoires et amoindrisants (N. KOSSOUMNA LIBA, 2016, p.13). Désormais, qualifier quelqu'un de tchadien ou centrafricain dans le septentrion et à l'Est du Cameroun revient tout simplement à l'insulter et à lui coller les étiquettes sociales les plus malveillantes à savoir : bandit, prostituée, misérable, esclave ou envahisseur.

Si rien n'est fait par les pouvoirs publics, ceci peut déboucher sur un conflit entre réfugiés et autochtones. Force est de constater que les réfugiés ne sont plus perçus comme de simples individus en quête d'asile, mais comme de véritables adversaires, une potentielle menace pour les débrouillards locaux. Pour ces jeunes autochtones, le chômage est tributaire de l'afflux des réfugiés. C'est alors que des propos discriminatoires ou de raillerie naissent çà et là à l'égard de ces étrangers (NOUNGOUÏ DJOULDE, 2021, p. 269).

Dans le même ordre d'idées, on a coutume d'entendre des débrouillards locaux dire de vives voix dans leur conversation ou s'adresser à des employeurs en répliquant que : « nous ne sommes pas des Tchadiens ou des Centrafricains pour proposer nos services à des prix dérisoires car nous ne sommes pas des affamés » (J.-J. NOUNGOUÏ DJOULDE, 2021, p. 270).

Tout porte à croire que les réfugiés proposent leurs services contre un repas. Les modestes revenus qu'ils gagnent suite à leur dur labeur ne peuvent qu'être utiles à la nutrition. Par contre Avant l'arrivée des réfugiés, la main-d'œuvre locale n'était pas accessible à tous, il fallait donc déboursier d'importantes sommes d'argent pour s'offrir les services des jeunes dans Les chantiers de construction, les chargements et déchargements des camions, dans les plantations, etc.

D'une manière générale, lorsqu'on se trouve dans les localités à forte concentration de réfugiés, il est aisé de constater qu'un grand nombre de jeunes locaux sont réduits au chômage du fait de la récupération des petits métiers par les réfugiés, de l'abondance et de la « gratuité » de la main-d'œuvre⁴⁵. Désormais perçus comme de véritables conquérants à l'emploi, les jeunes locaux jettent leur dévolu sur les réfugiés qui, pour eux, constituent la cause majeure de la rareté de l'emploi, de l'abondance et de la gratuité de la main-d'œuvre. Ce qui contribue de manière non négligeable à alimenter les tensions internes et la haine envers les réfugiés.

⁴⁵ Entretien avec Charle Zoueke Makouaka, Meiganga le 18 juin 2018.

2.2 L'assentiment des populations locales face à la rareté de l'emploi exacerbée par la présence tchadienne et centrafricaine

De nombreux Camerounais dans les localités ayant accueilli les réfugiés tchadiens et centrafricains jettent leur dévolu sur les étrangers. Pour eux, *ces nouveaux venus sont au centre des préoccupations des pouvoirs publics ainsi que des organismes internationaux*. De nombreuses actions visant à autonomiser les réfugiés sont menées au quotidien. La plupart de ces programmes sont bénéfiques aux réfugiés qui sont recyclés, formés et accompagnés financièrement⁴⁶. Ceci reconforte l'assentiment des locaux dans leur posture de discriminés. Ceci étant, la frustration est donc grandissante et cristallise la haine des réfugiés par les locaux.

Dans la même acception, les populations locales pensent qu'aussi longtemps que les réfugiés sont sur leur territoire, il n'est guère possible d'aspirer à une réduction considérable du chômage. Cette situation de désespoir est donc à la base de la considération péjorative et amoindrissante des réfugiés par les locaux.

3. La Dégradation De La Cohabitation Entre Populations Hôtes Et Réfugiés Tchadiennes Et Centrafricaines Et Défis Pluriels

L'afflux sans précédent des réfugiés tchadiens et centrafricains dans le septentrion et à l'Est du Cameroun n'offre guère un visage reluisant. Lorsqu'on porte une attention particulière au quotidien de ces réfugiés, on se rend à l'évidence que leur séjour est émaillé de conséquences sociales plurielles. Toutefois, avec l'installation des réfugiés dans le septentrion et à l'Est du Cameroun, les travers sociaux à l'instar des enlèvements de personnes, du grand banditisme, de la prostitution, de la promiscuité, du déboisement, du chômage, de l'augmentation du coût de la vie ont pris de l'ampleur dans les milieux hôtes qui ont accueilli les réfugiés. Pour ce faire, de nombreux défis sont à relever par les pouvoirs publics ainsi que les organismes en charge des réfugiés.

3.1 Une cohabitation aux allures conflictogènes

Lorsqu'on observe globalement la cohabitation entre réfugiés et populations hôtes, rien ne présage un climat belliqueux. L'hospitalité vis-à-vis des étrangers est une vieille tradition chez l'ensemble des Camerounais. Si par moments les voix s'élèvent entre étrangers et autochtones, il se trouve que les intérêts des locaux sont mis en mal par les premières cités. Le plus souvent, le point de discordance le plus fréquent entre ces peuples se trouve dans l'occupation de l'espace (H. MIMCHE, 2007, p. 5). À cet effet, des Tchadiens nantis dénommés localement comme "réfugiés VIP". En effet, cette catégorie de réfugiés use de sa puissance financière pour se doter d'importantes parcelles de terre afin de s'installer définitivement. Étant perçus comme des « bons payeurs » selon les propos

⁴⁶ Entretien avec Dessonti Calvin, Batouri le 17 août 2023.

de Saïbou Issa (SAÏBOU ISSA, 1997, p. 7), les propriétaires fonciers locaux ont pris goût à leur vendre les terrains et maisons car ils achètent deux à trois fois plus cher que le prix habituel.

De même, dans le nord du Cameroun, l'appropriation foncière apparaît comme une nouvelle dynamique de construction d'une citoyenneté par une frange nantie de réfugiés tchadiens. En effet, cette classe aisée des réfugiés tchadiens, constituée de grands transporteurs et commerçants, use et abuse de sa capacité financière pour s'octroyer de grandes parcelles de terrain où ils construisent des résidences familiales. Considérés comme de « bons payeurs » par les autochtones, ils haussent les enchères des terrains au double, voire au triple. C'est à juste titre qu'on assiste à la recrudescence des nouveaux quartiers résidentiels majoritairement occupés par des réfugiés tchadiens nantis dans les villes de Maroua (Dougoï, Baouléol, Palar), Garoua (Marouaré, Plateaux, Dar-Es-Salam), Ngaoundéré (Cifan Nord, Champ de prière, Hauts-plateaux). La hausse des enchères du prix du mètre carré dans les quartiers longtemps considérés comme marginaux a poussé de nombreux propriétaires fonciers camerounais à proposer leurs terrains bâtis et non bâtis à des Tchadiens (F. WATANG ZIEBA, 2015, p. 9). Traiter alors avec un Tchadien est synonyme de bonne affaire. Cette stratégie d'intégration des Tchadiens et Centrafricains par le foncier frustre les populations locales qui se trouvent expropriées de leurs terres ou dans l'incapacité d'être convenablement loties.

Au-delà de cet aspect, de nombreux enfants tchadiens et centrafricains nés sur le territoire camerounais dont ils ont la nationalité parviennent à intégrer la fonction publique camerounaise, l'armée ou de nombreuses sociétés parapubliques et privées au détriment des Camerounais. Ce qui constitue une cause non négligeable du chômage au Cameroun.

3.2 Les défis à relever par le gouvernement camerounais

Les réfugiés tchadiens et centrafricains qui sont logés dans les camps ou dans les localités d'accueil sont pour la plupart des démunis. En effet, ils ont perdu l'essentiel de leurs biens en fuyant la guerre. Aujourd'hui ils sont contraints de subir les affres du chômage, de l'oisiveté et de la misère. Ces problèmes sont à l'origine des fléaux tels que la prostitution, le banditisme, la consommation de la drogue, le viol, etc. Pour pallier ces maux néfastes pour le milieu d'accueil, le gouvernement camerounais, le HCR et les ONG partenaires au développement se doivent de mettre les réfugiés au service de leur épanouissement socioéconomique et du développement de leur milieu d'accueil.

Ceci dit, le gouvernement et les organismes spécialisés de l'ONU, responsables de la gestion des réfugiés, doivent investir dans le domaine de la formation professionnelle, en formant les jeunes réfugiés aux métiers divers (couture, menuiserie, maçonnerie, soudure, etc.). Le financement des activités génératrices de revenus est également à mettre à profit. De même, des investissements doivent être faits dans les domaines de l'agriculture (la nécessité de l'octroi de terres cultivables fertiles et d'espaces de pâturage pour les réfugiés agriculteurs et éleveurs) afin de sortir les réfugiés du chômage et les rendre autonomes. Les difficultés d'accès aux financements par les

réfugiés du fait de leur mobilité et la non-reconnaissance de leur document sont également à noter⁴⁷. La problématique du séjour et du retour volontaire des réfugiés doit être mis sur la table des débats de la Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale et de l'union africaine pour non seulement mettre sur pied, des résolutions efficaces de maintien de la paix et de la sécurité nationale des pays de la sous-région, réfléchir à un meilleur encadrement des réfugiés afin de les rendre autonomes et que des dispositions de retour volontaire dans leur pays d'origine soient prises en toute sérénité (J-J. NOUNGOUÏ DJOULDE, 2019, p. 15). Si du crédit est accordé aux enfants nés en territoire camerounais, qu'en est-il des parents venus du Tchad et de la Centrafrique qui ne remplissent pas encore les conditions de naturalisation au Cameroun et usent de moyens peu conformes pour s'octroyer les pièces d'identité et d'état civil camerounaises pour se mouvoir à l'intérieur du pays ou pour jouir des mêmes avantages que les nationaux ?

Conclusion

En dernière analyse, il ressort de ce travail que le Cameroun, qui a toujours fait montre d'une hospitalité légendaire vis-à-vis des populations de nationalités diverses et plus particulièrement des Tchadiens et Centrafricains, traîne les conséquences socioprofessionnelles énormes. Toutefois, le séjour de ces derniers est entaché de nombreuses dérives sociales dont l'une des plus en vue se trouve dans l'accroissement du chômage. Hormis la perception locale des réfugiés comme étant des envahisseurs, ils sont également considérés comme des concurrents à l'emploi. Cette stratégie de survie qu'ils mettent sur pied en se livrant aux activités manuelles de toutes sortes pouvant générer des revenus voués à la satisfaction de leurs besoins essentiels est mal perçue par les chercheurs d'emploi locaux. Pour ceux-ci, les réfugiés sont une menace, de véritables adversaires pour le marché de l'emploi. Les populations locales les prennent pour responsables de la baisse considérable du prix de la main-d'œuvre. Il n'en demeure pas moins que cette situation est à l'origine d'une crise de cohabitation entre réfugiés et population hôte. Ce qui interpelle les pouvoirs publics est non seulement de mettre sur pied des politiques d'employabilité efficaces, mais aussi de redéfinir leur politique d'asile afin d'anticiper une éventuelle crise violente entre réfugiés et populations hôtes.

⁴⁷ Entretien avec Zelani, Touboro le 9 juillet 2018.

References Bibliographiques

- GIGLA GARAKCHEME, 2007, « les tenancières de « circuits » et les daada bil bil tchadiennes dans la province de l'Extrême-Nord au Cameroun : entre stratégie d'adaptation et construction d'une citoyenneté « censitaire » transfrontalière », https://www.codesria.org/IMG/pdf/GIGLA_GARAKCHEME.pdf, consulté le 5 mars 2014.
- GOURDIN, P., 2013, « Centrafrique, la géopolitique d'un pays oublié », http://www.diploweb.com/patrice_gourdin,244_.html, consulté le 12 juin 2013.
- KOSSOUMNA LIBA, N., « Étude sur les conflits agro-pastoraux dans les régions camerounaises du Nord, Adamaoua et Est », (2016), <https://www.decite.fr/livres/les-éleveurs-mbororo-du-nord-cameroun-9782336290782.html>, (consulté le 24 août 2023), 51.
- MIMCHE, H., 2007, « Quand les immigrés se font autochtones. Immigration et dynamique d'appropriation de l'espace des réfugiés tchadiens au Nord Cameroun », MINRESI, Yaoundé, Cameroun.
- MOKAM, D., 2000, « Les peuples traits d'union et l'intégration régionale en Afrique centrale : le cas des Gbaya et des Moundang », *Revue Ngaoundéré Enthronos*, Vol. 5.
- NOUNGOÛ DJOULDE, J-J., 2019, « Les réfugiés tchadiens et centrafricains au Cameroun. Éruption sociale dans un pays d'accueil », *Revue Africaine de Migration et Environnement*, Vol 3, N°2, pp. 65-66.
- SAÏBOU ISSA, 1997, « l'impact socio-économique du séjour des réfugiés tchadiens à Kousséri », in Ngaoundéré Anthropol, *Revue des Sciences Sociales*, Vol. II.
- WATANG ZIEBA, F., 2015, « Immigration tchadienne au Nord-Cameroun : entre installation sur le long terme et circulation migratoire », Université de Maroua, *Revue de Géographie tropicale et d'Environnement*, n°1.

Inclusive Education for Students with Motor and Intellectual Disabilities in Three Elementary Schools Affiliated with the ANFA Casablanca Directorate in Morocco: A Qualitative Study

Sarah El Bakri⁴⁸, El Mustapha En-Nouhassi⁴⁹, Saad El Mourak⁵⁰, El Mostapha El Makkaoui⁵¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: El Bakri, S., En-Nouhassi, E., El Mourak, S., & El Makkaoui, E. (2026). Inclusive Education for Students with Motor and Intellectual Disabilities in Three Elementary Schools Affiliated with the ANFA Casablanca Directorate in Morocco: A Qualitative Study. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22115229>

Abstract

The main objective of this research is to analyse the conditions for the inclusion of students with disabilities. It is based on the observation that inclusion cannot be reduced to simply enrolling a student in a regular classroom, but must be evaluated in terms of the student's actual level of independence and participation in learning. The study adopts a qualitative approach based on semi-structured interviews conducted with teachers and students with disabilities, knowing that it is a data collection technique designed to advance research in terms of knowledge, methodology, and technical aspects by developing an interview guide that outlines the types of topics to be discussed with the interviewee. Therefore, the second method used is the observation grid, which helps remind the observer of the events and issues of most importance during field visits. The results show that the three schools demonstrate a willingness to welcome students with disabilities and implement certain inclusive practices. However, this inclusion remains partial, variable, and not well institutionalized. Architectural accommodations are sometimes put in place, particularly in the form of access ramps or occasional classroom modifications, but these do not always guarantee students' daily independence. Overall, the study confirms the three initial hypotheses. It concludes that the inclusive education observed is a work in progress and not yet sufficiently systemic in its implementation.

Keywords: Inclusive Education, Motor and Intellectual Disability, Elementary School, Qualitative Approach, Instructional Accommodations.

⁴⁸ Doctoral Student in Educational Psychology, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco, Email: sarah.elbakri@etu.uae.ac.ma

⁴⁹ Doctoral Student in Education Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco, Email: elmustapha.ennouhassi@etu.uae.ac.ma

⁵⁰ Doctoral Student in Education Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco, Email: saad.mourak@etu.uae.ac.ma

⁵¹ Maître de conférences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco

Éducation Inclusive pour les Élèves présentant des Handicaps Moteurs et Intellectuels dans Trois Écoles Primaires Affiliées à la Direction ANFA de Casablanca au Maroc : Une étude qualitative

Sarah El Bakri, El Mustapha En-Nouhassi, Saad El Mourak, El Mostapha El Makkaoui

Resumé

Cette recherche vise principalement à analyser les conditions d'inclusion des élèves en situation de handicap. Elle part du constat que l'inclusion ne peut se réduire à la simple inscription d'un élève dans une classe ordinaire, mais doit être évaluée en fonction de son autonomie effective, de sa participation à l'apprentissage. L'étude adopte une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-structurés menés auprès d'enseignants et d'élèves en situation de handicap. Il s'agit d'une technique de collecte de données destinée à faire progresser la recherche en termes de connaissances, de méthodologie et d'aspects techniques, grâce à l'élaboration d'un guide d'entretien qui définit les types de sujets à aborder avec la personne interrogée. Par conséquent, la deuxième méthode utilisée est la grille d'observation, qui aide l'observateur à garder à l'esprit les événements et les enjeux les plus importants relevés lors des visites sur le terrain. Les résultats montrent que les trois établissements font preuve d'une volonté d'accueillir des élèves en situation de handicap et de mettre en œuvre certaines pratiques inclusives. Cependant, cette inclusion reste partielle, variable et peu institutionnalisée. Des aménagements architecturaux sont parfois mis en place, notamment sous la forme de rampes d'accès ou d'aménagements ponctuels des salles de classe, mais ceux-ci ne garantissent pas toujours l'autonomie quotidienne des élèves. Dans l'ensemble, l'étude confirme les trois hypothèses initiales. Elle conclut que l'éducation inclusive observée est un travail en cours et que sa mise en œuvre n'est pas encore suffisamment systémique.

Mots-clés : Éducation Inclusive ; Handicap Moteur et Intellectuel ; École Primaire ; Approche Qualitative ; Aménagements Pédagogiques.

1. Introduction :

L'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs. Elle engage à la fois le droit à l'éducation, l'égalité des chances, la justice sociale et la transformation des pratiques scolaires. Depuis la Déclaration de Salamanque, l'école inclusive est pensée comme une orientation visant à accueillir tous les enfants dans les structures ordinaires, en adaptant l'environnement scolaire aux besoins des apprenants plutôt qu'en demandant à ceux-ci de s'adapter seuls à un modèle unique (UNESCO, 1994). Cette conception est renforcée par la convention relative aux droits des personnes handicapées, dont l'article 24 reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres (Nations Unies, 2006).

Dans le contexte éducatif marocain, l'inclusion des enfants en situation de handicap a connu une institutionnalisation progressive. Le Programme national de l'éducation inclusive, lancé en 2019, a mis l'accent sur la nécessité de structurer l'accueil, l'accompagnement pédagogique, la formation des personnels et la coordination des acteurs au profit des enfants en situation de handicap (MENFPESRS, 2019). Cependant, comme le montrent plusieurs évaluations nationales et internationales, la mise en œuvre de l'éducation inclusive rencontre encore des difficultés importantes : insuffisance des ressources matérielles, manque de formation pratique, faible coordination institutionnelle et écart entre les orientations officielles et les pratiques réelles de classe (UNESCO, 2020), (CSEFRS & UNICEF, 2019). En outre, malgré le développement des travaux consacrés à l'éducation inclusive au Maroc, la littérature existante s'intéresse principalement aux cadres juridiques, aux politiques publiques, aux dispositifs institutionnels et aux obstacles généraux rencontrés par les établissements scolaires. Elle renseigne encore insuffisamment sur la manière dont l'inclusion se construit concrètement dans la vie quotidienne des écoles primaires, notamment à travers l'accessibilité des espaces, les adaptations pédagogiques et évaluatives, la participation aux apprentissages, les interactions entre pairs et le sentiment d'appartenance des apprenants en situation de handicap. Par ailleurs, peu de recherches croisent simultanément le point de vue des enseignants, l'expérience vécue des apprenants concernés et l'observation directe des pratiques scolaires. La présente étude vise à contribuer à combler cette lacune en analysant, dans trois écoles primaires de l'arrondissement d'Anfa, les conditions concrètes du passage d'une inclusion institutionnellement déclarée à une inclusion effectivement vécue.

Cette étude examine la tension entre le principe d'inclusion et sa mise en œuvre concrète au quotidien. Elle ne cherche pas seulement à savoir si les établissements scolaires accueillent des apprenants en situation de handicap, mais à comprendre comment cet accueil se traduit concrètement dans les espaces, les pratiques pédagogiques, les évaluations, les interactions sociales et le sentiment d'appartenance des apprenants. L'objectif est donc d'apprécier le passage d'une inclusion déclarée à une inclusion vécue.

Le choix du primaire est particulièrement important. À ce niveau, l'enfant construit ses premiers rapports à l'école, à l'apprentissage, au groupe de pairs et à l'autorité pédagogique. Une inclusion mal accompagnée peut produire très tôt des sentiments de dépendance, d'échec ou de marginalisation. À l'inverse, une inclusion bien organisée peut renforcer l'autonomie, la confiance en soi, la participation et le développement social de l'apprenant.

La présente recherche s'appuie sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'apprenants en situation de handicap dans trois établissements primaires, ainsi que sur une grille d'observation appliquée lors des visites de terrain. Elle vise à répondre à la question suivante :

- Dans quelle mesure les établissements scolaires du primaire répondent-ils de manière systémique et effective aux besoins des apprenants en situation de handicap ?

2. Problématique et hypothèses :

La problématique de cette étude repose sur une distinction essentielle entre l'intégration et l'inclusion. L'intégration renvoie souvent à la présence de l'apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire, alors que l'inclusion suppose une transformation de l'environnement scolaire pour permettre à chaque apprenant de participer aux apprentissages et à la vie collective. L'enjeu n'est donc pas uniquement de savoir si l'élève est présent dans l'établissement, mais de savoir s'il peut y circuler, apprendre, être évalué équitablement, participer aux activités et se sentir reconnu comme membre de la communauté scolaire.

La question principale de recherche est la suivante : Dans quelle mesure les établissements scolaires du primaire répondent-ils de manière systémique et effective aux besoins des apprenants en situation de handicap ?

Cette question générale est déclinée en trois sous-questions :

- 1- Les aménagements architecturaux et matériels dépassent-ils la simple conformité réglementaire pour garantir une autonomie réelle et quotidienne aux apprenants ?
- 2- Les aménagements pédagogiques et les modalités d'évaluation sont-ils formalisés au sein de l'établissement, ou dépendent-ils surtout de l'initiative personnelle des enseignants ?
- 3- Le niveau de formation initiale ou continue des personnels éducatifs et administratifs influence-t-il le sentiment d'inclusion et de reconnaissance vécu par les apprenants ?

À partir de ces questions, trois hypothèses ont guidé l'analyse :

- 1- L'inclusion matérielle et architecturale est globalement textuelle ou partielle, ce qui limite l'autonomie quotidienne des apprenants.

- 2- Les pratiques pédagogiques et les aménagements d'évaluation dépendent fortement de la bonne volonté individuelle des enseignants plutôt que d'un protocole institutionnalisé et systématique.
- 3- Le sentiment d'inclusion réelle est atténué par un manque de formation des équipes éducatives et administratives.

3. Cadre conceptuel :

3.1. De l'intégration à l'inclusion :

L'analyse de l'inclusion scolaire exige de dépasser une lecture purement administrative de la scolarisation. Un apprenant peut être inscrit dans une école ordinaire sans être réellement inclus. L'intégration peut maintenir l'élève dans une logique d'adaptation individuelle : C'est à lui de s'ajuster aux contraintes de l'établissement. L'inclusion inverse cette logique : C'est l'environnement scolaire qui doit devenir suffisamment flexible pour répondre à la diversité des besoins éducatifs.

Dans cette perspective, l'inclusion scolaire implique au moins quatre dimensions, la première est matérielle : L'apprenant doit pouvoir accéder aux espaces scolaires et les utiliser de manière autonome ou avec le minimum de dépendance possible. La deuxième est pédagogique : Les contenus, supports, rythmes et activités doivent être accessibles. La troisième est évaluative : L'évaluation doit mesurer les apprentissages sans pénaliser l'élève en raison d'un obstacle lié à son handicap. La quatrième est relationnelle : l'apprenant doit être reconnu, sollicité, intégré dans les groupes et respecté par les pairs et les adultes.

3.2. L'accessibilité comme condition d'autonomie :

L'accessibilité ne se réduit pas à l'existence d'un équipement. Une rampe trop inclinée, un ascenseur verrouillé, des toilettes adaptées utilisées comme espace de rangement ou une signalétique absente peuvent maintenir l'apprenant dans une situation de dépendance. L'accessibilité doit donc être évaluée à partir de l'usage réel. La question centrale n'est pas seulement : L'établissement possède-t-il une rampe ? Elle devient plutôt : L'apprenant peut-il entrer, circuler, participer et utiliser les espaces scolaires sans devoir attendre l'aide d'autrui à chaque étape ?

3.3. Les adaptations pédagogiques raisonnables :

Les adaptations pédagogiques constituent une composante essentielle de l'inclusion. Elles peuvent prendre plusieurs formes : agrandissement des supports, simplification ou reformulation des consignes, placement stratégique dans la classe, verbalisation de ce qui est écrit au tableau, recours à des supports visuels ou numériques, temps supplémentaire, évaluation orale ou réduction de la

charge d'écriture. Ces adaptations ne signifient pas une baisse des exigences scolaires. Elles visent plutôt à rendre l'accès aux apprentissages plus équitable en tenant compte des obstacles particuliers rencontrés par certains apprenants.

3.4. Le climat de classe et le sentiment d'appartenance :

L'inclusion se joue aussi dans les interactions ordinaires. Un élève peut disposer d'un support adapté tout en se sentant isolé dans les activités collectives. À l'inverse, un climat de classe fondé sur l'entraide peut compenser certaines limites matérielles, sans toutefois les remplacer. Le sentiment d'appartenance dépend de la possibilité d'être choisi dans les groupes, d'être interrogé, de poser des questions, de participer aux jeux et aux activités, et de demander de l'aide sans honte ni stigmatisation.

3.5. La formation des personnels :

La formation des enseignants et des personnels administratifs constitue une condition transversale. L'inclusion ne peut pas reposer uniquement sur la bienveillance ou l'intuition. Elle exige des compétences professionnelles : Identifier les besoins, différencier les supports, adapter l'évaluation, coopérer avec les familles, mobiliser des ressources spécialisées et prévenir les formes involontaires d'exclusion. Le manque de formation peut conduire à des maladresses, à des inégalités de traitement et à une dépendance excessive envers les initiatives individuelles.

4. Méthodologie :

4.1. Type de recherche :

Cette recherche adopte une approche qualitative descriptive et interprétative. Elle cherche à comprendre les conditions concrètes de l'inclusion scolaire telles qu'elles sont vécues par les apprenants, déclarées par les enseignants et observées dans l'espace scolaire. Le choix d'une démarche qualitative se justifie par la nature de la problématique : il ne s'agit pas de mesurer statistiquement un phénomène à grande échelle, mais d'analyser finement les pratiques, les obstacles, les représentations et les expériences au sein de trois établissements primaires.

4.2. Terrain et participants :

Le terrain de recherche est composé de trois établissements scolaires du primaire, anonymisés sous les codes E1, E2 et E3. Cette anonymisation permet de préserver l'identité des établissements et des participants, tout en conservant la possibilité d'une comparaison transversale. Les personnes interrogées relèvent de deux catégories : Des enseignants du primaire ayant dans leur classe ou dans leur établissement des apprenants en situation de handicap, et des apprenants en situation de handicap capables de décrire leur expérience scolaire quotidienne avec leurs propres mots.

L'échantillon exact n'étant pas quantifié ici, l'analyse ne prétend pas produire une généralisation statistique. Elle vise plutôt une compréhension qualitative des régularités observées dans les trois établissements. Les résultats doivent donc être lus comme des tendances interprétatives construites à partir du croisement des entretiens et de l'observation.

4.3. Instruments de collecte des données :

Deux instruments ont été mobilisés. Le premier est un guide d'entretien semi-directif. Pour les apprenants, il portait sur le quotidien dans l'établissement, les obstacles rencontrés, l'accès aux cours et aux évaluations, les relations avec les enseignants et les camarades, ainsi que le sentiment d'inclusion. Pour les enseignants, il portait sur les aménagements mis en place, les difficultés institutionnelles, techniques et pédagogiques, les besoins en formation et les outils souhaités.

Le second instrument est une grille d'observation structurée. Elle a permis de relever des faits observables concernant l'accessibilité matérielle et architecturale, les adaptations pédagogiques et organisationnelles, ainsi que les interactions sociales et le climat de classe. Cette grille a standardisé le recueil des faits lors des visites d'établissements, en évitant de limiter l'analyse aux discours des acteurs.

4.4. Méthode d'analyse :

Les données ont été analysées selon une analyse thématique de contenu. Les réponses et observations ont été classées autour de trois catégories principales correspondant aux hypothèses : Accessibilité matérielle et architecturale, adaptations pédagogiques et évaluatives, formation et climat inclusif. Une triangulation a ensuite été effectuée entre les propos des enseignants, les propos des apprenants et les faits observés. Cette triangulation permet de renforcer la validité interne de l'analyse, car elle compare ce qui est déclaré avec ce qui est constaté.

Tableau1 : L'objectif et les types de données des outils utilisés

Outil	Objectif	Types de données
Entretiens apprenants	Comprendre l'expérience vécue : Déplacements, apprentissages, évaluations, relations, sentiment d'inclusion.	Verbatim thématiques et exemples de situations vécues.
Entretiens enseignants	Identifier les pratiques mises en œuvre, les difficultés et les besoins en formation ou en outils.	Discours professionnels sur les adaptations et les contraintes.
Grille d'observation	Constater directement les conditions matérielles, pédagogiques et relationnelles.	Faits observés dans les espaces scolaires et les classes.

4.5. Précautions éthiques :

Les établissements et les participants sont anonymisés. Les apprenants en situation de handicap étant des enfants du primaire, l'entretien doit respecter des règles strictes : langage simple, durée raisonnable, absence de pression, possibilité de ne pas répondre, et accord préalable des responsables légaux. L'objectif de la recherche n'est pas d'évaluer ou de sanctionner un établissement ou un enseignant, mais de comprendre les conditions réelles de l'inclusion afin de proposer des pistes d'amélioration.

5. Résultats :

5.1. Résultat 1 : Une accessibilité matérielle réelle mais incomplète :

Les résultats montrent que les trois établissements disposent de certains éléments d'accessibilité, mais que ces aménagements demeurent insuffisants pour garantir une autonomie quotidienne. La présence d'une rampe d'accès à l'entrée principale constitue l'exemple le plus visible. Toutefois, lorsque la pente est trop forte ou lorsque l'espace d'entrée reste encombré, l'élève en fauteuil roulant ne peut pas l'utiliser seul. L'accessibilité existe alors comme signe matériel, mais elle ne produit pas l'autonomie attendue.

Les apprenants concernés décrivent une dépendance fréquente à l'égard des adultes ou des camarades : aide pour franchir une marche, accompagnement jusqu'à la classe, difficulté d'accès aux toilettes, impossibilité de circuler facilement dans la cour. Les observations confirment ces propos : certains passages sont étroits, la circulation interne n'est pas toujours fluide et les équipements adaptés ne sont pas toujours disponibles ou fonctionnels.

L'un des constats importants concerne la diversité des besoins. Les adaptations visibles ciblent souvent le handicap moteur, mais les besoins liés aux déficiences visuelles ou auditives sont moins pris en compte. L'absence de signalétique adaptée, de repères contrastés ou de documents lisibles montre que l'accessibilité est encore pensée de façon limitée. Or, une école inclusive doit considérer l'ensemble des formes de handicap et non seulement celles qui sont immédiatement visibles.

Les sanitaires représentent un autre indicateur de l'écart entre accessibilité formelle et accessibilité effective. Même lorsqu'un sanitaire adapté existe, son usage peut être difficile s'il est mal situé, mal signalé ou occupé par du matériel. Cette situation révèle une faible appropriation institutionnelle des dispositifs inclusifs. L'équipement existe, mais il n'est pas toujours reconnu comme un droit d'usage prioritaire pour l'apprenant concerné.

Ces résultats confirment donc que l'inclusion matérielle est partielle. Elle relève davantage d'une logique de réponse ponctuelle que d'une planification globale de l'accessibilité. L'école accueille l'apprenant, mais elle n'organise pas toujours tous les espaces autour de son autonomie.

5.2. Résultat 2 : Des adaptations pédagogiques présentes mais instables :

Les entretiens avec les enseignants montrent que plusieurs pratiques inclusives sont mises en œuvre dans les classes. Les enseignants évoquent l'agrandissement de certains documents, la lecture orale des consignes, le placement de l'élève près du tableau, la reformulation des explications, la réduction de la longueur de certains exercices ou l'octroi d'un temps

supplémentaire. Ces pratiques témoignent d'une volonté d'aider les apprenants en situation de handicap à suivre les apprentissages.

Cependant, les observations montrent que ces adaptations ne sont pas systématiques. Dans certains cas, un apprenant malvoyant est placé à une distance peu favorable du tableau ou reçoit un document de faible qualité, écrit en petits caractères. Dans d'autres situations, l'enseignant parle en écrivant au tableau, dos à la classe, ce qui complique la compréhension pour un apprenant malentendant. Ces exemples indiquent que l'adaptation pédagogique n'est pas toujours anticipée au moment de la préparation de la séance.

La difficulté principale réside dans l'absence de protocole institutionnel clair. Les enseignants adaptent souvent leurs pratiques selon leur sensibilité, leur expérience et les moyens disponibles. Cette logique produit des écarts entre les classes et entre les situations. Un apprenant peut bénéficier d'un accompagnement attentif avec un enseignant, puis se retrouver sans adaptation équivalente avec un autre. L'inclusion pédagogique devient alors dépendante de la personne plutôt que garantie par l'établissement.

Les évaluations constituent un point particulièrement fragile. Les apprenants expliquent parfois qu'ils connaissent la leçon mais qu'ils ne terminent pas leur contrôle à cause de lenteurs d'écriture, de difficultés de lecture ou de consignes trop longues. Les enseignants reconnaissent qu'ils manquent de repères clairs sur les adaptations autorisées : temps supplémentaire, évaluation orale, reformulation, réduction de la charge d'écriture ou adaptation du barème. En l'absence de cadre partagé, les décisions se prennent au cas par cas.

Ces résultats confirment que les adaptations pédagogiques existent, mais qu'elles restent instables. Elles sont réelles dans certaines situations, absentes ou insuffisantes dans d'autres. Cette irrégularité limite l'égalité des chances et affaiblit la continuité du parcours scolaire de l'apprenant en situation de handicap.

5.3. Résultat 3 : Un climat de classe entre entraide et participation limitée :

Les observations relatives au climat de classe révèlent une situation contrastée. D'un côté, des comportements d'entraide sont observés entre élèves. Certains camarades aident spontanément l'apprenant en situation de handicap, partagent leurs notes, réexpliquent une consigne ou l'accompagnent dans certains déplacements. Ces gestes montrent que la classe peut constituer un espace de solidarité et que les pairs jouent un rôle important dans l'inclusion quotidienne.

D'un autre côté, certaines situations montrent que l'intégration sociale n'est pas toujours spontanée. Lors de la constitution de groupes, un apprenant en situation de handicap peut rester seul pendant un moment avant que l'enseignant n'intervienne pour l'intégrer. Ce type de situation est révélateur : l'élève est présent dans la classe, mais il n'est pas toujours choisi naturellement par

ses pairs. L'inclusion sociale exige donc une médiation pédagogique et une culture de coopération construite dans le temps.

La participation orale constitue aussi un indicateur sensible. Lorsque l'apprenant lève la main sans être interrogé, il peut ressentir une forme d'invisibilité. Cette situation ne signifie pas nécessairement un rejet volontaire de la part de l'enseignant, mais elle montre que la vigilance inclusive doit être constante. Inclure un élève, ce n'est pas seulement éviter de l'exclure ; c'est aussi lui donner une place active dans les échanges, les groupes, les responsabilités et les activités collectives.

Les apprenants expriment un sentiment d'inclusion ambivalent. Ils reconnaissent souvent l'aide des enseignants et des camarades, mais ils évoquent aussi la gêne de devoir demander de l'aide, la peur de déranger, la crainte des moqueries ou le sentiment de ne pas participer comme les autres. L'inclusion apparaît donc partielle : l'élève est accepté, mais son appartenance au groupe n'est pas toujours pleinement assurée.

5.4. Résultat 4 : Le manque de formation comme facteur transversal :

Les enseignants interrogés soulignent le manque de formation pratique. Certains ont reçu des informations générales sur l'inclusion, mais peu de formations opérationnelles sur les types de handicap, l'adaptation des supports, la différenciation pédagogique, l'évaluation inclusive ou la gestion de classe. Cette insuffisance de formation explique en partie la variabilité des pratiques observées.

Le manque de formation ne se traduit pas nécessairement par une absence de volonté. Au contraire, plusieurs enseignants affirment vouloir aider les apprenants concernés. Mais ils ne savent pas toujours comment procéder, quels outils utiliser, quelles adaptations sont pertinentes ou comment éviter la surprotection. Cette situation peut conduire soit à l'improvisation, soit à la prudence excessive, soit à des pratiques inadaptées malgré de bonnes intentions.

Les personnels administratifs sont également concernés. L'inclusion suppose une coordination au niveau de l'établissement : accueil de l'enfant, organisation des espaces, communication avec la famille, suivi des aménagements, anticipation des évaluations et mobilisation éventuelle de partenaires spécialisés. Lorsque cette coordination est faible, l'enseignant se retrouve seul et l'apprenant doit souvent répéter ses besoins ou dépendre d'arrangements informels.

6. Croisement entre les entretiens et l'observation :

Le croisement entre les entretiens et la grille d'observation permet de renforcer la cohérence des résultats. Les apprenants déclarent rencontrer des obstacles dans leurs déplacements, dans l'accès aux supports de cours et dans les évaluations. Les observations confirment ces obstacles à travers

des faits concrets : rampe difficile à utiliser seul, absence de signalétique adaptée, supports peu lisibles, placement peu favorable ou participation limitée dans les activités de groupe.

Les enseignants déclarent mettre en place des adaptations selon leurs moyens. Les observations confirment aussi cette réalité : certains gestes inclusifs sont effectivement présents, par exemple l'adaptation d'une consigne ou l'intervention de l'enseignant pour intégrer un apprenant à un groupe. Toutefois, ces gestes apparaissent ponctuels. Ils ne relèvent pas toujours d'un dispositif stable, préparé et partagé par l'ensemble de l'établissement.

Cette triangulation montre que les difficultés ne sont pas seulement ressenties par les apprenants ni seulement déclarées par les enseignants. Elles sont visibles dans l'organisation matérielle et pédagogique de l'école. L'écart entre les intentions et la mise en œuvre devient alors le résultat central de la recherche.

Tableau2 : Les dimensions, les données issues des entretiens et des observations, ainsi que leur interprétation.

Dimension	Données issues des entretiens	Données issues de l'observation	Interprétation
Accessibilité	Difficultés de déplacement, besoin d'aide, accès limité à certains espaces.	Rampe difficile, signalétique absente, sanitaires peu fonctionnels.	Autonomie limitée.
Pédagogie	Documents parfois illisibles, temps insuffisant, consignes difficiles.	Supports non adaptés, placement inadéquat, adaptation ponctuelle.	Adaptations non systématiques.
Évaluation	Contrôles parfois non terminés, sentiment d'injustice.	Absence d'indicateurs stables sur le temps supplémentaire ou l'évaluation orale.	Besoin d'un protocole formalisé.
Climat social	Aide des pairs mais gêne, peur du jugement, participation variable.	Intégration tardive dans les groupes, entraide spontanée, parole parfois ignorée.	Inclusion relationnelle partielle.
Formation	Besoins parfois mal compris ou oubliés.	Gestes pédagogiques inégaux et peu anticipés.	Besoin de formation pratique.

7. Vérification des hypothèses :

7.1. Hypothèse 1 : confirmée :

La première hypothèse est confirmée. L'inclusion matérielle et architecturale est partielle dans les trois établissements. Les aménagements observés ne sont pas inexistants, mais ils ne garantissent

pas une autonomie réelle. L'apprenant reste souvent dépendant d'une aide humaine pour entrer, se déplacer, accéder à certains espaces ou participer pleinement aux activités scolaires. L'accessibilité apparaît donc comme une conformité minimale plutôt que comme une organisation globale de l'environnement.

7.2. Hypothèse 2 : confirmée :

La deuxième hypothèse est confirmée. Les adaptations pédagogiques et les modalités d'évaluation reposent largement sur l'initiative personnelle des enseignants. Les pratiques inclusives sont parfois pertinentes, mais elles ne sont pas suffisamment formalisées. L'absence de projet individualisé stable, de protocole d'évaluation ou de supports partagés entraîne des réponses inégales selon les enseignants, les classes et les moments.

7.3. Hypothèse 3 : confirmée avec nuance :

La troisième hypothèse est confirmée, mais avec nuance. Le manque de formation des équipes éducatives et administratives limite bien le sentiment d'inclusion réelle, car il entraîne des incompréhensions, des adaptations irrégulières et une coordination insuffisante. Toutefois, les observations montrent aussi l'existence d'une bienveillance réelle chez certains enseignants et camarades. Le problème n'est donc pas une absence totale d'attitudes positives, mais leur caractère non systématique et insuffisamment soutenu par une formation professionnelle et une organisation institutionnelle.

Tableau3 : Les résultats des hypothèses et un résumé de la justification.

Hypothèse	Résultat	Justification synthétique
H1	Confirmée	Aménagements existants mais partiels ; autonomie quotidienne non garantie.
H2	Confirmée	Adaptations pédagogiques et évaluatives dépendantes des initiatives individuelles.
H3	Confirmée avec nuance	Formation insuffisante et coordination faible, malgré des attitudes positives ponctuelles.

8. Discussion :

Les résultats de cette recherche montrent que l'inclusion scolaire dans les trois établissements est une réalité en construction. Elle ne peut pas être qualifiée d'absente, car des efforts existent : accueil des apprenants, aide des pairs, adaptations ponctuelles des supports, interventions de certains enseignants, volonté générale de ne pas exclure. Toutefois, elle ne peut pas non plus être considérée comme pleinement effective, car ces efforts demeurent fragmentés et insuffisamment institutionnalisés.

La première discussion porte sur l'écart entre accessibilité formelle et accessibilité réelle. Les établissements peuvent afficher certains aménagements, mais l'usage quotidien de ces dispositifs montre leurs limites. La notion d'accessibilité doit donc être pensée en termes d'expérience vécue. Une rampe ou un dispositif matériel ne devient inclusif que s'il permet effectivement à l'apprenant de gagner en autonomie.

La deuxième discussion concerne la centralité de l'enseignant. Dans les établissements étudiés, l'enseignant apparaît comme l'acteur principal de l'inclusion pédagogique. Cette centralité est positive lorsqu'elle traduit un engagement professionnel, mais elle devient problématique lorsqu'elle remplace l'institution. L'inclusion ne doit pas dépendre de la sensibilité individuelle d'un enseignant, car cela produit une inégalité entre les élèves. Elle doit être garantie par des dispositifs collectifs et durables.

La troisième discussion concerne le climat de classe. Les élèves peuvent être bienveillants et solidaires, mais l'entraide spontanée ne suffit pas. Elle doit être organisée par une pédagogie coopérative, afin d'éviter deux risques : l'isolement de l'apprenant ou, à l'inverse, une surprotection qui le maintient dans une position de dépendance. L'inclusion exige un équilibre entre aide, autonomie et participation active.

La quatrième discussion porte sur la formation. Les enseignants interrogés ne rejettent pas l'inclusion. Ils expriment surtout un besoin d'outils pratiques. Cela montre que l'inclusion scolaire ne peut pas être pensée seulement comme un principe éthique ou juridique. Elle doit être traduite en compétences professionnelles : savoir adapter un document, différencier une tâche, évaluer autrement, gérer les interactions et coopérer avec les familles.

Ces résultats rejoignent les orientations internationales selon lesquelles l'inclusion doit être comprise comme une transformation du système éducatif et non comme une simple présence des apprenants vulnérables dans les classes ordinaires (UNESCO, 1994), (UNESCO, 2020). Ils rejoignent également les préoccupations nationales relatives à la nécessité de renforcer la formation des acteurs et de normaliser les procédures d'accompagnement des enfants en situation de handicap (CSEFRS & UNICEF, 2019), (MENFPESRS, 2019).

9. Recommandations :

9.1. Améliorer l'accessibilité réelle des établissements :

Les établissements doivent réaliser un diagnostic d'accessibilité fondé sur le parcours quotidien de l'apprenant : entrée, cour, classe, sanitaires, bibliothèque, activités sportives et sorties. Ce diagnostic devrait vérifier non seulement l'existence des équipements, mais leur fonctionnalité. Les rampes doivent être utilisables sans aide excessive, les sanitaires adaptés doivent rester

disponibles, les couloirs doivent être dégagés, et la signalétique doit être visible, contrastée et adaptée aux besoins des apprenants malvoyants.

9.2. Formaliser les projets individualisés :

Chaque apprenant en situation de handicap devrait bénéficier d'un document de suivi individualisé précisant ses besoins, les adaptations pédagogiques, les modalités d'évaluation, les responsabilités des acteurs et les modalités de communication avec la famille. Ce document ne doit pas être seulement administratif. Il doit être utilisé régulièrement par l'équipe pédagogique pour assurer la continuité des adaptations.

9.3. Institutionnaliser les adaptations pédagogiques et évaluatives :

Les établissements devraient élaborer une procédure commune pour les adaptations de cours et d'évaluation. Cette procédure pourrait préciser les situations dans lesquelles il est possible d'agrandir les supports, de lire les consignes, de donner un temps supplémentaire, de proposer une évaluation orale ou de réduire la charge d'écriture sans réduire les objectifs d'apprentissage. Cela limiterait les différences entre enseignants.

9.4. Former les enseignants et les personnels administratifs :

La formation doit être pratique et continue. Elle devrait porter sur les différents types de handicap, les besoins éducatifs particuliers, l'adaptation des supports, la gestion de classe inclusive, l'évaluation différenciée, la communication avec les familles et la prévention de la stigmatisation. Les personnels administratifs devraient aussi être formés, car ils interviennent dans l'accueil, l'orientation et la coordination des dispositifs.

9.5. Sensibiliser les élèves et structurer l'entraide :

Les élèves doivent être sensibilisés à la diversité et au respect des différences. Les pratiques de tutorat entre pairs peuvent être utiles, mais elles doivent être encadrées afin d'éviter que l'apprenant en situation de handicap soit toujours placé dans une position de dépendance. L'objectif est de construire une coopération équilibrée, où chaque élève peut apporter quelque chose au groupe.

10. Limites de la recherche :

Cette recherche présente plusieurs limites. D'abord, elle porte sur trois établissements seulement. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des écoles primaires. Ensuite, l'approche est qualitative et repose sur des entretiens et des observations. Elle permet une compréhension fine des expériences, mais ne mesure pas statistiquement la fréquence des

obstacles observés. Enfin, l'étude ne précise pas la diversité exacte des handicaps représentés ni le nombre détaillé de participants, ce qui limite l'analyse comparative entre types de besoins.

Ces limites ne diminuent pas la valeur de la recherche, mais elles invitent à la prudence. Une enquête ultérieure pourrait élargir l'échantillon, intégrer les familles, les directeurs d'établissement, les inspecteurs et les professionnels médico-sociaux, et combiner l'approche qualitative avec des données quantitatives sur l'accessibilité, les adaptations et le parcours scolaire des apprenants.

11. Conclusion :

L'analyse des entretiens et de la grille d'observation menée dans trois établissements primaires, montre que l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap reste partielle et inégalement effective. Les établissements étudiés accueillent les apprenants concernés et développent certaines pratiques d'aide, mais ils ne répondent pas encore de manière pleinement systémique à leurs besoins.

La première hypothèse est confirmée : l'accessibilité matérielle et architecturale demeure incomplète. Les aménagements présents ne suffisent pas toujours à garantir l'autonomie quotidienne. La deuxième hypothèse est également confirmée : les adaptations pédagogiques et évaluatives existent, mais dépendent largement de la bonne volonté individuelle des enseignants. La troisième hypothèse est confirmée avec nuance : le manque de formation limite l'inclusion réelle, même si certaines attitudes positives et solidaires sont observées.

La réponse à la question principale est donc la suivante : les établissements scolaires étudiés répondent aux besoins des apprenants en situation de handicap de manière partielle, variable et insuffisamment institutionnalisée. L'inclusion observée est une inclusion en construction. Elle nécessite une transformation plus globale de l'établissement, intégrant l'accessibilité, la pédagogie, l'évaluation, la formation, la coordination et le climat social.

L'enjeu central n'est pas seulement d'ouvrir l'école aux apprenants en situation de handicap, mais de rendre l'école réellement capable de les accueillir, de les reconnaître et de leur permettre de participer pleinement à la vie scolaire. L'inclusion scolaire devient alors un projet collectif qui engage l'ensemble de la communauté éducative.

Références bibliographiques :

- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. UNESCO.
- Nations Unies. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées (Article 24: Éducation). Nations Unies.
- UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020: Inclusion et éducation: tous, sans exception. Éditions UNESCO.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, & UNICEF. (2019). Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc: vers une éducation inclusive. CSEFRS.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2019). Programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Ministère de l'Éducation Nationale.

Education, Training, and the Sustainable Development of Women in Southern Madagascar

Andrianinaivalona Dimbikoloina Mamihasiimbola⁵², Andrianandrasanirina Faly Tinasoa⁵³,
Rasoamampionona Clarisse⁵⁴

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Andrianinaivalona, D. M., Andrianandrasanirina, F. T., & Rasoamampionona, C. (2026). Education, Training, and the Sustainable Development of Women in Southern Madagascar. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22116813>

Abstract

Women's empowerment is today a crucial issue for sustainable development. This article analyzes the role of education and training in strengthening women's empowerment within the most vulnerable areas of Madagascar. The study focuses on the Atsimo-Andrefana, Anosy, and Androy regions, where persistent inequalities in access to learning opportunities continue to limit women's advancement. The research relies on a qualitative approach combining direct field observations and a rigorous analysis of secondary data. This methodology highlights both structural barriers and opportunities for social transformation for women in these territories. The findings reveal that poverty, geographic isolation, and local sociocultural norms represent the main obstacles to girls' education. However, when access is secured, education proves to be a powerful driver of change: it enhances skills, facilitates professional integration, increases autonomous income, and strengthens women's decision-making power within families and communities. Women's empowerment goes beyond the individual sphere, becoming part of a global dynamic of sustainable local development. By reducing gender disparities, education fosters inclusive growth. Future quantitative research would be highly valuable to precisely assess the long-term economic impact of these training initiatives on regional development.

Keywords: Women's empowerment, education, vocational training, sustainable development, social inequalities.

⁵² Doctoral Student, University of Fianarantsoa, Madagascar, Doctoral School of Governance and Society in Transition (GOUVSOMU). Email: antsokoloina4@gmail.com

⁵³ Lecturer and Researcher, University of Fianarantsoa, Madagascar, and Director of the Interdisciplinary Research Laboratory in Didactics and Education (LIDIE). Email: faly.andrianandrasanirina@univ-fianarantsoa.mg

⁵⁴ Certified Professor, University of Fianarantsoa, Madagascar, and Director of the ASCH-IAL Research Laboratory (Anthropology, Sociology, Civilizations, History, Identity, Otherness, and Languages). Email: claandriantsoa@yahoo.fr

Éducation, formation et développement durable des femmes au sud de Madagascar.

MalainineAndrianinaivalona Dimbikoloina Mamihasimbola, Andrianandrasanirina Faly
Tinasoa, Rasoamampionona Clarisse

Resumé

L'émancipation des femmes est aujourd'hui un enjeu crucial pour le développement durable. Cet article analyse le rôle que jouent l'éducation et la formation dans le renforcement de l'autonomie féminine au sein des zones les plus vulnérables de Madagascar. L'étude se focalise sur les régions d'Atsimo-Andrefana, d'Anosy et d'Androy, où les inégalités d'accès aux opportunités d'apprentissage continuent de limiter l'émancipation des femmes. La recherche s'appuie sur une approche qualitative combinant des observations directes sur le terrain et l'analyse rigoureuse de données secondaires. Cette méthodologie permet de mettre en lumière les barrières structurelles ainsi que les opportunités des transformations sociales pour les femmes de ces territoires. Les résultats révèlent que la pauvreté, l'éloignement géographique et les normes socioculturelles locales constituent les obstacles majeurs à la scolarisation des filles. Néanmoins, lorsque cet accès est garanti, l'éducation s'avère un puissant moteur de changement : elle améliore les compétences, facilite l'insertion professionnelle, accroît les revenus autonomes et renforce le pouvoir décisionnel des femmes au sein des familles et des communautés. L'autonomisation des femmes dépasse la sphère individuelle pour s'inscrire dans une dynamique globale de développement local durable. En réduisant les disparités de genre, l'éducation favorise une croissance inclusive. De futures recherches quantitatives permettraient d'évaluer précisément l'impact à long terme de ces vagues de formation sur le PIB régional.

Mots clés

Autonomisation des femmes, Éducation, Formation professionnelle, Développement durable, inégalités sociales

Introduction

Dans le paradigme contemporain de développement global, l'éducation s'affirme comme le levier structurel prédominant du progrès social et de la valorisation du potentiel humain (UNESCO, 2015 ; Durkheim, 1922). Bien plus qu'un simple vecteur de transmission de connaissances, elle constitue le socle sur lequel repose l'édifice de la citoyenneté et de la résilience économique (Sen, 1999). Toutefois, l'observation des dynamiques éducatives dans le pays en développement, et singulièrement à Madagascar, révèle une persistance préoccupante des disparités de genre. L'accès au savoir y demeure conditionné par des variables géographiques et socio-économiques qui marginalisent systématiquement les femmes des zones rurales. Comme le souligne l'UNESCO (2021), cette exclusion ne constitue pas seulement une violation des droits fondamentaux, mais représente un coût d'opportunité majeur qui entrave la trajectoire de croissance des communautés locales.

Situé au carrefour stratégique de l'océan Indien, Madagascar est une nation dont le destin est marqué par une complexité socio-économique profonde. Malgré une superficie de 587 000 km² offrant des potentialités naturelles vastes, le pays est confronté à des défis structurels qui le maintiennent dans une situation de précarité persistante. Selon les données de la Banque mondiale (2020), la Grande Île fait face à des taux de pauvreté alarmants, exacerbés par un accès limité aux infrastructures de base et une instabilité monétaire qui fragilise le pouvoir d'achat.

Au sein de cet ensemble national, les régions de l'Anosy, de l'Androy et de l'Atsimo-Avaratra, constituant l'essentiel de la province de Toliara, représentent des zones de vulnérabilité critique. Ces territoires se caractérisent par une aridité climatique et une dépendance aux aléas environnementaux qui aggravent l'insécurité alimentaire. Dans ces zones, la condition féminine est soumise à une double pression : celle de la survie économique et celle de structures sociales patriarcales rigides. L'INSTAT (2021) rapporte que les indicateurs de développement humain y sont parmi les plus bas du pays, particulièrement en ce qui concerne l'alphabétisation et la scolarisation des femmes. Les mariages précoces, la déscolarisation forcée au profit des travaux domestiques et les normes culturelles restrictives forment un verrou sociétal qui limite l'autonomisation féminine. Pourtant, le PNUD (2021) rappelle avec instance que l'investissement dans la formation des femmes est le vecteur le plus efficace pour induire un changement systémique et durable, agissant comme un multiplicateur de bien-être pour l'ensemble de la cellule familiale.

L'appréhension de cette problématique complexe nécessite la mobilisation d'un cadre théorique pluridimensionnel où s'articulent les concepts de capital humain, de capacité et de durabilité. En premier lieu, la théorie du capital humain, telle que conceptualisée par Becker (1964), permet d'analyser l'éducation comme un investissement immatériel visant à accroître la productivité marginale des femmes dans le Sud malgache, favorisant ainsi leur transition d'une économie de subsistance vers une autonomie financière accrue. Cette perspective est complétée par l'approche

par les capacités de Sen (1999), qui place l'autonomisation au cœur du processus de développement. Ici, l'instruction n'est plus seulement un outil de production, mais un instrument de liberté réelle permettant aux femmes de transformer leurs ressources en opportunités de choix de vie et de participation décisionnelle. Enfin, cette dynamique d'émancipation s'inscrit dans la théorie du développement durable (Brundtland, 1987 ; ONU, 2015), postulant que l'inclusion éducative des femmes génère des externalités positives intergénérationnelles, indispensables à l'équilibre économique, social et environnemental des régions étudiées.

Néanmoins, bien que la littérature existante documente largement les bénéfices théoriques de l'éducation et la pauvreté structurelle à Madagascar, il subsiste un vide empirique majeur. Les recherches antérieures se focalisent souvent sur des approches macro-économiques globales, omettant d'analyser comment les programmes de formation opérationnels parviennent concrètement à déconstruire les structures de pouvoir patriarcales dans des contextes de crise socio-environnementale extrême. Il y a un manque évident d'études liant directement l'acquisition de compétences à l'autonomie décisionnelle réelle des femmes dans les régions d'Anosy, d'Androy et d'Atsimo-Andrefana. Cette étude vient précisément combler ce fossé en offrant une analyse qualitative ancrée dans les réalités de terrain du Grand Sud, démontrant comment l'émancipation féminine constitue le maillon manquant pour un développement durable effectif.

L'analyse s'articule autour d'une interrogation centrale : l'interrelation entre l'accès à l'éducation et la transformation des structures de pouvoir au sein de l'Anosy, de l'Androy et de l'Atsimo Andrefana. Dans quelle mesure les programmes de formation actuels parviennent-ils à briser les barrières de la pauvreté et à favoriser une inclusion sociale pérenne dans le Grand Sud ? L'objectif principal consiste à démontrer que l'autonomisation des femmes, catalysée par l'acquisition de compétences, constitue le maillon manquant pour un développement durable effectif dans cette partie de l'île.

La démonstration s'organisera selon trois axes distincts. La première section approfondit les fondements théoriques et conceptuels de l'autonomisation dans le contexte spécifique du Grand Sud. La deuxième partie expose la démarche méthodologique adoptée, détaillant les outils de collecte de données empiriques et les critères d'échantillonnage. Enfin, la troisième partie présente une analyse critique des résultats obtenus, ouvrant une discussion sur les implications politiques et stratégiques nécessaires pour renforcer l'inclusion des femmes à Madagascar.

1- Cadre conceptuel et théorique

Cette recherche s'appuie sur diverses théories complémentaires pour examiner comment l'éducation contribue à l'autonomisation des femmes et en quoi cela influence le développement durable.

1-1 Théorie du capital humain

La théorie du capital humain, développée notamment par Gary Becker et Theodore Schultz (1960), considère l'éducation, la formation et la santé comme des investissements personnels qui augmentent la productivité et les revenus futurs. Elle analyse l'individu comme une petite entreprise accumulant des compétences : savoirs, savoir-faire, expériences, pour générer des gains économiques et sociaux.

Selon Rosen (1976), les travailleurs individuels possèdent un ensemble de compétences ou d'aptitudes qu'ils peuvent améliorer ou accumuler grâce à la formation et à l'éducation.

L'investissement dans le capital humain serait surtout pour l'individu un moyen de signaler ses capacités aux entreprises, bien plus que de les accroître, d'après Spence (1973). En effet, le coût de l'éducation est censé être plus faible pour les individus dotés de certaines capacités.

Et pour les femmes, l'éducation est un levier puissant d'autonomisation, augmentant leur revenu jusqu'à 25% par année d'études secondaires et favorisant la croissance économique. Elle renforce la confiance en soi, la participation aux décisions du foyer et améliore la santé et l'éducation de la famille, tout en réduisant la pauvreté.

1-1-1 Autonomie financière et économique

L'éducation permet d'accéder à de meilleurs emplois, d'augmenter les revenus et de réduire la dépendance économique.

1-1-2 Impact familial et social

Les femmes éduquées tendent à réinvestir 90% de leur revenu dans leur famille (santé, nutrition, éducation des enfants), brisant le cycle de la pauvreté.

1-1-3 Prise de décision

Elles maîtrisent mieux leur vie, participent aux décisions du foyer et augmentent leur capacité à se protéger contre la violence.

1-1-4 Santé et bien-être

Une meilleure éducation est associée à une meilleure santé pour elles-mêmes et leurs enfants.

1-1-5 Compétences professionnelles

Des études montrent que les femmes apportent des qualités précieuses au travail, comme une plus grande flexibilité, l'intelligence émotionnelle et la capacité de médiation dans les conflits.

1-1-6 Contribution au développement

La participation des femmes éduquées à la vie active et politique est cruciale pour le développement économique et la paix sociale.

1-2 Théorie de l'autonomisation

L'autonomisation aide les femmes à augmenter leur pouvoir de négociation, à prendre davantage confiance en elles et à accroître leur autonomie en matière de prise de décisions. Elle leur offre le choix et le pouvoir d'agir pour leur propre sécurité et celle de leur famille.

1-2-1 Comment donner du pouvoir aux femmes ?

La pauvreté est un facteur qui limite considérablement l'autonomisation des femmes. En général, plus une personne est pauvre, moins elle a accès à l'emploi, aux ressources, à la participation politique et à bien d'autres choses encore. Partout dans le monde, la pauvreté touche de manière disproportionnée les jeunes femmes et les filles. Aider les femmes et les jeunes filles à sortir de la pauvreté est un moyen incroyablement efficace de les rendre autonomes.

1-2-2 Quelles sont les dimensions de l'autonomisation ?

L'autonomisation opère selon ces dimensions interconnectées : économique, sociale, politique et psychologique

- Dimension économique, concerne l'accès aux emplois de qualité, le contrôle des revenus, l'accès à la propriété, elle inclut la capacité d'épargner et d'avoir des objectifs financiers
- La dimension sociale englobe l'éducation, la scolarisation (notamment des filles), la santé, la maîtrise des fonctions de reproduction et le changement des normes de genre ; elle implique aussi l'augmentation de l'estime de soi et de la confiance.
- La dimension politique se réfère à la participation aux processus de prise de décision (au sein du foyer et dans la communauté), la reconnaissance des droits humains, l'accès à la justice et la capacité à se protéger contre la violence.
- Dimension psychologique : il s'agit du sentiment de valeur personnelle, du développement de la confiance en soi, de la capacité à faire des choix et de l'affirmation de sa propre volonté.

Donc, l'autonomisation est favorisée par l'éducation, l'accès aux ressources financières, la confiance en soi et un environnement social soutenant. Elle se renforce grâce à la formation professionnelle, l'égalité des droits, l'inclusion digitale et l'accès à des postes de décision.

Ces facteurs clés qui favorisent l'autonomisation incluent :

- L'éducation et la formation sont essentielles pour développer des compétences, notamment la formation professionnelle et l'éducation des filles.
- Accès économique, l'accès aux services financiers, au droit de propriété et à un travail décent permet l'indépendance financière

- Confiance et estime de soi sont cruciales pour se mobiliser dans son propre projet.
- Environnement favorable, un entourage encourageant (famille, cadre de vie), des politiques d'égalité des genres et des institutions dédiées.
- Compétences sociales, l'apprentissage d'habiletés sociales et l'inclusion digitale (accès TIC)
- Santé et stabilité, la stabilisation de la santé et la maîtrise des fonctions de reproduction.

Ainsi, à partir de ces facteurs, l'autonomisation des femmes apparaît comme un processus qui se construit progressivement, à mesure que celles-ci accèdent à l'éducation, développent leurs compétences et gagnent en indépendance économique et sociale.

Afin d'illustrer les relations entre les différentes variables de cette étude, le modèle de recherche est ci-dessous :

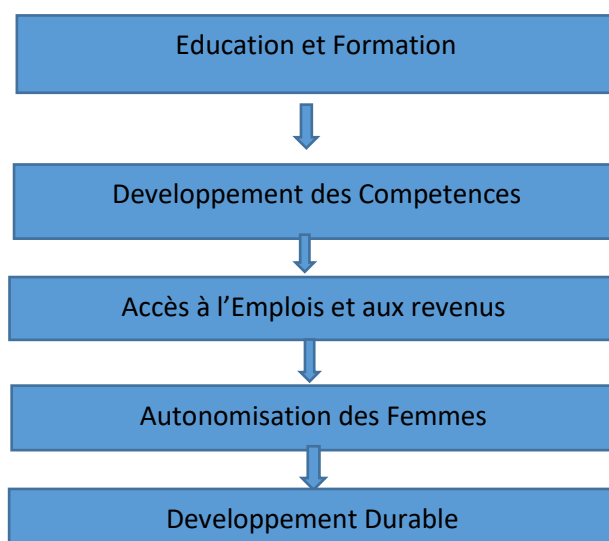


Figure 1 : Modèle de recherche théorique

Ce schéma illustre le processus par lequel l'éducation et la formation contribuent à l'autonomisation des femmes, en passant par le développement des compétences, l'accès à l'emploi et l'amélioration des revenus, aboutissant au développement durable.

Les effets de ce processus se traduisent par une amélioration notable des conditions économiques et sociales des femmes, contribuant ainsi à la réduction des inégalités et à la promotion d'un développement durable.

1-3 Théorie du développement durable

Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs (Mme Gro Harlem, 1987).

En 1992, le Sommet de la Terre à Rio, tenu sous l'égide des Nations Unies, officialise la notion de développement durable et celle des trois piliers : économique, environnemental, social, dont un développement économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable.

- Le pilier économique : il vise à créer une économie efficace et prospère, capable de générer de la richesse et d'assurer une viabilité financière, tout en limitant les disparités.
- Le pilier social : il se concentre sur l'équité, la santé, l'éducation et l'inclusion. L'objectif est de satisfaire les besoins essentiels des populations et de réduire les inégalités.
- Le pilier environnemental : il s'attache à la préservation des ressources naturelles, à la protection de la biodiversité et à la réduction de l'empreinte écologique pour maintenir l'intégrité de la biosphère.

2- Méthodologie

La présente étude adopte une approche qualitative visant à analyser le rôle de l'éducation et de la formation dans le processus d'autonomisation des femmes, ainsi que ses implications pour le développement durable. Elle concerne les parties sud de Madagascar, dont Anosy, Androy et Atsimo-Andrefana. Ces zones sont caractérisées par une forte vulnérabilité socio-économique, un accès limité aux services éducatifs et des inégalités persistantes, notamment en ce qui concerne la situation des femmes.

Les données utilisés dans le cadre de cette étude proviennent de statistiques nationales et des données statistiques fournies par les services administratifs locaux notamment les communes, le Directions Régionales de l'Education Nationale (DREN) et de l' INSTAT, d'enquête sur terrain auprès des femmes dans ces régions, de travaux de recherche déjà existants, de publications scientifique Ces informations ont été collectées à travers une analyse documentaire, permettant d'identifier les principaux facteurs liés à l'éducation, à l'autonomisation des femmes et au développement durable.

L'analyse des données repose sur une approche descriptive et analytique. Elle vise à mettre en évidence les relations entre les différents éléments étudiés, en particulier le lien entre l'éducation, l'amélioration des conditions économiques et sociales, et le renforcement de l'autonomie des femmes.

3- Résultats et discussions

Madagascar est une île située dans l'océan Indien, au large de la côte sud-est du continent africain. Avec une superficie d'environ 587 000 km², elle figure parmi les plus grandes îles du monde. En

2024, la population malgache est estimée à environ 31 millions d'habitants avec une densité générale de 9,8 habitants/km².

Elle se divise en 6 provinces, et la province de Toliara correspond globalement à la partie sud.

Le grand sud de Madagascar englobe les trois provinces administratives les plus méridionales de l'île qui sont Atsimo-Andrefana, Androy et Anosy. Au-delà de cette apparente neutralité géographique, l'expression renvoie également à une dynamique de mal-développement ou de piège de développement, qui semble résister aux multiples interventions nationales et internationales de l'aide et du développement.

Androy a une superficie de 19 538 km², soit 3,33 % de la superficie totale de Madagascar. Elle a une population de 1 328 000 en 2021, soit 69 habitants/km². Anosy est de 29 731 km² de superficie, soit 5,06% de la superficie totale, et une population de 850 000, soit 27,2 habitants/km². Et la région Atsimo Andrefana est de superficie et de populations de 1 892 020 en 2020 avec 27 habitants/km² (Instat RGPG 2020).

3-1 La scolarisation des filles à Madagascar

Globalement, le système scolaire malgache, structuré sur le modèle francophone, se divise en trois cycles : l'école primaire (5 ans), le collège (4 ans) et le lycée (3 ans). L'enseignement primaire est théoriquement obligatoire et gratuit, mais la réalité est bien différente. À Madagascar, seulement 72% des enfants terminent le cycle primaire, selon l'UNICEF, et près de 40% des élèves abandonnent leur scolarité avant d'atteindre le collège. Dans les zones rurales, où réside environ 80% de la population, ce chiffre est encore plus élevé. Selon l'USAID, 96% des élèves âgés de 6 à 10 ans ne sont pas en mesure de lire un paragraphe simple à la fin de l'école primaire, principalement en raison des infrastructures déficientes et du manque de ressources pédagogiques. Les enseignants malgaches qui reçoivent en moyenne 100 euros par mois doivent gérer des classes surchargées comptant souvent 60 à 80 élèves, limitant ainsi la qualité de leurs enseignements. Par ailleurs, la malnutrition chronique touche 42% des enfants, un facteur qui ralentit leur développement cognitif et physique, selon les données de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) (Christophe DEHAESE, 2024).

La scolarisation des filles à Madagascar présente un taux de parité remarquable au primaire par rapport à d'autres pays africains, avec environ 66% des filles atteignant le cycle primaire. Cependant, des disparités persistent au secondaire, accentuées par la pauvreté, les mariages précoces et un manque d'infrastructures. Le taux de scolarisation des filles reste inférieur à celui des garçons dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne.

Selon l'UNESCO, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire était de 62% en 2022 pour les filles et de 57% pour les garçons. Cependant, les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire révèlent une chute considérable, avec seulement 34,6% des filles et

30,9% des garçons. Les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire étaient de 36% pour les filles et de 34% pour les garçons. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur était de 6% pour les femmes, contre 6% pour les hommes. Cela montre qu'il y a une baisse significative des inscriptions et de l'achèvement des études au fur et à mesure que les étudiants progressent vers les niveaux supérieurs.

3-2 Taux de la scolarisation des filles/femmes dans le sud de Madagascar

Ce sont des régions où le taux de scolarisation des filles est le plus bas du pays. L'insécurité alimentaire (kere) et les traditions de mariages précoces sont les principaux freins. Si environ 1 fille sur 2 commence le primaire dans le sud, le taux s'effondre au passage au collège (souvent moins de 15% de scolarisation nette au niveau secondaire). Les données montrent une corrélation directe entre le faible taux d'alphabétisation et la dépendance économique. Dans le Grand Sud, une femme sur trois n'a jamais fréquenté l'école formelle, ce qui limite ses opportunités aux travaux agricoles de subsistance ou au petit commerce informel.

Tableau 1 : Population Féminine du Grand Sud (Projections 2024-2025)

Région	Population Totale Estimée	Nombre de Femmes
Atsimo Andrefana	~3 100 000	~1 571 700
Androy	~1 050 000	~532 350
Anosy	~940 000	~476 580
Total Grand Sud	~5 090 000	~2 580 630

Source: INSTAT (RGPH-3)

Tableau 2 : Taux de scolarisation et d'alphabétisation pour les femmes du Grand Sud (Données 2024-2025)

Région	Taux net de scolarisation (Primaire)	Taux d'Alphabétisation (femmes 15-49 ans)	Taux de Mariages Précoces (Avant 18 ans)
Androy	~45% à 50%	~28%	>55%
Anosy	~52%	~36,5%	~50%
Atsimo Andrefana	~58%	~42%	~48%
Moyenne Nationale	70,6%	~65%	~40%

Source : Ministère de l'Éducation nationale MEN 203-2024

Avec plus de 2,5 millions de femmes dans le Grand Sud, l'enjeu de l'éducation n'est pas seulement social, il est macroéconomique. Si le taux d'alphabétisation reste bas (environ 28% dans l'Androy),

ce sont plus d'un demi-million de femmes dans cette seule région qui sont freinées dans leur potentiel de développement. Environ 42% de ces femmes ont moins de 15 ans.

L'Atsimo Andrefana est la région la plus vaste et la plus peuplée du sud. Le défi y est l'accessibilité géographique aux centres de formation, tandis que dans l'Androy, le défi est davantage lié à la vitesse de croissance démographique (l'une des plus élevées du pays, à 3,6% par an), qui sature rapidement les infrastructures scolaires existantes.

3-3 Projet et Formation pour femmes dans le grand sud de Madagascar

En tant que partie pauvre du Grand Sud de Madagascar, de nombreux projets sont envisagés dans cette région, qu'ils proviennent de l'État, de projets internationaux et d'autres, dont les suivants :

3-3-1 Projet MIONJO (Soutien aux moyens de substance résilients)

Ce projet d'envergure, financé par la Banque mondiale, cible spécifiquement les femmes pour renforcer leur rôle dans la gestion communautaire et l'économie locale. L'objectif de cette formation est l'alphabétisation, la gestion financière de base et les techniques agricoles résilientes au climat (Banque mondiale, 2022).

3-3-2 Programme de Filets Sociaux de sécurité (FSS)- FIAVOTA

Mis en œuvre par le FID (Fonds d'Intervention pour le Développement), ce programme intègre des « Mesures d'Accompagnement » qui sont essentiellement des formations pour les mères de famille. L'objectif de la formation est la nutrition, l'hygiène et surtout l'éducation financière pour permettre aux femmes de se transformer en micro-activités productives (FID/Banque mondiale, 2021).

3-3-3 Initiative « Rapid Results Initiatives » (RRI)- PNUD

Le PNUD soutient des centres de formation professionnelle (notamment à Ambovombe et Fort-Dauphin) pour l'apprentissage de métiers non traditionnels pour les femmes. L'objectif de la formation est la couture industrielle, la transformation agroalimentaire (cactus, maïs) et l'artisanat d'exportation (PNUD Madagascar, 2023).

3-3-4 Projet AFAFI-Sud (Appui au Financement de l'Agriculture et aux Filières Inclusives)

Financé par l'Union européenne, ce projet met l'accent sur l'intégration de femmes dans les chaînes de valeur agricoles (miel, oignon, petits ruminants). L'objectif de cette formation est les techniques d'élevage caprin, la gestion de coopératives et l'accès aux marchés (Union européenne/Cirad, 2020).

Tableau 3 : Synthèse des types de formations proposées

Domaine	Compétences	Organismes leaders
Agriculture	Culture de contre-saison, stockage	FAO, AFAFI-Sud
Economie	Micro-épargne (VSLA), gestion de stock	CARE, FID
Santé/ Social	Nutrition infantile, droits de la femme	UNICEF, UNFPA
Artisanat	Tissage de sisal, vannerie moderne	PNUD, ONG locales

3-4 Inégalité de genre à Madagascar

Elle reste marquée par un système patriarcal, plaçant le pays au 84^e rang sur 144 pays. Malgré des progrès juridiques, les femmes surtout rurales font face à de fortes discriminations : faible représentation politique, violences conjugales (1 femme sur 3), mariages précoces et accès limité à l'éducation secondaire et à la propriété foncière (Nations Unies, 2020)

4- Les principales formes d'inégalités :

L'éducation : Les filles ont moins accès à l'éducation secondaire et supérieure que les garçons et certaines familles privilégient encore l'éducation des garçons. Les études révèlent également des écarts persistants entre les sexes : les femmes sont moins nombreuses que les hommes à atteindre les niveaux d'éducation les plus élevés et sont également moins susceptibles d'occuper un emploi (Afrobarometer, 2025).

L'accès aux ressources et à la terre : À Madagascar, bien que la loi autorise les femmes à hériter, les coutumes locales favorisent souvent les hommes. Dans de nombreuses régions, la terre est perçue comme un patrimoine masculin destiné à rester au sein du lignage paternel (Burn, N., & Sabarwal, S., 2021)

Participation Politique et Prise de Décision : malgré l'émergence de femmes leaders dans le secteur privé, la représentation politique reste faible. Le concept de « Fanampy » (la femme comme aide de l'homme) pèse encore sur la perception sociale du leadership (Razafindrakoto, M., Roubaud, F., & Wachsberger, J.-M., 2017)

Violences Basées sur le Genre (VBG) : la violence domestique demeure une problématique majeure, souvent passée sous silence par le « Fihavanana » (recherche de l'harmonie sociale) qui pousse les femmes à ne pas porter plainte pour ne pas « shaming » la famille (INSTAT, 2021).

Travail et économie : Les hommes gagnent en moyenne 37% de plus que les femmes et cela est principalement dû à un manque de salaires. Les femmes sont 20% plus susceptibles d'être au chômage que les hommes. À Madagascar, 14,6% des femmes et des filles passent leur vie à travailler dans le secteur des soins non rémunérés ou au travail domestique, en comparaison, seulement 2,8 % des hommes. Et les femmes qui travaillent dans les zones franches d'exportation

du secteur du textile et de l'habillement sont particulièrement vulnérables aux inégalités sur le lieu de travail (L'entraide missionnaire ,2023).

Selon les résultats, une large majorité des répondants estiment que face à la rareté des emplois, les hommes devraient être prioritaires par rapport aux femmes.

Accès aux ressources (terre, argent) : Les femmes ont moins accès à la propriété foncière (terre) car les traditions d'héritage favorisent souvent les hommes (Foncier et développement, 2023).

5- Impact de l'éducation sur l'autonomisation des femmes

L'autonomisation économique et la réduction de la pauvreté : l'éducation permet aux femmes d'accéder à des emplois mieux rémunérés et de sortir du secteur informel précaire ; chaque année supplémentaire de scolarité peut augmenter le revenu d'une femme de 10 à 20% (UNESCO, 2016).

Santé, fécondité et bien-être familial : une femme instruite a davantage de contrôle sur sa santé reproductive et la nutrition de ses enfants ; l'éducation brise le cycle de la pauvreté intergénérationnelle. Une hausse de l'alphabétisation des femmes est directement corrélée à la baisse de la mortalité infantile et à une meilleure gestion du planning familial (UNICEF, 2023)

Autonomisation politique et prise de décision : l'éducation renforce la confiance en soi et la capacité de négociation, tant au sein du foyer que dans la sphère publique. Les femmes éduquées sont plus susceptibles de voter, de se présenter à des élections et de contester les normes sociales discriminatoires (BANQUE MONDIALE, 2018).

Tableau 4 : impact de l'éducation sur l'autonomisation des femmes

Domaine d'impact	Effet principal	Conséquence sociale
Economie	Augmentation du PIB national	Réduction de l'extrême pauvreté
Démographie	Mariage plus tardif	Baisse du taux de fécondité
Social	Connaissances des droits	Réduction des violences basées sur le genre

Conclusion

Cette étude a mis en lumière une vérité essentielle dans le Grand Sud de Madagascar : l'éducation et la formation ne sont pas de simples étapes académiques, mais le cœur même de l'émancipation des femmes et du développement de Madagascar. Dans un contexte où la pauvreté et des normes

sociales pesantes freinent encore trop souvent l'élan des filles, l'accès au savoir reste le défi majeur, mais aussi la clé de voute de toute transformation locale.

L'analyse montre sans équivoque que l'instruction est le levier fondamental pour renforcer les capacités des femmes, faciliter leur insertion économique et leur permettre de prendre la place qui leur revient dans la société. Une fille scolarisée, c'est une femme qui acquiert des compétences, accède à l'emploi et améliore ses revenus. À l'inverse, chaque abandon scolaire et chaque mariage précoce constituent des barrières qui entravent non seulement des destins individuels, mais aussi le progrès de toute une région et même d'un pays.

Au-delà de l'aspect financier, l'autonomisation que nous avons observée touche à l'essence même de la liberté. Une femme instruite dispose d'une plus grande capacité à décider pour elle-même, pour sa famille et pour sa carrière. Cette force de décision renforce son impact au sein de la communauté, contribuant directement à reculer les frontières de la pauvreté. En favorisant l'égalité des chances, l'éducation devient ainsi un moteur de justice sociale et de développement durable.

Bien que l'accès aux données de terrain ait parfois été limité, les réalités observées dans le Grand Sud sont claires. Il est aujourd'hui impératif de renforcer les politiques publiques, de mener un combat frontal contre les mariages précoces et de proposer des formations professionnelles réellement adaptées aux besoins locaux. Cette mission nécessite une mobilisation totale des autorités, des institutions et des partenaires. En définitive, investir dans l'éducation des femmes, c'est bien plus que préparer leur avenir : c'est construire une société plus juste, plus inclusive et véritablement durable pour tous.

Cette dynamique d'émancipation par l'éducation ouvre de nouvelles perspectives de recherche qu'il conviendra d'explorer. Il serait particulièrement pertinent de mener des études quantitatives longitudinales afin de mesurer l'impact économique à long terme de ces vagues de formation sur le produit intérieur brut des régions du Grand Sud. De plus, analyser l'évolution des mentalités masculines face à cette prise de décision croissante des femmes permettrait de mieux anticiper les freins ou les leviers d'intégration sociale au sein des futures générations.

Référence bibliographique

- Banque mondiale. (2018). L'éducation des filles : une priorité pour le développement (p.12-14).
- Becker, G.S. (1961). Underinvestment in college education (p.346).
- Becker, G.S. (1964). Human capital: A theoretical and Empirical Analysis (p.11).
- Burn, N., & Sabarwal, S. (2021). Gender and property rights in Madagascar (p.12-14).
- CMED (Commission mondiale sur l'Environnement et le développement).(1987). Notre avenir à tous (Rapport Brundtland). Éditions du Fleuve.
- Dehaese, C. (2024). La scolarisation des filles à Madagascar (p. 45).
- INSTAT. (2021). Enquête Démographique et de Santé (p.342).
- RAZAFINDAKOTO, M., Roubaud, F., & Wachsberger, J.-M. (2017). L'énigme et le paradoxe : Économie politique de Madagascar (p.210-212).
- Rosen, S. (1976). A theory of life earnings. Journal of Political Economy (p.46).
- Schultz, T.W (1961). Investment in human capital. The American Economic Review (p.3).
- Sen, A. (1999). Development as Freedom (p.294).
- Spence, M. (1973). Job market signaling. The Quarterly Journal of Economics (p.357).
- UNESCO. (2015). Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ? Editions UNESCO (p.10).
- UNESCO. (2016). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : L'éducation pour les populations et la planète. Paris (p.320).
- UNICEF. (2023). La situation des enfants dans le monde 2023 : Pour chaque enfant, la vaccination (p.64).

The Impact of Using Artificial Intelligence Applications on the Cognitive and Scientific Achievement of High School Students (A Field Study)

Fatma Omri Ali⁵⁵

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Omri Ali, F. (2026). The impact of using artificial intelligence applications on the cognitive and scientific achievement of high school students: A field study. Science Step Journal, 4(14). ISSN 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22118932>

Abstract

This research aims to reveal the risks resulting from the intensive and unguided use of artificial intelligence applications, including the Chatgpt application, by secondary school students on their cognitive achievement and educational gains. On the one hand, this research aimed to explore the challenges facing the use of artificial intelligence applications in the educational process in Tunisia. On the other hand, the research employed a descriptive-analytical approach based on a theoretical review of the literature related to the research problem and its hypotheses. We also adopted the field method to carry out this research by preparing two research forms that included a set of questions that focused on the reality of employing artificial intelligence applications in the educational and learning process in Tunisia. The first questionnaire was directed at secondary school teachers, while the second was directed at secondary school students. Given the nature of the questions in both questionnaires, we used content analysis to analyze the data, specifically focusing on open-ended questions. This research derives its importance from the value of the results it reached, which confirmed that the excessive and undirected use of artificial intelligence applications by learners was an important factor in the decline of their educational level and the increase in failure rates. The field study of this research also proved that Tunisian educational institutions suffer from the absence of an infrastructure that enables them to effectively employ artificial intelligence applications in order to develop the educational process.

Keywords: Artificial intelligence application chatgpt, cognitive and educational achievement, secondary school learners, educational system, sustainable development.

⁵⁵ A doctor and researcher in sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences in Tunisia, University of Tunis, Tunisia.

- Member of the multidisciplinary research lab on transitions, transformations, and inheritance at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Tunisia.

- Member of the Tunisian Sociological Association at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Tunisia.

- Email: fatma2013omri@hotmail.fr

أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل المعرفي لمتعلّمي المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية)

فاطمة عُمري علي

ملخص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن المخاطر الناجمة عن التوظيف المكثف وغير الموجه من طرف متعلّمي المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومنها تطبيق chatgpt على تحصيلهم المعرفي ومكتسباتهم التعليمية هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى سعى إلى البحث في التحدّيات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتعلّمية في تونس. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح النظري للأدبيات ذات الصلة بإشكالية البحث وبفرضياته. كما اعتمدنا أيضا للقيام بهذا البحث على المنهج الميداني من خلال إعداد إستمارتين بحثيتين تضمّنتا مجموعة من الأسئلة تمحورت حول واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتعلّمية في تونس. أمّا الإستمارة الأولى فهي موجهة إلى فئة أساتذة ومدرسي المرحلة الثانوية، فيما وجّهنا الإستمارة الثانية إلى متعلّمي المرحلة الثانوية. وارتباطا بطبيعة الأسئلة التي تضمّنتها الإستمارتين اعتمدنا في تحليل معطياتهما على أداة تحليل المضمون. وهذه الأداة تخص الأسئلة المفتوحة. ويستمدّ هذا البحث أهميته من قيمة النتائج التي توصّل إليها والتي أكّدت على أنّ الاستخدام المفرط وغير الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المتعلّمين مثل عاملا مهما في تدني مستواهم التعليمي وارتفاع نسب الرسوب. كما أثبتت الدراسة الميدانية لهذا البحث أنّ المؤسسات التعليمية التونسية تشكو من غياب بنية تحتية تمكّنها من التوظيف الناجع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بهدف تطوير العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية

تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التحصيل المعرفي والتعليمي، متعلّمي المرحلة الثانوية، المنظومة التعليمية، التنمية المستدامة.

المقدمة

تميّزت السنوات الأخيرة بتطور كبير في مجالات المعرفة والتكنولوجيا والمعلومات، فقد أصبحت التكنولوجيا تمثل العمود الفقري لتحقيق التقدم في كل مناحي الحياة. وهذا الواقع يؤكد تعدد المسميات والنوعيات التي أطلقت على العصر الحالي، منها عصر الانفجار المعرفي، عصر الثورة العلمية والمعرفية، عصر الثورة الصناعية الرابعة التي تعتمد بالأساس على التحول الرقمي وإدماج التكنولوجيا والأنترنت والذكاء الاصطناعي في شتى المجالات.

ولقد أصبح التقدم والقدرة على توظيف المعلومات والتطور الرقمي من أهم المعايير المعتمدة في تصنيف الدول من قبل المختصين في سلم التقدم واكتساب القدرة على الهيمنة بكل أصنافها (اقتصادية، سياسية...) "فأصبحت الدول الأكثر تطوراً في مجال المعلوماتية هي الأكثر قوة إقتصادياً ومالياً." (هبة صبيحي جلال إسماعيل؛)

ويعدّ الذكاء الاصطناعي من أهم مخرجات الثورة التكنولوجية لأهميته في تطوير كل القطاعات، فقد أسهم في فتح باب الابتكارات وتحقيق التقدم والارتقاء وإحداث تغييرات جذرية في عديد المجالات، خاصة في الدول التي تمتلك القدرة على تطوير التقنية وتطويرها في خدمة النمو الاقتصادي والمالي وتحقيق الاستقرار الاجتماعي. ويعتبر قطاع التعليم من ضمن القطاعات الحيوية التي أوصت منظمة اليونسكو بأهمية نشر وتعميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيها بهدف تعزيز فاعليته ومعاذرة قدرته على تحقيق التطور ومساعدة المجتمعات على إيجاد الحلول للتحديات التي تواجهها. ولهذه الأسباب يشهد التعليم في العصر الحالي في أغلب دول العالم وخاصة المتقدمة منها إنتشاراً واسعاً لتوظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في العملية التعليمية، إلا أنه وعلى الرغم من تعدد مزايا استخدام هذه التطبيقات في تطوير التعليم وتحسين جودة مخرجاته وتعزيز دوره في تحقيق التنمية المستدامة، فإن توظيفها لا يخلو من سلبيات قد تؤثر في التحصيل الدراسي والمعرفي للمتعلمين لعدم إمتلاكهم خبرة كافية تكفل لهم الاستخدام الواعي لهذه التطبيقات، بما يساعدهم على تطوير مهاراتهم التعليمية وإثراء مكتسباتهم المعرفية. في هذا السياق المعرفي تنزّل هذه الدراسة التي تركز على معالجة إشكالية التوظيف غير الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الوسط التلميذي.

إشكالية البحث

في سياق التطور التقني والتكنولوجي المتسارع الذي يشهده العالم في العصر الحالي والتوظيف المتزايد لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في كافة الميادين العلمية والمجالات الحياتية، تبرز الحاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة التي نسعى من خلالها إلى تشخيص توسع ظاهرة التوظيف المكثف وغير الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بالوسط التلميذي. وهنا نطرح الإشكالية التالية: ما تأثير التوظيف المفرط وغير الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل متعلّمي مرحلة التعليم الثانوي في تحصيلهم الدراسي وفي مكتسباتهم المعرفية؟ وتتفرّع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات يمكن طرحها كالتالي: ما المشكلات التربوية والتعليمية والاجتماعية الناجمة عن الاستخدام المفرط لتطبيق chatgpt من قبل متعلّمي مرحلة التعليم الثانوي؟ ماهي التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في تونس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية؟ ولتفكيك هذه الإشكالية وما تفرّع عنها من تساؤلات إرتأينا طرح ثلاث فرضيات.

فرضيات البحث

- افترضنا أنّ متعلّمي المرحلة الثانوية يُفِرطون في الإعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد واجباتهم المدرسية دون وعي كاف بالانعكاسات السلبية لذلك على تحصيلهم المعرفي.
- افترضنا أنّ مدرّسي المرحلة الثانوية يستفيدون من دورات تكوينية مستمرة حول طرائق توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد الدروس وإثراء المحتوى التعليمي وإثارة دافعية التلاميذ للتعلّم والمثابرة.
- افترضنا أنّ الذكاء الاصطناعي يمثل دعامة أساسية لتطوير التّعليم في تونس وتحسين جودة مخرجاته تحقيقاً لهدف التنمية المستدامة.

المنهجية المعتمدة في البحث

إستناداً إلى موضوع بحثنا وأهدافه فإنّ إنجاز الدّراسة الّتي بين أيدينا تطلّب الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من ناحية أولى، وذلك باستقراء البحوث والدّراسات الّتي ركّزت على البحث في توظيف الذكاء الاصطناعي بهدف تطوير العملية التّعليمية والرفع من فاعلية التّعليم في تحقيق التّنمية المستدامة. كما إقتضى إنجاز هذا البحث من ناحية ثانية، توظيف المنهج الكيفي من خلال إجراء مجموعة من المقابلات بعضها مع الإطار التّدرسي بهدف تشخيص مدى تأثير الإستخدام المفرط لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل التّلاميذ في إعداد واجباتهم الدّراسية على تكوينهم التّعليمي ومكتسباتهم المعرفية، ومدى جهوزية المنظومة التّعليميّة التّونسية للإستفادة من التطوّر التّكنولوجي وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد رأسمال بشري قادر على التّكيف مع التّطورات التكنولوجية العالمية المتسارعة وتطويعها في خدمة القضايا التّنموية الوطنية، وبعضها الآخر مع مجموعة من التّلاميذ مرسمون بمستويات تعليمية مختلفة (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي، رابعة ثانوي).

المؤسسة موضوع البحث

يمثّل المعهد الثانوي بالجريصة الإطار المكاني الّذي إحتضن العمل الميداني، وهو إحدى المؤسّسات التّربوية التّعليمية الخاضعة إلى إشراف المندوبية الجهوية للتّربية بولاية الكاف. ويضم المعهد 430 تلميذاً موزعين على أربعة مستويات تعليمية، وهي كالتّالي: أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي، رابعة ثانوي، وينتمون إلى إختصاصات علمية مختلفة: آداب، علوم تجريبية، علوم تقنية (إدارة المعهد الثانوي بالجريصة، قسم شؤون التّلاميذ، 2025). أمّا الإطار التّدرسي المنتهي إلى هذه المؤسّسة التّعليمية فعده خمسون أستاذاً (ة) يدرّسون مواد أدبية أو علمية كلّ حسب إختصاصه.

عيّنة البحث

تنقسم العيّنة القصدية لهذا البحث إلى مجموعتين. المجموعة الأولى ويمثّلها الإطار التّدرسي. وقد حاولنا في بنائنا لهذه العيّنة أن يكون التّناسق جامعاً بين مكوّناتها وبين الأهداف العلمية لهذا البحث. وتتكوّن المجموعة الأولى من 12 أستاذاً (ة) معتمدين في ذلك الإنصال المباشر بهم بواسطة المقابلة الحرّة المباشرة. أمّا المجموعة الثانية فيمثّلها التّلاميذ. وتتكوّن من 14 تلميذاً (ة) منتمين إلى مختلف

الإختصاصات العلمية، وموزعين على مختلف المستويات التعليمية، معتمدين في ذلك الإتصال المباشر بهم بواسطة تقنية المقابلة الحرة المباشرة. وقد إرتأينا من خلال إجراء هذه المقابلات تشخيص مدى وعي التلاميذ الذين يعتمدون على تطبيق chatgpt أو meta في إعداد واجباتهم المدرسية بالتأثير السلبي لتوظيف هذه التطبيقات في مستقبلهم الدراسي وفي تحصيلهم المعرفي. وإرتباطا بطبيعة الأسئلة التي تضمنتها الإستمارتين إعتدنا في تحليل معطياتهما على منهجية تحليل المضمون. وهذا المنهج يخص الأسئلة المفتوحة. وقد مكّنا إعتداد هذا المنهج من وصف الظاهرة المدروسة وتحديد ملامحها وتجلياتها في الواقع، ومن ثمة التعبير عنها وتشخيصها وتقديم التوصيات الكفيلة بالتخفيف من التأثيرات السلبية للذكاء الاصطناعي في الواقع المعيش والمعرفي والتعليمي للمتعلمين.

أهداف البحث

نسعى من خلال إنجاز هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية تلخص في النقاط التالية:

- التعرف إلى أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وكذا دورها في تحسين جودة التعليم من وجهة نظر مدرسي مرحلة التعليم الثانوي.
- تحديد مفهوم الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتعليم وتأثير إستخداماته في التكوين المعرفي والتحصيل الدراسي للمتعلمين.
- الوقوف على درجة إستعداد مدرسي المرحلة الثانوية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير منهجهم التدريسي وإثراء خبرتهم المهنية.
- تشخيص مخاطر التوظيف غير الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المتعلمين في إعداد واجباتهم الدراسية على تحصيلهم الدراسي.
- التعرف إلى الإنعكاسات السلبية الناجمة عن التوظيف المفرط لتطبيقات الذكاء الاصطناعي على المحيط الأسري والاجتماعي للمتعلمين.
- وضع مجموعة من التوصيات التي تساعد القائمين على إدارة قطاع التعليم على وضع إستراتيجية تمكن من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي توظيفا ناجعا بهدف تطوير التعليم والرفع من فاعليته في تحقيق التنمية المستدامة.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تُعدّ من البحوث الحديثة التي تسلط الضوء على المخاطر الناجمة عن التوظيف غير الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الوسط التلميذي وتأثيره السلبي في قدرة المنظومة التعليمية على مواجهة التحديات الراهنة التي يواجهها المجتمع التونسي هذا من ناحية أولى، ومن ناحية ثانية، فإنّ هذه الدراسة قد تمثل منطلقا للقيام بالعديد من البحوث التي تهتمّ بالبحث في قدرة الذكاء الاصطناعي على تطوير البحث العلمي وتحقيق التنمية المستدامة.

كما تصنّف هذه الدراسة ضمن قائمة البحوث القليلة التي تسلط الضوء على مسألة مدى جاهزية المنظومة التعليمية التونسية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، وأيضا على مستوى التخطيط وإعداد

البرامج وتطوير المحتوى التعليمي حتى تكون؛ قادرة على المساهمة الفعالة في رفع التحديات التي يواجهها الإقتصاد التونسي من خلال تكوين رأسمال بشري يتمتع بكفاءة عالية تمكنه من الإستغلال الأمثل لمخرجات الثورة التكنولوجية الرابعة ولتطبيقات الذكاء الاصطناعي بهدف تحقيق التّقدّم والنموّ في جميع الميادين.

1. ماهية الذكاء الاصطناعي وسبل توظيفه في التّعليم

يقتضي إدراك أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي صلب العملية التّعليمية، وكذا التّعرّف إلى المخاطر النّاجمة عن إستخداماتها المفرطة وغير الموجهة من قبل التّلاميذ تقديم لمحة عن ظروف نشأة هذا المصطلح وتحديد المجال العلمي الذي ينتمي إليه. والملاحظ أنّ مصطلح الذكاء الاصطناعي يتكوّن من مفردتين (الذكاء / الإصطناعي). وإذا دقّقنا في التّعريف الذي يقدّمه قاموس مريام ويسر، فإنّ هذا المصطلح يعني مجموعة من التّقنيات التي تعمل على تزويد النّظام بالمعلومات اللازمة حتى يكتسب القدرة على الفهم والتّصرّف بشكل يتماهى مع الفعل البشري، أي أنّ الذكاء الاصطناعي يعني برمجة الآلة ببرامج حاسوبية تجعلها قادرة على تنفيذ الأنشطة التي تتطلّب الذكاء والقدرة على الإستيعاب. من هذا المنطلق، نقدّم الذكاء الاصطناعي على أنّه "علم حديث نسبيا من علوم الحاسب يهدف إلى إبتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذّكية التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه ... بإستخدام خواصها الكيفية وعلاقاتها المنطقية الحسابية." (هبة صبيحي جلال إسماعيل). ويعتمد الذكاء الاصطناعي بالأساس على التّكنولوجيا المتطورة مثل أجهزة الحواسيب الرقمية ذات القدرات الحسابية العالية والقادرة على تنفيذ خوارزميات مختلفة واستقبال مجموعة من البيانات الرقمية والعمل أيضا على تصدير بيانات رقمية كمخرجات لعمل تلك الخوارزميات. وعلى هذا الأساس يعتبر الذكاء الاصطناعي من أهمّ نتاجات العقل البشري، وهو في الوقت ذاته قاطرة التّقدّم والتّطوّر الإنساني في الحاضر والمستقبل. وتظهر أهميته في مختلف الجوانب الحياتية اليومية، حيث يمكن أن يلعب دورا مهما في تقوية العلاقات الإجتماعية وإحداث مساحة للتّفاعلات الأسرية، وهذا ما يجسّده الهاتف الذّكي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهو؛ يعتبر إحدى الركائز المهمّة لتطوير البحث العلمي في كل الإختصاصات العلمية. ففي مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية على سبيل المثال يساعد الذكاء الاصطناعي الباحث على الإطلاع على مختلف الدّراسات والبحوث بمختلف اللّغات بفضل قدرته العالية على توفير ترجمات دقيقة. أمّا الباحثون في مجال التكنولوجيا والتّقنيات الحديثة، فإنّهم يقدّمون الذكاء الاصطناعي على أنّه فرع من فروع علم الحاسوب يهدف إلى إعداد برامج وصناعة أجهزة وتقنيات متطورة قادرة على محاكاة الذكاء البشري والقيام بأعمال ووظائف شبيهة بتلك التي يضطلع بها الإنسان، من هنا نفهم أنّ الذكاء الاصطناعي "هو تطوير البشر لبرامج الحاسوب من خلال تخزين ... وتطوير نظام يقوم بدمج جميع هذه العناصر مع بعضها لإستخلاص نتائج تحاكي النتائج البشرية أثناء حلّ المشكلات أو البحث عن إستنتاجات جديدة في أحد المجالات." (السفياني، 2024)

لئن اختلف الباحثون في وضع تعريف موحد لمصطلح الذكاء الاصطناعي، إذ يرى بعضهم أنّ الذكاء الاصطناعي هو أحد علوم الحاسب الآلي، أمّا البعض الآخر فيعتبره خاصية من خاصيات التّطوّر التكنولوجي والتّقني، فإنّهم يتفقون في مقابل ذلك على أنّ الذكاء الاصطناعي ليس سوى محاولات لمحاكاة العقل البشري في القيام بعدّة أعمال كالترجمة والحوار وتحليل البيانات واتخاذ القرار في بعض الوضعيات بناء على مجموعة من البيانات والمعطيات المخزّنة. أمّا في تقديمنا لهذا المصطلح، فإنّنا نعتبره مجموعة من التّطبيقات

والبرمجيات التي طوّرها العقل البشري والتي يتمّ توزيعها في عدّة مجالات منها المجال التربوي والتعليمي. ويعتبر تطبيق chatgpt الأكثر توظيفاً من قبل التلاميذ في إعداد واجباتهم الدراسية وبحوثهم وذلك لتميّزه عن باقي تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأخرى بمجموعة من الخصائص التي سنتناولها لاحقاً بالتحليل. وقد نشر هذا التطبيق لأول مرة بتاريخ 30 نوفمبر 2022 من طرف شركة Open AI. ويتميّز؛ بعدّة خصائص مساعدة على التعلّم الذاتي للمتعلمين وإثراء تحصيلهم المعرفي على أن يتمّ ذلك وفق ضوابط محدّدة لحماية الناشئة من الانعكاسات السلبية الناجمة عن الإعتقاد المفرط على هذا الصّنف من التطبيقات. "فالتطبيق يحتوي على قواعد ضخمة تتوفّر من خلال الأنترنت تساعد على تعلّم وفهم أيّ شيء من خلال الكلام والرّد على جميع الأسئلة." (بن عالم). وتطبيق chatgpt هو بمثابة تقنية تمّ تزويدها بكم هائل من البيانات ومن ثمة تدريبها على القيام بمهام محدّدة على نحو يحاكي العقل البشري في طريقة التفكير وتحليل البيانات والبرهنة والاستدلال. كما يمكن التّحاور مع هذه التقنية وإجراء محادثات بفضل خاصية تدريبية على مجموعة ضخمة من البيانات التي تسمح لها بالتحدّث بشكل عقلائي ومنطقي وتقديم الإجابات على جميع الأسئلة التي تُوجّه إليها.

2. مزاي توظيف الذكاء الاصطناعي في التّعليم

في ظلّ التّطوّر التكنولوجي والرّقعي المتسارع الذي يشهده العالم اليوم، أصبح توظيف مخرجات الثورة الصّناعية والرّقمية في النّظام التعليمي ضرورة ملّحة، بل إنّ استخدام نتائج التّطوّر التقني والتكنولوجي منها تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن العملية التعليمية، أصبح مؤشراً أساسياً لقياس جودة التّعليم ومدى قدرته على دعم مسار التنمية المستدامة. "إذ دفعت هذه الثورة التكنولوجية بالمجتمعات الدّولية المعاصرة إلى تسخير مواردها في ميدان التّعليم والتّربية والتّكوين، طامحة بذلك إلى الرّفع من جودة التّعلّمات، وخلق مجتمع المعرفة الذي يسهم في التنمية المستدامة لهذه المجتمعات." (السراوي و لمام، 2025)

ويعدّ الذكاء الاصطناعي في الوقت الحاضر من الموضوعات الثّرية التي باتت تستقطب إهتمام الباحثين في مختلف الحقول العلمية والأكاديمية، حيث يعرف هذا المجال توسّعاً كبيراً نظراً للتطوّرات التكنولوجية والعلمية الكبرى من جهة، ولتوفر كم هائل من البيانات من جهة أخرى، ممّا عزّز من قدرة منظومة الذكاء الاصطناعي على إكتساح مختلف المجالات العلمية والمعرفية وعلى غزو شتى الجوانب الحياتية للأفراد. بل إنّ توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبح شائعاً بين الأفراد عند قيامهم بمهامهم اليومية من ذلك إعتقاد المتعلّمين في مختلف المراحل التعليمية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد واجباتهم الدراسية، وهو ما أثبتته نتائج العمل الميداني، إذ أقرّت نسبة هامّة من المتعلّمين الذين مثّلوا عيّنة بحثنا أثناء محاورتنا لهم بأنّها تعتمد على بتطبيق chatgpt في إعداد البحوث وفي تبسيط محتوى الدّرس. وهو ما ساعد المتعلّمين على الفهم والإستيعاب ومكّنهم من ربح الوقت خاصّة في ظلّ كثافة البرامج الدّراسية التي أرهقت التلاميذ وأذهبت شغفهم للتعلّم والمثابرة والإجتهاد في البحث عن المعلومة وتحقيق الإضافة. في هذا السّياق صرّحت التلميذة (أ- ف) قائلة "أعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز واجباتي المدرسية وخاصّة منها تطبيق chatgpt فهو يمكنني من ربح الوقت والسرعة في الحصول على المعلومة خاصّة في مجال اللّغات مثل الفرنسية والإنجليزية، بما يساعدني على التّفرّع إلى إنجاز بقية واجباتي المدرسية كالرياضيات والهندسة وغيرها من المواد الأخرى." (أ- ف، 2025). كما أكّد الشّق الثاني من عيّنة بحثنا والذي يضم فئة المدرّسين على أن التّوظيف الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يمثّل دعيمة أساسية لتطوير العملية التعليمية إذ

يمكن من تحسين جودة مخرجاتها على اعتبار وأن هذه التكنولوجيا تتضمن أنظمة ذكية تساعد من ناحية أولى على تقييم أداء المتعلمين وقدرتهم على الفهم والاستيعاب ومن ثمّة تقديم مقترحات وتوجيهات لتحديد الاحتياجات التعليمية للمتعلّمين وتوفير الدّعم لكلّ متعلّم حسب احتياجاته.

كما يمكن توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من بناء بيئة تفاعلية بين المتعلمين فيحفّزهم على المشاركة والتفاعل مع المواد التعليمية، ممّا يسهل عليهم الفهم والاستيعاب، ذلك أنّ تنوع وتطوير أساليب عرض المعلومات وتقديمها وشرحها للمتعلّمين يثير بداخلهم الحماس للتعلّم، وهو ذات الرأي الذي يتبنّاه الإطار التدريسي، إذ أفرت السيّدة (أ- ن) أثناء محاورتنا لها بقولها "أقوم بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خاصة في إعداد الأنشطة التعليمية ليكون محتوى الدّرس أكثر تحفيزاً للمتعلّمين وإثارة لدافعيتهم للمثابرة والتّعلّم." (أ - ن، 2025)

وللتأكيد على أهمية دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التّعليم وجعله مواكبا لمتطلبات التطوّر العلمي والإقتصادي والاجتماعي، جاءت نتائج العمل الميداني متفقة مع ما أثبتته تشخيصنا للأدبيات والبحوث التي تناولت بالبحث مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، إذ يمكن؛ هذا التّوظيف من معالجة العديد من الصعوبات وتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية؛ فهو يساعد على سبيل المثال على دعم تجربة التّعلّم الذاتي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلّم من خلال قدرته على تبسيط المعلومة لهذه الفئة بما يمكنها من الفهم والاستيعاب الجيد لمحتوى البرامج الدّراسية. كما يعزّز هذا التّوظيف من قدرة المتعلّمين على التّفكير النقدي وتحليل البيانات وتطوير قدراتهم الذاتية على التفاعل الجماعي عن بعد وتبادل المعارف. من هذا المنطلق تبرز الحاجة ملحة إلى تحقيق الاستفادة من "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التّعليم وخاصة ما يتعلّق بالتّعلّم الذاتي والتّعلّم الذكي، والتطبيقات التي يمكن أن تساعد الطلبة على المذاكرة والتّعلّم وتطوير الذات." (عفيفي، 2024) وهو ذات التّوجّه الذي أكّده أفراد عيّنة بحثنا، إذ اعتبر الإطار التدريسي أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التّعليم يعدّ دعيمة أساسية لإثراء الرّزاد المعرفي للمتعلّمين وإكسابهم مهارات التّفكير النقدي وتنمية ملكة الابتكار لديهم، إذ ينمّي فيهم روح البحث والمبادرة والإعتماد على الذات، وهو ما أثبتته السيّدة (م- ش) بقولها "يساعد التّوظيف الموجه لتطبيقات الذكاء الاصطناعي على تطوير مهارات التلاميذ وإثراء زادهم المعرفي وإكسابهم القدرة على التّفكير البناء وتنمية ملكة التحليل والنقد لديهم." (م - ش، 2025). وهذا يعني إرتقاء المتعلّم إلى مرتبة التّفكير الجاد القائم على إعمال العقل والإستنتاج والبحث عن الحلول للمشكلات التعليمية التي تواجهه والإبتعاد عن المنهج التقليدي الذي يبنّي على التلقين والحفظ. كما أوضح المدرسون أن توظيفهم لتقنيات الذكاء الاصطناعي وخاصة منها تطبيق chatgpt مثل ركيزة مهمّة لهم ساعدتهم على تطوير كفاءتهم المهنية وإثراء خبرتهم التدريسية. من هذا المنظور يتحوّل الذكاء الاصطناعي إلى ما يمكن أن نصطلح عليه بالمرشد التعليمي التقني المتاح دائما على الأنترنت. فهو من جهة يساعد المتعلّم على التّعلّم الذاتي وإثراء زاده المعرفي والتعليمي وتدريبه على التحليل والإستدلال والبرهنة وإيجاد حلول لما يعترضه من إشكاليات تعليمية. ومن جهة أخرى يمكن المدرّس من تنوع خياراته التعليمية وابتكار مناهج وطرق تدريسية جديدة تساعد على تبسيط المعلومات للمتعلّمين، في هذا السياق شرح لنا السيّد (م - ع) أثناء محاورتنا له، استخدامه الهادف لتطبيقات الذكاء الاصطناعي قائلا "أعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وخاصة منها تطبيق chatgpt في تطوير

منهجي التدريسي، فهو يمكن المدرّس من إعداد أنشطة تعليمية تفاعلية وإبتكار أساليب جديدة للتواصل مع التلاميذ وشدّ إنتباههم أثناء الدّرس بما يساعدهم على الفهم والإستيعاب الجيّد للمعلومات." (م - ع، 2025)

وإستنادا إلى ما تقدّم، فإنّ توظيف تطبيقات الذكاء الإصطناعي في المجال التّعليمي يعدّ من أهمّ الإستراتيجيات الّتي تسهم في تطوير هذا القطاع وتحسين جودة مخرجاته وجعلها أكثر توافقا مع متطلّبات سوق الشّغل ومقتضيات التّحولات الإقتصادية والإجتماعية، على أنّ هذا الإعتتماد على تطبيقات الذكاء الإصطناعي لا يجب أن يكون كليّا ودون إعمال للعقل حتّى لا ينتج عنه إلغاء للخصائص البشرية من تفكير نقدي وإهمال لدور العقل البشري في البحث والتّفحص والتّمحيص، ذلك أنّ الذكاء الإصطناعي بمختلف تطبيقاته وتقنياته المتطوّرة ما هو إلّا نتاج للعقل البشري ولإبتكاراته.

3. مخاطر التّوظيف غير الموجه لتطبيقات الذكاء الإصطناعي على المتعلّمين

إنّ ما يمتاز به الذكاء الإصطناعي من إيجابيات ومن تيسيره لحياة الأفراد في كثير من المجالات لا يلغي ما له من سلبيات في عدّة ميادين لا سيما في المجال التّعليمي، إذ ينتج عن إستخدامه غير الموجه خاصّة في صفوف المتعلّمين عدّة مشكلات ذات طابع تربوي تعليمي وحتّى إجتماعي. ويبقى التساؤل الّذي طرحه هذه الدّراسة ما المشكلات التّربوية والتّعليمية والإجتماعية النّاتجة عن الإستخدام المفرط وغير المدروس لتطبيقات الذكاء الإصطناعي؟ من هنا جاءت فكرة هذه الدّراسة الّتي نسعى من خلالها إلى تحديد المشكلات التّربوية والتّعليمية والإجتماعية النّاتجة عن الإعتتماد المفرط لتطبيقات الذكاء الإصطناعي من قبل المتعلّمين. في هذا السياق أثبتت النّتايج المستقاة من هذا البحث تعدّد الإنعكاسات السّلبية للإستخدام غير الموجه لتطبيقات الذكاء الإصطناعي من قبل المتعلّمين، فقد أسهم الإعتتماد المفرط على تطبيق chatgpt في إعداد واجباتهم الدّراسية في زرع الخمول والكسل لدى المتعلّمين والتّعوّد على الحصول على الإجابات الجاهزة دون إعمال للعقل وبذل للجهد. وهو ما يمثّل عقبة أمام تطوير مهاراتهم وينشئهم في مقابل ذلك على الإنكالية ويؤدّي إلى ضعف مستواهم التّعليمي. وهو ذات الرّأي الّذي يتبناه الإطار التّدرسي، فقد أوضحت السيّد (م - ش) أثناء محاورتنا لها "أنّ الإعتتماد غير الموجه على تطبيقات الذكاء الإصطناعي من قبل المتعلّمين ينتج عنه إلغاء دور العقل في التّفكير والإجتهد والتّحري في البحث عن المعلومات الدّقيقة وذات المصداقية العلمية. وهذا الأمر مثّل أحد العوامل الأساسيّة الّتي أسهمت في إرتفاع نسب الرّسوب نتيجة الإعتتماد على المعلومات غير الدّقيقة الّتي يوفرها تطبيق chatgpt في حلّ الواجبات المدرسيّة، وفي إنجاز الإمتحانات من قبل المتعلّمين." (م - ش، 2025) ذلك أنّ المعلومات الّتي يوفرها تطبيق chatgpt على سبيل المثال لا تخلو من الخطأ، وهو ما يؤثّر سلبا في مكتسبات المتعلّمين ويسهم في تدنّي مستواهم التّعليمي. أمّا من النّاحية الإجتماعية فإنّ التّوظيف المفرط لتطبيقات الذكاء الإصطناعي خاصّة منها chatgpt والّذي يعتبر الأكثر إستخداما من طرف المتعلّمين من شأنه أن يسهم في خلق حالة من العزلة فتقلّص فرص التّفاعل الإجتماعي بين المتعلّمين من ناحية وبينهم وبين محيطهم الأسري من ناحية أخرى. وهنا تصبح تطبيقات الذكاء الإصطناعي عنصرا أساسيا في بناء عالمهم الخاص بعيدا عن الرّوابط العائليّة الّتي تلعب دورا مهمّا في توجيه الأبناء ومساعدتهم على تحقيق نجاحهم التّعليمي، "مما قد يؤثّر سلبا في تجربة التّعليم الخاصّة بهم." (بن عالم، 2024). فيصبح المتعلّمون غير قادرين على حلّ واجباتهم المدرسيّة دون اللّجوء إلى تطبيقات الذكاء الإصطناعي، إذ ينشأ بداخلهم شكل من أشكال التّبعيّة والعجز على الإستقلال عن هذه

التكنولوجيا الحديثة والمتطورة، لذلك فإنّ التّوظيف الأمثل والنّاجع لتطبيقات الذّكاء الاصطناعي في التّعليم عموما ومن طرف المتعلّمين خصوصا يقتضي تنظيم دورات توعية لفائدة المتعلّمين تحت إشراف وزارة التّربية والتّعليم حتّى يترسّخ الوعي لديهم أنّ التكنولوجيا الحديثة ليست سوى أداة مهمّة تساعد على فهم البرامج الدّراسية ويبقى للعقل البشري الدّور الرّئيسي في البحث والاستقراء، وإيجاد الحلول وتشخيص المشكلات وتجاوز الصّعوبات وتحقيق هدف التّعلّم الذّاتي. و"يجب تشجيع الطّلاب على مهارة الإستكشاف، لأنّ هذه المهارة سوف تضيق للطّلاب الكثير وسوف تثير رحلتهم التّعليمية وتزوّدهم بالكثير من الخبرات والمعلومات." (السفياني، 2024) غير أنّ الإنعكاسات السّلبية للتّوظيف غير الموجّه لتطبيقات الذّكاء الاصطناعي لا تقتصر فقط على الجانب التّعليمي للمتعلّمين بل إنّها تمسّ الجانب التّفاعلي والعلاقات الإجتماعية للمتعلّمين الذين يعتمدون عليها بصفة تكاد تكون كليّة للهو وقضاء أوقات فراغهم. ويسهم مثل هذا الوضع في ظهور عدّة ظواهر إجتماعية مرضية تهدّد إلى حد كبير الإستقرار الأسري منها العزلة وانتفاء الحوار داخل العائلة الواحدة، إذ يصبح أفرادها وخاصّة منهم الأطفال والمراهقين يعيشون في حالة من الغربة الأسرية لإعتمادهم المفرط على التكنولوجيا الحديثة وعلى تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في كلّ تفاصيل معيشتهم اليومي من دراسة ولهو أو حتّى للتّواصل الافتراضي مع أشخاص ليس لهم بهم صلة في واقعهم المعيشي. ومثل هذا الواقع له عدّة إنعكاسات سلبية على التّوجهات الفكرية والإيديولوجية للمتعلّمين، وهذا ما أكّدته السيّد (ن - س) أثناء حديثها عن مخاطر التّوظيف غير الموجّه لتطبيقات الذّكاء الاصطناعي على الجانب الإجتماعي وعلى مسار التنشئة الإجتماعية للمتعلّمين، بقولها "إنّ منح المتعلّمين الحرّية كاملة في توظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي سواء في إنجاز واجباتهم المدرسية أو للتّواصل الافتراضي وبناء عالمهم الخاص وتركهم دون مراقبة ومتابعة يمثّل في اعتقادي خطرا على توجهاتهم الفكرية والسلوكية لأنّ المتعلّم في سن المراهقة يكون في حاجة إلى القدوة والمرافقة، في مقابل ذلك لاحظنا أنّ ما توفره تطبيقات الذّكاء الاصطناعي من معلومات عادة ما تعبّر عن إيديولوجية أصحابها وعن توجهات قوى عالمية ومعلوماتية موجّهة لصالحها وليست محايدة." (ن - س، 2025). وهنا تبرز أهمية دور العائلة في تنشئة الأبناء تنشئة إجتماعية سليمة تنبني على قيم التّواصل والحوار واللّحمة الأسرية في إطار احترام الحرّية الفردية للأبناء في التّعبير وإثبات الذّات وبناء شخصية قادرة على العطاء وعلى المساهمة في تطوير المجتمع والاستجابة لمطلّبات النهوض به مع العمل على الإستفادة من التّطورات التكنولوجية والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم. "ولكن على الرّغم من هذه الفوائد، إلّا أنّ البحث يبيّن، أنّ هناك خطرا من الذّكاء الاصطناعي يتمثّل في ظهور جوانب إجتماعية غير مرغوبة ممّا يدعو إلى التّفكير في إستخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي جنبا إلى جنب مع الذّكاء البشري." (عفيفي، 2024)

وتعتبر الإنعكاسات السّلبية للذكاء الاصطناعي أشدّ خطورة على المتعلّمين الذين هم في سن المراهقة، فقد أثبتت مجموعة من الدّراسات أنّه عادة ما يتمّ توظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي للتّحليل على الأشخاص الذين تعوزهم الدّراية الكافية بإستخدامات التكنولوجيا الحديثة خاصّة عند غياب القدوة والتّوجيه، ليتمّ التأثير في سلوكيات المراهقين وإستمالتهم للإنخراط في أنشطة إجرامية وذلك من خلال ترسيخ أفكار خاطئة وداعمة لتفشي ظاهرة العنف. وهذا ما يفسّر في جانب منه إرتفاع نسب الجريمة في الأوساط الشّبابية. "فبدلا من إستخدام الذّكاء الاصطناعي لتحقيق جودة الحياة يستخدم لتدمير الحياة." (عفيفي، 2024) ذلك أنّه من السّمات

الأساسية لسن المراهقة أنّ شخصية الفرد تكون غير متوازنة وفي حاجة إلى القدوة والتوجيه والإرشاد، وهنا تكمن خطورة استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث يتم توظيف هذا الجانب من قبل عدّة جهات أو أفراد لأغراض غير إنسانية.

كما توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تؤكد على أنّ توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يهمل الجانب التواصل، ذلك أنّ هذه التقنيات تعدّ مجرد وسيط لتزويد المتعلّمين بالمعلومات؛ إذ تغيب عنها القدرة على بناء شخصية المتعلّم وتزويده بالقيم وترشيده بما يمكنه من إكتساب المقوّمات الأساسية للتواصل مع محيطه. وبالتالي فإنّ الذكاء الاصطناعي من هذا المنظور، يبدو عاجزا على أن يكون طرفا فاعلا في تحقيق تنشئة اجتماعية سويّة للمتعلّمين. وهذا على نقض الدور الذي يضطلع به التعليم في صورته التقليديّة، والتي يكون فيها المدرّس والمدرسة عناصر أساسية في تربية المتعلّمين وتحقيق توازنهم النفسي والاجتماعي. من هنا فإنّ الرّبط بين التعليم في نسخته التقليديّة التي يكون فيها المدرّس العنصر الرئيسي لنقل المعلومات ولبناء شخصيته وتربيته وبين التعليم العصري الذي يلعب فيه الذكاء الاصطناعي دورا مهمّا في إثراء زاد المتعلّمين وتنويع مصادر التعلّم الذاتي، يصبح أمرا لا مناص منه، حتّى نتمكّن من بناء منظومة تعليمية عصريّة قادرة على أن تكون عنصرا فاعلا في تحقيق التنمية المستدامة.

4. تحدّيات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير التعليم في تونس

لم تكن إستفادة قطاع التعليم في تونس من التّطوّرات التّقنيّة والتّكنولوجيّة على درجة عالية من الأهمية خاصّة فيما يخصّ التّغيّرات التي أحدثتها أنظمة الذكاء الاصطناعي، على إعتبار وأنّ تونس تعدّ من الدّول النّامية التي تعرف إنتشارا محدودا لتقنية الذكاء الاصطناعي، وهذا ما جعل من توظيفه في تطوير التعليم غير متاح، الأمر الذي مثّل تحدّد كبير عرقل عملية تطوير التعليم بسبب تقليدية العقيدة التي تنبني عليها المنظومة التعليميّة التّونسيّة، والتي تُؤمن بأهمية المدرسة النّظاميّة التي تتأسّس على مبدأ الحضور الشّخصي للمدرّس وللمتعلّم وعلى الإختبارات التّقليديّة. وعلى منهج الحفظ والتلقين. وهو ذات الإستنتاج الذي أثبتته نتائج العمل الميداني، فقد أكّد المدرّسون الذين مثلوا أفراد عيّنة بحثنا أنّ عزوف سلطة الإشراف ممثلة في وزارة التّربية والتعليم على إصلاح التعليم وعلى إدخال التّعدّلات اللاّزمة على المنظومة التعليميّة جعلها عاجزة على مواكبة التّطوّرات التّكنولوجيّة والتّقنيّة المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، في هذا السياق صرّح السيّد (م - س) أثناء محاورتنا له قائلا "من أبرز التّحدّيات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بهدف تطوير منظومتنا التعليميّة هي تقليدية البرامج الدّراسيّة وعجزها على مجاراة التّطوّرات التّقنيّة والتّكنولوجيّة الحاصلة، أضف إلى ذلك عزوف وزارة التّربية والتعليم على إجراء إصلاحات جذريّة لتحديث البرامج والمناهج التّدرّسيّة وجعلها تتماشى مع متطلّبات التّطوّر التّكنولوجي والاقتصادي بما يجعل من التعليم عنصرا فاعلا في تحقيق التنمية المستدامة." (م - س، 2025) هذا إضافة إلى غياب بنية تحتية بالمؤسّسات التّربويّة والتعليميّة ممّا عاجزة كليا على إستيعاب التّطوّر التّكنولوجي والتّقني الذي يتطلّبه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي صلب العملية التعليميّة. هذا الوضع يترجم غياب سياسة وطنية واضحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التّعليم تتجسّد معالمها في تغليب الجانب النّظري في مجال تكوين المدرّسين في مختلف المراحل التعليميّة، إذ تشكو هذه الفئة من غياب التّكوين في مجال التّكنولوجيا وتقنيات الذكاء الاصطناعي. وهذا الواقع أقرّته تصريحات أفراد عيّنة بحثنا، فقد أكّدت السيّد (م - س) أثناء محاورتنا لها بأنّ "الإطار التّدرّسي تنقصه الخبرة الكافية التي تمكّنه من توظيف تطبيقات الذكاء

الإصطناعي لتطوير منهجه التدريسي وإثراء خبرته المهنية نتيجة غياب الدورات التكوينية في التكنولوجيا الحديثة لفائدة المدرسين وتشبّث سلطة الإشراف بالمنهج التقليدي في التدريس الذي لا تتماشى خصائصه مع ما يتطلبه توظيف التكنولوجيا المتطورة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من خبرة ودراية." (م - ش، 2025)

يعيش التعليم في تونس في الوقت الراهن حالة من التّعثر والعجز على مواكبة التّطوّرات التكنولوجية والتّقنية المتسارعة نتيجة غياب إستراتيجية واضحة لدى وزارة التّربية والتّعليم تهدف إلى تعصير برامجه وتحديث مناهجه. وهذا ما جعل من المتعلّمين عرضة للإنعكاسات السّلبية لتوظيفهم غير الموجه لتطبيقات الذّكاء الاصطناعي. فقد أثبتت النتائج الميدانية لهذا البحث أنّ الإِستخدام غير الموجه لتطبيقات الذّكاء الاصطناعي من قبل المتعلّمين مثّل عاملاً مهمّاً في تدنّي مستواهم التّعليمي، وارتفاع نسب الرّسوب في صفوفهم. أمام هذا الواقع الذي يعيشه قطاع التعليم اليوم، بات لزاماً على سلطة الإِشراف العمل على إيجاد حلول علمية كفيلة بتجاوز هذه الأزمة، وذلك من خلال تنظيم دورات توعوية لفائدة المتعلّمين وتحسيسهم بمخاطر التّوظيف العشوائي لتطبيقات الذّكاء على تكوينهم المعرفي وتحصيلهم العلمي. كما أنّه وجب تنظيم دورات تكوينية لفائدة المدرسين حتّى يتمكّنوا من الإِستفادة من التّطوّرات التكنولوجية والتقنية الحاصلة وتوظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تطوير منهجهم التدريسي وإثراء خبرتهم المهنية بما يسهم في تعصير مضمون العملية التّعليمية وتحسن جودة مخرجاتها.

5.الخاتمة

على الرّغم من تعدّد مزايا توظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في التّعليم وقدرته على تطويره وتحسين جودة مخرجات العملية التّعليمية ودعم دورها في تحقيق التنمية المستدامة، إلّا أنّ لهذا التّوظيف في مقابل ذلك مجموعة من الإنعكاسات السّلبية تتنافى مع ما يستوجبه التّوظيف المثمر للتكنولوجيا خاصّة في صفوف المتعلّمين. وعلى هذا الأساس فإنّ الإِستفادة من هذه التقنية بشكل فعّال يفرض على وزارة التّربية والتّعليم وضع مجموعة من التّدابير الّتي تضمن حماية المتعلّمين والتّوظيف المحكم لهذه التكنولوجيا بما يعود بالنّفع على المنظومة التّعليمية بكلّ مكوّناتها. فما مدى وعي سلطة الإِشراف بضرورة إِصلاح التّعليم وجعله قادراً على مواكبة التّطورات التكنولوجية والتقنية الحاصلة؟

6.التوصيات

لقد مكّنا البحث في مسألة توظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في التّعليم والإنعكاسات السّلبية لإِستخدامها غير الموجه من قبل المتعلّمين على تحصيلهم المعرفي ومكتسباتهم التّعليمية من وضع مجموعة من التّوصيات الّتي قد يساعد إِتمادها من طرف القائمين على الشّأن التّعليمي في تونس على التّخفيف من هذه الإنعكاسات السّلبية، وعلى دعم قدرة المنظومة التّعليمية على أن تكون شريكاً فاعلاً في تحقيق التنمية المستدامة. وتتمثل هذه التّوصيات في النّقاط التّالية:

- يجب على وزارة التّربية والتّعليم تشجيع المختصّين في مجال التكنولوجيا والباحثين في المجال التّعليمي على القيام ببحوث علمية مشتركة لإِبراز سلبيات وإيجابيات توظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي بهدف توعية المتعلّمين.

- تطوير المناهج والبرامج الدراسية لجعلها تتوافق مع خصائص الذكاء الاصطناعي لتسهيل توظيف تطبيقاته على نحو مثمر في العملية التعليمية.
- ضرورة تشجيع الباحثين في علم الاجتماع على القيام بدراسات لتشخيص ملاح السياسة التعليمية في تونس وتحديد ضوابط توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لحماية المتعلمين من الانعكاسات السلبية.
- ضرورة العمل على الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم وخاصة منها الدول العربية لتقارب خصائص البيئات التعليمية لهذه الدول.
- ضرورة تكوين الإطار التدريسي في مجال التكنولوجيا الحديثة حتى يكون قادرا على توظيفها في تطوير خبرته المهنية.
- ضرورة تزويد المؤسسات التعليمية بالتكنولوجيا الحديثة حتى تكون قادرة على إستيعاب توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

قائمة المصادر والمراجع

- أ - ف. (20 سبتمبر، 2025). مقتطف من مقابلة. مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) الجريصة، الكاف، تونس.
- أ - ن. (20 سبتمبر، 2025). مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) الجريصة، الكاف، تونس.
- إدارة المعهد الثانوي بالجريصة، قسم شؤون التلاميذ. (سبتمبر، 2025).
- إيمان بن عالم. (ماي، 2024). أدوات الذكاء الاصطناعي والبحث العلمي بين ضرورة الاستخدام وأخلاقيات البحث العلمي. *مفارقات الذكاء الاصطناعي وتأثيراته على التعليم والبحث العلمي (إيجابيات وسلبيات)*. (كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد الشريف مساعدي - سوق هراس، المحرر) الجزائر.
- عابد جميل السفياي. (أكتوبر، 2024). *إيجابيات وسلبيات الذكاء الاصطناعي على المنظومة التعليمية*. تاريخ الاسترداد 10 09 2025، من <https://SardromUniversity.edu.eu>
- عبد الصّادق السّراوي، و عبد الحق لمّام. (مارس، 2025). *توظيف التكنولوجيا الحديثة في النظام المغربي: رهانات المستقبل وتحديات الواقع (دراسة ميدانية)*. *مجلة نقد وتنوير* (العدد الثالث والعشرون، السنة السادسة).
- م - س. (13 سبتمبر، 2025). مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) الجريصة، الكاف، تونس.
- م - ش. (14 أكتوبر، 2025). مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) الجريصة، الكاف، تونس.
- م - ع. (17 نوفمبر، 2025). مقتطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) الجريصة، الكاف، تونس.
- محمّد بن يوسف عفيفي. (يناير، 2024). *المشكلات التربوية للذكاء الاصطناعي. مجلة العلوم التربوية، الجزء الثالث (العدد الأول)*.
- ن - س. (18 سبتمبر، 2025). متطف من مقابلة. (فاطمة عُمرى، المحاور) الجريصة، الكاف، تونس.
- هبة صبحي جلال إسماعيل. (بلا تاريخ). *الذكاء الاصطناعي ومخاطره التربوية (دراسة تحليلية)*. *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار*. تم الاسترداد من <https://afj.journals.ekb.eg>

The Stylistics of Deviation in Abū ‘Alī al-Yūsī’s Dāliyya: A Linguistic Study in Light of Jean Cohen’s Theory

Abdulwahid Toyib Adebisi⁵⁶; Abdilghani Abisalam⁵⁷

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Adebisi, A. T & Abisalam, A. (2026). The stylistics of deviation in Abū ‘Alī al-Yūsī’s Dāliyya: A linguistic study in light of Jean Cohen’s theory. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22118941>

Abstract

This study examines the phenomenon of stylistic deviation (*déviations stylistique*) in the celebrated Dāliyya poem of the Moroccan scholar and Sufi mystic Abū ‘Alī al-Yūsī (d. 1102 AH/1691 CE). Drawing on Jean Cohen’s theory of poetic language, it explores how al-Yūsī departs from conventional linguistic norms to generate multiple layers of aesthetic, semantic, and spiritual meaning. The study adopts an analytical approach encompassing the phonological, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic levels of the text. It demonstrates that stylistic deviation in al-Yūsī’s poetry is not merely a formal rhetorical device but also a cognitive and mystical act that embodies the Sufi vision of transcendence, unity, and spiritual transformation. The findings reveal that al-Yūsī’s Dāliyya represents a distinctive model of Moroccan Sufi poetry, in which language transcends its representational function to become a medium of revelation, illumination, and spiritual insight. Consequently, stylistic deviation emerges as a dual process of linguistic innovation and spiritual liberation, reflecting the profound interconnection between poetic expression and mystical experience.

Keywords: Stylistics, Stylistic Deviation, Sufism, Jean Cohen, Abū ‘Alī al-Yūsī, Moroccan Poetry, Poetic Language.

⁵⁶ Institute of Translation Arts, University of Ilorin, Nigeria, abdulwahid@unilorin.edu.ng, (+234) 8103409896

⁵⁷ Dept. of Arabic and Transnational Studies, University of Ilorin, Nigeria, agabisalam@yahoo.com, (+234) 8033844698

أسلوبية الانزياح في دالية أبي علي اليوسي: دراسة لغوية على ضوء نظرية جان كوهن

طبيب عبد الواحد أديبي، عبد الغني أ. عبد السلام

ملخص

تتناول هذه الدراسة ظاهرة الانزياح الأسلوبي (Déviation stylistique) في قصيدة الدالية الشهيرة للعالم المغربي والمتصوف أبي علي اليوسي (ت 1102هـ / 1691م). وتنطلق من نظرية جان كوهن في اللغة الشعرية لتحليل الكيفية التي ينحرف بها نص اليوسي عن المعايير اللغوية المألوفة من أجل توليد طبقات جمالية وروحية متعددة الدلالات. وتعتمد الدراسة منهجاً تحليلياً يشمل المستويات الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، والتداولية، مبيّنة أن الانزياح في شعر اليوسي لا يقتصر على كونه أداة شكلية، بل يتجاوز ذلك ليغدو فعلاً معرفياً وصوفياً يجسد رؤية التصوف القائمة على التجاوز والوحدة. وتخلص الدراسة إلى أن دالية اليوسي تمثل نموذجاً مميزاً للتصوف الشعري المغربي، حيث تتحول اللغة من وسيلة تمثيل إلى وسيط كشف وإشراق، فيغدو الانزياح مساراً للتححرر اللغوي والروحي في أي واحد.

الكلمات المفتاحية

الأسلوبية – الانزياح – التصوف – جان كوهن – اليوسي – الشعر المغربي – اللغة الشعرية.

المقدمة

تُعدّ الأسلوبية من أبرز المناهج الحديثة التي استندت إليها الدراسات اللغوية والأدبية في تحليل النصوص الشعرية، لما تمنحه من أدوات دقيقة تسمح بالكشف عن أسرار الجمال الفني في اللغة. وتُعدّ ظاهرة الانزياح (Le Déviation) من المفاهيم المركزية في هذا الحقل، إذ تُبرز قدرة اللغة الأدبية على الخروج عن مألوف الكلام العادي لتشكيل دلالات جديدة تتجاوز المعنى القاموسي إلى آفاق الرمز والإيحاء والانفعال.

ولقد كان جان كوهن (Jean Cohen) أحد أهم المنظرين لهذه الظاهرة، حيث جعل من الانزياح معيارًا للفصل بين اللغة الشعرية واللغة النثرية، ورأى أن الشعر يقوم أساسًا على "العدول عن المعيار اللغوي"، أي تحويل النظام المألوف للكلام قصد تحقيق الوظيفة الجمالية والإيحائية.

في هذا الإطار، تأتي هذه الدراسة لتحليل الأسلوبية الانزياحية في الدالية الشهيرة لأبي علي الحسن اليوسي (ت 1102هـ/1691م)، وهي قصيدة طويلة تمثل ذروة فنية وروحية في الشعر المغربي الصوفي. فقد عبّر اليوسي في داليتيه عن مشاعر الوجد والحنين والفناء، مستخدمًا لغة متفردة تتجاوز حدود البيان التقليدي، وتغوص في أعماق التجربة الصوفية والإنسانية.

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مظاهر الانزياح اللغوي في دالية أبي علي اليوسي؟
2. كيف تُسهم الانزياحات بأنواعها في بناء المعنى الصوفي والجمالي في القصيدة؟
3. إلى أي حدّ تنسجم اللغة الشعرية اليوسية مع التصور الأسلوبي عند جان كوهن؟

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تمزج بين النظرية الغربية الحديثة (نظرية الانزياح عند كوهن) والتحليل اللغوي للنص الصوفي المغربي، سعيًا إلى إبراز الخصوصية الأسلوبية في نتاج شاعرٍ عالمٍ متصوّفٍ جمع بين البيان العربي الرفيع والتجربة الروحية العميقة.

أما المنهج المتّبع فهو منهج أسلوبي تحليلي يستند إلى التصوّر الجمالي للغة عند جان كوهن، مع الاستفادة من أدوات اللسانيات النصية والتحليل البلاغي، في ضوء الرؤية الصوفية التي تسكن بنية الخطاب الشعري اليوسي.

أولاً: السياق الأدبي واللغوي للقصيدة

تأتي دالية اليوسي في سياق أدب القرن الحادي عشر الهجري بالمغرب، وهو عصر اتسم بعودة قوية إلى الأدب الصوفي والتعبير عن الذات في علاقتها بالمطلق. كان اليوسي فقهياً ومتصوفاً وعالمًا موسوعيًا، تتلمذ على أقطاب الفكر المغربي في عصره، وعُرف ببيان البليغ في النثر والشعر على السواء.

أما داليتة المشهورة التي مطلعها:

عَرَجَ بِمُنْعَرَجِ الْهَضَابِ الْوَرْدِ * بَيْنَ اللَّصَابِ وَبَيْنَ ذَاتِ الْأَزْمَدِ

فهي قصيدة تتجاوز المديح والثناء إلى التأمل في الوجود والمصير، إذ تمزج بين النوستالجيا (الحنين) والتجربة الصوفية العارفة، وتعتمد لغةً تتزاح عن النمط العادي لتغدو أداة كشفٍ وتطهيرٍ روحي.

وقد اتخذ اليوسي من البنية الجمالية والرمزية وسيلة للتعبير عن مفارقة الحياة والموت، والروح والجسد، فبدت القصيدة ذات بعد لغوي دقيق يتشابك فيه البيان القرآني والذوق الصوفي والعمق الفلسفي.

ثانياً: الإطار النظري لظاهرة الانزياح عند جان كوهن

1- تعريف الانزياح

الانزياح، في مفهومه الأسلوبي، هو العدول عن المعيار اللغوي المألوف في الاستعمال اليومي للغة، بغرض تحقيق القيمة الجمالية والانفعالية. يقول جان كوهن في كتابه: *Structure du langage poétique* (1966):

“اللغة الشعرية هي اللغة التي تنحرف عن معيار اللغة العادية، فكل شعر انزياح، وكل انزياح شعر.”

بهذا المعنى، يصبح الانزياح جوهر العملية الشعرية، إذ لا يتحقق الشعر إلا من خلال “انتهاك” القاعدة اللغوية من أجل خلق توتر دلالي يثير المتلقي ويوقظه من ألفة اللغة العادية.

2- أنواع الانزياح عند كوهن

يصنّف كوهن الانزياح إلى أنواع متعدّدة، بحسب المستويات اللغوية التي يطرأ عليها العدول:

- الانزياح الصوتي والإيقاعي: التلاعب بالأصوات والإيقاع لكسر الرتابة الموسيقية التقليدية وإحداث تأثير عاطفي.

- الانزياح الصرفي: تغيير الصيغ المألوفة أو توظيف الاشتقاق بشكل غير متوقع.
- الانزياح التركيبي: خرق نظام الجملة المعياري عبر التقديم والتأخير، أو الحذف، أو التكرار غير المألوف.
- الانزياح الدلالي: وهو الأعمق، ويتجلى في المجاز، والاستعارة، والتشبيه، والكناية، والتضاد، حيث تنتقل الألفاظ من معناها الحقيقي إلى المجازي.
- الانزياح التداولي أو المقامي: استعمال اللغة في غير سياقها العادي بما يحمل من مفارقات ومقاصد غير مباشرة.

3- وظيفة الانزياح الجمالية

يؤكد كوهن أن الشعر لا يتجه إلى "الإخبار" بل إلى "الإيحاء"، فالانزياح يعيد بناء العلاقة بين اللفظ والمعنى، بين الدال والمدلول، ليصبح النص فضاءً للتأمل الجمالي. ومن هنا فإن الانزياح ليس مجرد "كسر للقاعدة"، بل هو تجاوزٌ واعٍ من أجل بناء نظام جديد للمعنى، يعبر عن التجربة الإنسانية في عمقها الوجداني والروحي.

ثالثاً: الأسلوبية والانزياح في التراث العربي

على الرغم من أن مصطلح الانزياح مستورد من النقد الغربي الحديث، فإن جذوره الفكرية تمتد في البلاغة العربية القديمة، عند النقاد الذين تحدثوا عن العدول والخرق والتصرف في اللغة، كعبد القاهر الجرجاني في *دلائل الإعجاز* حين رأى أن البلاغة "في نظم الكلم على وجه مخصوص". وكذلك ابن جني حين وصف اللغة الشعرية بأنها "عدول عن أصل الوضع".

بهذا المعنى، يمكن اعتبار اليوسي وارثاً لهذا التراث البلاغي، إذ جاءت داليتة لتجسد وعياً لغوياً متقدماً يستعمل الانزياح وسيلةً للتعبير الصوفي والجمالي، في إطار اللغة العربية الكلاسيكية الرفيعة.

التحليل التطبيقي لظاهرة الانزياح في دالية أبي عليّ اليوسي

تقوم دالية اليوسي على نظام لغوي فريد، تتجلى فيه مظاهر العدول والانزياح في جميع مستويات اللغة: الصوتية، والتركيبية، والدلالية، والمقامية. وهذه الانزياحات ليست مجرد تزيين بلاغي، بل هي بنية فكرية وجمالية تعبر عن جوهر التجربة الصوفية التي تؤسس القصيدة. فاليوسي في داليتة لا يصف العالم كما هو، بل كما يتجلى له في حالٍ من الصفاء والانكسار والحنين إلى المطلق.

أولاً: الانزياح الصوتي والإيقاعي

يمثل الانزياح الصوتي أول مستويات الانحراف الجمالي في نص اليوسي. فالقصيدة على بحر الطويل، غير أن الشاعر يُحدث تنويعات صوتية دقيقة تتجاوز الإيقاع الخليلي إلى موسيقى داخلية تنبع من التكرار والتنغيم الصوتي.

1- التكرار الإيقاعي

يتكرر في الدالية نظامٌ من الأصوات الممدودة (الألف، الواو، الياء)، مما يمنح النص طابعاً موسيقياً شجياً يتناسب مع نغمة الحنين والرثاء. مثل قوله:

وَقَفَ الْمُطَيَّ عَلَى دِيَارِ أَحَبَّةٍ ** كَانُوا الْغِيَاثَ مِنَ الزَّمَانِ الْأَتَكِدِ

تكرار الأصوات الممدودة (الياء والألف) يحدث انزياحاً عن الإيقاع المعياري عبر إطالة النغمة، بما يعبر عن امتداد الشعور بالأسى والشوق.

2- المحاكاة الصوتية (Onomatopoeia)

يلجأ اليوسي إلى تراكيب تُحاكي دلاليًا صوت الظواهر التي يصفها، كما في قوله:

وَتَسَا جَالَتْ أَطْيَارُهَا وَتَمَائِلَتْ ** أَشْجَارُهَا كَالْمُثَمَلِ الْمُتَمَدِّدِ

يتجاوز الإيقاع هنا مستوى الوزن إلى محاكاة حركة الطيور والأشجار في التمايل، إذ إن تتابع الأصوات المهموسة والمجهورة يخلق مشهداً سمعياً بصرياً متكاملًا. هذه المحاكاة الصوتية تشكل انزياحاً سمعياً يحول الإيقاع إلى صورة حسية.

3- التوازي والتوازن الصوتي

في كثير من الأبيات نلاحظ توازيًا صوتيًا بين الشطرين، كما في قوله:

مَا دَوْحَةٌ فَيَنَانَةٌ أَوْ رَوْضَةٌ ** بِخَمِيلَةٍ أَوْ فِي بَقَاعِ أَنْجَدِ

التوازن في النهايات (ة / ة) و(أنجد) يخلق توازنًا نغميًا يُشعر القارئ بانسيابٍ موسيقيٍّ، وهو ما يسميه كوهن الانزياح الإيقاعي الذي يحرر اللغة من إيقاعها الخطابي الجامد نحو إيقاعٍ شعريٍّ نابض.

ثانيًا: الانزياح الصرفي والتركيب

يتجلى الانزياح في المستوى الصرفي من خلال توظيف اليوسي صيغاً قديمة أو نادرة الاستعمال، كما في قوله:

وَأَجَزُ مِنَ الْجُنْعِ الَّذِي بِخَضِيضِهِ ** أَجْدَاثُ أَصْدَاءِ الْعَشِيرِ الْهَمْدِ

الفعل "عَجَزَ" هنا (بمعنى قِفْ أو أَقِمْ) يُستخدم على غير المؤلف في العربية المعيارية، وهو عدول صرفي عن الاستعمال الشائع، يحقق دلالتين: الانقطاع عن السير، والتأمل في الأطلال، وهو ما ينسجم مع البعد الصوفي للقصيدة.

1- الانزياح التركيبي (العدول عن النظم المؤلف)

يكثُر في القصيدة التقديم والتأخير والحذف، بما يمنح اللغة مرونة جمالية. فمثلاً قوله:

وَالدَّهْرُ سَلَمٌ وَالْخُطُوبُ غَوَافِلٌ ** وَالْعَيْشُ غَضٌّ وَالْأَمَانِي حُقْدٌ

جاءت الجمل الاسمية المتتابعة في نسقٍ متوازٍ، لكن اليوسي قدّم "الدهر" على الخبر، وكرر النسق التركيبي دون رابط عادي، مما يحدث انزياحاً نحويّاً يولّد إيقاعاً دلاليّاً يُجسّد لحظة سكون قبل الانكسار الذي سيأتي في الأبيات التالية حين يقلب الصورة رأساً على عقب.

2- الانزياح بالحذف

الحذف من أهم سمات اللغة الشعرية، إذ يخلق فراغاً دلاليّاً يستدعي مشاركة القارئ في التفسير. كقوله:

ثُمَّ اسْقِهَا فَلَطَمًا اسْقَيْتَهَا ** بَدَلِ الْحَيَا بِمَعِينِ عَيْنِكَ تَتَأَدُّ

يحذف اليوسي المفعول به (المطر أو الندى)، ويكتفي بـ "اسقها"، فينشأ غموض مقصود: أهى الديار؟ أم الذكريات؟ أم القلوب؟ وهذا التعدد في الإحالة هو من طبيعة الانزياح التركيبي الدلالي الذي يفتح اللغة على اللاتحديد الصوفي.

3- الانزياح في البنية النحوية الصوفية

يستعمل اليوسي تراكيب تتسم بالتناقض الظاهري أو "المفارقة الصوفية"، كما في قوله:

الرُّوحُ كُلِّفَ أَنْ يُزَوَّدَ لِلنَّوَى ** بِرَأْفَةٍ هُوَ بَانَ غَيْرَ مُزَوَّدٍ

الجملة تنطوي على تركيبٍ مفارق: "كُلِّفَ أَنْ يُزَوَّدَ" ثم "بَانَ غَيْرَ مُزَوَّدٍ"، وهو انزياح نحوي دلالي يُجسّد صراع الروح بين التكليف والفقد، بين السعي والعجز، وهي مفارقة تمثل لبّ التجربة الصوفية في القصيدة.

ثالثاً: الانزياح الدلالي

الانزياح الدلالي هو الأوضح في دالية اليوسي، حيث اللغة مجازية رمزية، تُحوّل الواقع إلى إشارات باطنية. وسنقف هنا عند أبرز أشكاله:

1- الاستعارة والتشخيص

تغدو الطبيعة في القصيدة كائنًا حيًا ناطقًا، كما في قوله:

نَازَ الْجُنُوبُ جُمَانَهَا فَتَقَلَّدَتْ ** كَيْبُ الرِّيَاضِ بِحُلِيِّهَا الْمُتَبَدِّدِ

استعار الشاعر من قاموس الزينة النسائية صورًا لتصوير المطر والندى، مما يخلق انزياحًا تشخيصيًا يجعل الطبيعة أنثى تتزين، وهي صورة تتجاوز الوصف إلى رمزية الانبعاث والحياة بعد الفناء.

2- التحول الرمزي

يتحول المكان في القصيدة إلى رمزٍ للذات والوجود. "الربع المحيل" مثلاً ليس مجرد موضع أطلال، بل هو رمز الذاكرة والروح. وهذا الانزياح يجعل المكان معادلًا للكينونة نفسها.

كذلك فإن الألفاظ المأخوذة من المعجم البدوي (المطي، الأطلال، الحيا، الديار) تتحول إلى رموز روحية (السلوك، الذكرى، الرحيل إلى الله).

3- التضاد والانفصال الدلالي

يستخدم اليوسي التضاد كوسيلة لانزياح المعنى من الثابت إلى المتحول، كما في:

وَالدَّهْرُ سِلْمٌ وَالْخُطُوبُ غَوَافِلٌ ** وَالْعَيْشُ غَضٌّ وَالْأَمَانِي حُقُودٌ

فَشَتَّى أَعْتَبَهَا الزَّمَانُ وَأَسْفَرَتْ ** طَلْعَائُهَا مِنْ بَعْدِ وَجْهِ أَرْبَدٍ

ينتقل النص فجأة من السلم إلى الحرب، من الصفاء إلى الكدر، وهذا التحول الدلالي انزياح زمني يترجم تحول التجربة الروحية من النشوة إلى الإدراك المأساوي.

4- انزياح الصورة الصوفية

يتجلى البعد الصوفي في قوله:

فَيَحْنُ ذَاكَ لِزُضِهِ بِتَسْقُلٍ ** وَيَحْنُ ذَا لِسَمَائِهِ بِتَصَعُّدٍ

ينزاح معنى "الحنين" من مدلوله العاطفي إلى معنى وجودي عميق؛ ف"الأرض" ترمز إلى الجسد، و"السماء" إلى الروح. وهنا نلمس أسمى درجات الانزياح الدلالي، إذ تُعاد صياغة العلاقة بين الأعلى والأسفل، بين المادة والروح، في نسق لغوي مزدوج الدلالة.

رابعاً: الانزياح التداولي (المقامي)

يُقصد بالانزياح التداولي أن تُستخدم اللغة في غير المقام المعتاد، بما يخلق توتراً بين المعنى الظاهري والمقصد الحقيقي. وفي دالية اليوسي، تتخذ اللغة وظيفة "ذكرية" و"وجدانية" لا "إخبارية".

فالقصيدة في ظاهرها رثاءٌ ووقوف على الأطلال، لكنها في عمقها توبةٌ وتأملٌ في الفناء والبعث. فالمقام التداولي للقصيدة (شعر مديح ورثاء) يُنْزَاح إلى مقامٍ صوفيٍّ يرمز إلى سير السالك في طريق الحقيقة.

الضمائر في النص تُؤدّي هذا الانزياح التداولي أيضاً: المخاطب (يا ديار، يا وطن، يا أحبة) يتحوّل تدريجياً إلى مناجاة للذات الإلهية. فالمخاطب الأرضي يُنْزَاح إلى مخاطب علويٍّ، لتتحوّل القصيدة إلى ذكرٍ شعريٍّ.

خامساً: أثر الانزياح في تشكيل الدلالة الصوفية

يؤدي الانزياح في دالية اليوسي وظيفة مزدوجة:

1. جمالية لغوية تكشف عن طاقة العربية في التعبير المبدع.
2. روحية معرفية تترجم التجربة الصوفية في رمزها ولغتها.

فانزياح اللغة عن مألوفها هو صورة لانزياح الروح عن مألوف الوجود. كما أن العدول عن النظام المعياري للعبارة هو تمثيل رمزي للعدول عن عالم الحس إلى عالم المعنى.

بذلك يغدو الانزياح عند اليوسي نموذجاً وجودياً، لا مجرد ظاهرة أسلوبية، إذ تُصبح اللغة مرآة لتحوّل الكيان الإنساني نفسه في رحلة الفناء والبقاء.

الجانب اللغوي الجمالي في دالية اليوسي

تُعَدّ الدالية اليوسية نموذجاً متكاملًا للانزياح الأسلوبي في اللغة العربية الكلاسيكية المتأخرة. فاليوسي، وهو الفقيه المتصوف، لا يستخدم اللغة بوصفها أداةً للتعبير عن المعنى فحسب، بل ككائن حيّ ينبض بالحركة الداخلية. اللغة عنده رحلة وجدٍ، وليست وسيلة وصفٍ. ومن هنا، يتجاوز المستوى الجمالي للانزياح البعد الشكلي إلى البعد الوجودي والروحي.

1- الانزياح بوصفه مولدًا للمعنى الشعري

يرى جان كوهن أن الانزياح هو الذي "يخلق الشعرية" في النص، لأنه يحدث صدمة إدراكية تُوقظ المتلقي من مألوف اللغة. وهذه الوظيفة نجدها بجلاء في شعر اليوسفي، إذ يتحول الانزياح إلى مولد للدهشة والمعنى في آنٍ واحد.

مثلاً، حين يقول:

قَدْ كُنْتُ أَسْكُنُ فِي الْمُهَاجِرِ غَافِلًا ** حَتَّى دَهَانِي مِنْ هَوَاكَ الْمُبْرِدِ

فعبارة "دهاني من هواك المبرد" تجمع بين الحر والبرد في تركيبٍ واحد، وهو ما يُسمّيه كوهن الانزياح المفارق (paradoxical deviation)، أي الجمع بين النقيضين لخلق توتر دلالي يعبر عن صراع الروح بين الشوق والسكون، بين اللهفة والتجلي.

هذا الانزياح لا يُمكن ترجمته منطقياً، لأنه ينتهي إلى لغة الانفعال الوجداني لا إلى لغة الخطاب العلمي.

2- العلاقة بين اللغة الصوفية واللغة الشعرية

اللغة الصوفية، مثل اللغة الشعرية، تعتمد على الرمز والإيحاء والانزياح. فكلاهما يسعى إلى تجاوز حدود الدلالة الظاهرة نحو "المعنى الثاني" أو "الإشارة". في دالية اليوسفي، تتماهى هاتان اللغتان حتى يصعب الفصل بين الشعر والذكر، أو بين المجاز والتجربة.

ففي قوله:

إِنْ لَمْ تَكُنْ تَدْرِي فَقَدْ دَرَتْ الْمُنَى ** وَتَفَجَّرَتْ عَيْنُ الْحَنِينِ الْمُرِيدِ

يتحول الجهل إلى معرفة، والحنين إلى نارٍ تحرق وتطهر في الوقت نفسه. اللغة هنا لا تُفصح، بل تُشعر، والانزياح هو أدواتها الكبرى في نقل المعنى الباطن عبر الصورة المواربة.

3- الانزياح والإيقاع النفسي

من خصائص الانزياح عند اليوسفي أنه لا يقتصر على التركيب أو المعنى، بل يمتد إلى الإيقاع النفسي للنص. فالقصيدة تتحرك على إيقاع مزدوج: إيقاع خارجي منتظم (بحر الطويل)، وإيقاع داخلي مضطرب يعكس اضطراب الذات الصوفية بين الرجاء والخوف.

يقول:

وَالنَّفْسُ مَا بَرِحَتْ تُخَادِعُ أَهْلَهَا ** وَالْقَلْبُ فِي أَيْدِي الْهَوَى يَتَقَلَّدُ

يتناغم الوزن الطويل مع تكرار الأفعال (تُخادع – يتقلد) ليخلق إيقاعاً نفسياً متوتراً. هذا التناوب بين الثبات والاهتزاز هو صورة صوتية للانزياح الوجداني الذي يسكن التجربة الصوفية ذاتها.

4- الانزياح والتصوير البصري

تتميز الدالية بثراء بصري نادر، فالشاعر يستعير من الطبيعة والفضاء عناصر تحول المعنى إلى مشهد. في قوله:

فَكَأَنَّمَا الْأَيَّامُ رَوْضٌ زَاهِرٌ ** وَالْعَيْشُ نَهْرٌ فِي الْجَنَانِ الْمُخَرَّدِ

يتجاوز اليوسي الوصف إلى بناء مشهد تصويري متكامل، يربط الزمان بالمكان، والحياة بالجنة، في استعارة كلية تجمع بين الصورة الحسية والمعنى الأخروي. هذا ما يُسميه كوهن الانزياح التصويري (imagery deviation)، حيث تتحول الصورة إلى حقل رمزي يجمع بين الحاضر والمطلق.

5- الانزياح الرمزي واللغة الكونية

الرمز عند اليوسي ليس إبهاماً متعمداً، بل هو توسيع للدلالة عبر الإيحاء. والرمزية في الدالية تقوم على وحدة الكائن والكون، حيث تتقاطع إشارات السماء والأرض والريح والمطر مع إشارات القلب والروح والذكر.

ففي قوله:

يَا مَنْ يُفَرِّقُ بَيْنَ قَلْبٍ وَأَلْهَا ** وَبَدَنٍ أَلْهَتْهُ الدُّنَا بِالْمُقْعَدِ

تتحول الثنائية (القلب/البدن) إلى رمزٍ للانفصال بين المادة والروح. وهو انزياح دلالي يحزّر اللغة من مفاهيمها التجريبية لتدخل دائرة اللغة الكونية التي تتحدث عن صراع الوجود نفسه.

6- الانزياح والوظيفة التأويلية

يُتيح الانزياح عند اليوسي مساحة مفتوحة للتأويل، فلا تُفهم القصيدة على وجهٍ واحد. هذه التعددية في الدلالة نابعة من تعدد مستويات اللغة: اللفظي، الصوفي، الفلسفي.

فعندما يقول:

أَضْحَى الْفُؤَادُ وَمَا عَلِمْتُ بِحَالِهِ ** مَجْنُونٌ لَيْلَى فِي الْهَوَى الْمُتَبَدِّدِ

قد يُفسَّر البيت على أنه تصوير لعشقي بشريّ، لكنّه في العمق استعارة لعشقي إلهيّ، حيث "ليلى" رمزٌ للذات الإلهية المستترة. الانزياح هنا تأويليّ، ينقل النص من مستوى الحكاية إلى مستوى الرؤية.

نتائج الدراسة

بعد هذا التحليل، يمكن تلخيص أهم النتائج العلمية كما يلي:

1. الانزياح في دالية اليوسي ظاهرة كلية تشمل مستويات اللغة جميعها: الصوتي، التركيبي، الدلالي، والتداولي.
2. الانزياح عند اليوسي ذو طبيعة صوفية معرفية، لا يهدف إلى الغرابة الشكلية، بل إلى التعبير عن تجربة الوجد والغيبة والفناء.
3. الجانب اللغوي هو الوسيلة التي تُترجم بها التجربة الصوفية، إذ تتحول الألفاظ إلى رموزٍ، والتراكيب إلى إشاراتٍ وجودية.
4. تتقاطع نظرية جان كوهن مع شعر اليوسي في تأكيدهما على أن "الشعرية تولد من العدول عن المألوف"، غير أنّ انزياح اليوسي أعمق لأنه يجمع بين الجمال والقداسة.
5. يقدّم اليوسي نموذجاً فريداً للأسلوبية العربية في بعدها المغربي الصوفي، حيث تتحوّل اللغة إلى كائنٍ حيّ يتنفّس الوجد والذكر.
6. يمكن القول إن دالية اليوسي تجسّد من خلال الانزياح تجربة الجمع بين النقيضين: الحسن والمعنى، الظاهر والباطن، الفناء والبقاء، في انسجام لغويّ بالغ الدقة والجمال.

الخاتمة

تُبرز هذه الدراسة أنّ ظاهرة الانزياح الأسلوبي في دالية أبي علي اليوسي ليست مجرد انحراف لغويّ أو خرق لقواعد البيان، بل هي استراتيجية جمالية ومعرفية تستهدف إعادة تشكيل العلاقة بين اللغة والتجربة.

لقد استطاع اليوسي أن يجعل من اللغة فضاءً للانعتاق الروحي، فحوّل اللفظ إلى أثرٍ وجدانيّ، والصورة إلى كشفٍ صوفيّ، والصوت إلى نغمةٍ تتجاوز حدود الزمان والمكان.

وعلى ضوء نظرية جان كوهن، يمكن القول إن الانزياح عند اليوسي بلغ ذروته في تحرير اللغة من الإخبار إلى الإشعار، ومن الظاهر إلى الباطن. وهذا ما يجعل داليته ليست فقط نصّاً أدبيّاً، بل نصّاً وجوديّاً مفتوحاً على التأويل والدهشة.

المراجع

- أديبسي، طيب عبد الواحد، (2025)، دراسة الظواهر الدلالية في قصيدة التهاني لأبي علي اليوسي، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في جامعة إلورن، قسم اللغة العربية والدراسات الدولية، نيجيريا.
- أبو علي اليوسي، الحسن بن مسعود. (1998). *(الدالية الكبرى)*. تحقيق: محمد حجي. الرباط: دار الغرب الإسلامي.
- الناصري، محمد بن عبد السلام. (1990). *(نيل الأمان في شرح التهاني)*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- كوهن، جان. (1986). *(بنية اللغة الشعرية)* ترجمة محمد الولي ومحمد العمري. الدار البيضاء: دار توبقال.
- العمري، محمد. (1999). *(اللسانيات والأسلوبية)*. الدار البيضاء: دار الأمان.
- عبد السلام المسدي. (1984). *(الأسلوبية والأسلوب)*. بيروت: دار الحداثة.
- عبد القاهر الجرجاني. (1954). *(دلائل الإعجاز)*. القاهرة: دار المعارف.
- بارت، رولان. (1970). *(لغة النص)*. ترجمة: منذر عياشي. دمشق: دار الحوار.
- الجابري، محمد عابد. (2002). *(الخطاب العربي المعاصر)*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- العلوي، إدريس. (2011). *(اللغة والتصوف في الأدب المغربي)*. الرباط: منشورات كلية الآداب.

**Student-Chatbot Interaction:
A Lever for Developing Communication Skills in Smart City Schools**

Jaouad Ouahbi⁵⁸ Yassin Razkaoui⁵⁹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Ouahbi, J., & Razkaoui, Y. (2026). Student-Chatbot Interaction: A Lever for Developing Communication Skills in Smart City Schools. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22115485>

Abstract

In the age of smart cities, education has become part of a connected urban ecosystem. Within this context, AI-powered conversational agents, or chatbots, are emerging as valuable allies in helping students develop their communication skills. By interacting with chatbots, learners step into a learning environment that is personalized, interactive, and secure. This space lets them practice continuously, receive instant feedback, and build confidence in their ability to communicate, while complementing the essential role of the teacher. Rooted in theories of interactionism, communicative competence, and augmented pedagogy, this approach not only strengthens students' linguistic and pragmatic skills but also nurtures their active participation and sense of communicative citizenship. At the same time, it raises crucial questions about ethics and digital inclusion—issues that must be carefully addressed to ensure education remains both responsible and equitable.

Keywords: Smart education, Chatbot, communication skills

⁵⁸ Laboratory of Society, Communication and Discourse Rhetoric, Abdelmalek Essaâdi University, Faculty of Letters and Social Sciences, Tetouan, Morocco

ORCID: 0009-0006-3914-3406

Email: jaouad.ouahbi@etu.uae.ac.ma / ouahbijaouad@etu.uae.ac.ma

⁵⁹ Laboratory of Society, Communication and Discourse Rhetoric, Abdelmalek Essaâdi University, Faculty of Sciences and Techniques, Tangier, Morocco

ORCID: 0009-0006-4435-8989

Email: y.razkaoui@uae.ac.ma

1. Introduction

In a smart city, education is no longer confined to the walls of a classroom. It stretches into digital libraries, collaborative platforms, and interactive public spaces. Students move through an environment where every encounter, whether online or in the city itself, carries the potential to teach, inspire, and transform. The city is no longer just a network of streets, buildings, and infrastructure; it has become a living, connected ecosystem where data, technology, and people converge to shape a more sustainable and inclusive future.

Within this evolving landscape, the school must reinvent its role. Once seen primarily as a place to transmit knowledge and prepare citizens, it is now called to embrace emerging technologies. Doing so not only expands access to learning but also cultivates vital social and communication skills.

Among these technologies, the rapid growth of artificial intelligence, especially conversational agents, or chatbots, has opened new horizons for education. These tools are far more than technical novelties. As virtual tutors, they are always present, adaptive, customizable, and responsive to the diverse needs of learners. Where traditional teaching is often constrained by time, teacher availability, or student diversity, chatbots create interactive, personalized spaces for practice and dialogue. In this way, they become powerful partners in strengthening communication skills, whether linguistic, intercultural, or digital.

This paper explores how student–chatbot interaction, in the context of smart city schools, can support the development of communicative competence. At the same time, it asks how chatbots might be better designed to complement rather than replace teachers, how they can be adapted to different cultural and linguistic settings, and how education can prepare learners to engage with them critically and responsibly as part of their digital citizenship.

2. Conceptual and Theoretical Framework

Studying how students interact with chatbots in the context of smart cities first requires clarifying some key ideas. The concept of the smart city has taken shape over the past two decades as a new way of thinking about urban life—using digital technologies to improve infrastructure and enhance citizens' quality of life. But a smart city is not just a technological space. It is better understood as a socio-technical ecosystem, where innovation serves people. From this angle, education becomes a central pillar: a city can only be considered truly “smart” if it enables its citizens to grow, communicate effectively, and take part in civic life.

Among the skills required for this, communicative competence plays a strategic role. First defined by Hymes (1972) and later expanded by Canale and Swain (1980), it goes beyond simply knowing a language. It is the ability to use language appropriately in diverse social and cultural contexts.

This competence has several dimensions: linguistic (knowledge of structures), sociolinguistic (adapting to social norms), pragmatic (choosing relevant speech acts), and strategic (overcoming communication barriers). In smart cities, where interactions increasingly combine face-to-face exchanges, screen-mediated communication, and dialogue with artificial agents, this competence becomes indispensable.

This is where AI-powered conversational agents, more commonly called chatbots, come in. Built on natural language processing and machine learning, these systems are designed to interact fluidly and adaptively with users. In education, they stand apart from traditional tutorial software thanks to their interactive and dialogic nature. They don't just deliver information; they simulate real conversation, creating learning conditions closer to human interaction. Their educational potential aligns with interactionist theories of learning, which view communication as a key driver of cognitive and linguistic development (Vygotsky, 1978).

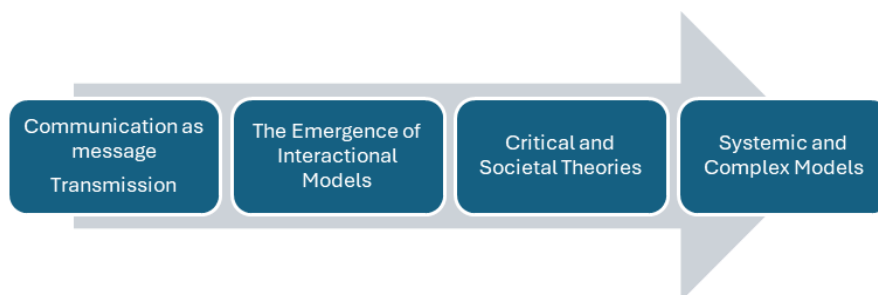


Fig. 1. Evolution of communication models

3. Student-Chatbot Interaction as a Pedagogical Lever

Integrating AI-powered conversational agents into education opens new avenues for teaching and learning. Unlike traditional methods, which often rely on one-way transmission of knowledge, student-chatbot interaction puts learners in an active role. Through ongoing, contextualized, and adaptive exchanges, students build their communication skills more dynamically and interactively.

3.1 Immediate and Continuous Feedback

One of the main advantages of chatbots is their ability to offer immediate and continuous feedback. In the classroom, students often have limited time to speak, but with a chatbot they can practice without restriction. They might, for instance, rehearse asking questions, building arguments, or telling stories, while receiving instant corrections on vocabulary, grammar, or overall coherence. This process reflects the interactionist approach to language learning, which highlights the role of comprehensible input (Krashen, 1982) and learner output (Swain, 1995) in developing both linguistic and communicative skills.

3.2 Self and Continuous Learning

Today, chatbots play a major role in self-learning and continuous learning, becoming learning companions available at all hours. Thanks to their interactivity and adaptability, they offer students instant access to personalized content, tailored explanations, and practical exercises. In the context of self-learning, they promote autonomy by allowing everyone to progress at their own pace, ask questions freely, and receive immediate feedback. For continuous learning, they constitute a flexible tool that supports professionals in updating their skills by integrating new knowledge directly into their daily practice. Thus, chatbots are not limited to transmitting knowledge: they establish an interactive, continuous, and evolving learning environment that makes the act of learning a living, accessible, and sustainable process.

3.3 Personalization of Learning

A second advantage of chatbots lies in their ability to personalize learning. Using AI algorithms, they can adapt to the level of language, the difficulty of tasks, or even the length of interactions to match each student's profile. This tailored approach helps boost motivation, as learners feel their individuality is recognized. While a teacher must balance the needs of an entire class, the chatbot can provide individualized support, encouraging greater engagement and autonomy.

However, personalization must go beyond simply adjusting content to a learner's pace. It should also ensure fairness of access, transparency in data use, and protection of privacy. By embedding ethical safeguards into their design—such as neutral responses, sensitivity to local contexts, and accessibility for vulnerable groups—chatbots can support education in a way that is both personalized and aligned with the principles of inclusion.

3.4 An assistant and a complement to the teacher

Chatbots cannot replace teachers; rather, they are considered a complement to the teacher's role by strengthening students' communicative practice beyond the classroom. They always provide an interactive space where learners can practice oral expression, receive immediate feedback, and build confidence in their language use. These conversational agents act as complementary pedagogical tools, multiplying practice opportunities. The teacher retains their central role as mediator, critical guide, and guarantor of learning quality, while the chatbot becomes a technological partner that enriches the educational experience.

4. Case Studies and Experiments

To measure the impact of student-chatbot interaction on communication skills, I carried out an experimental study with 2nd-year middle school students in a private institution. The sample

included 60 students, divided into two groups: an experimental group that regularly used ChatGPT for oral exercises, and a control group that followed traditional teaching without a chatbot. The program ran for six weeks, with activities focused on oral and intercultural communication. Student progress was assessed through evaluations conducted before and after the intervention.

The findings show that the experimental group made significant gains in their communication skills compared to the control group. Students who practiced with the chatbot demonstrated greater oral fluency, richer vocabulary use, and increased confidence in their interactions. The qualitative data also revealed stronger engagement, higher motivation, and reduced anxiety around speaking in public. Together, these results highlight the potential of chatbots as powerful educational tools for enhancing communicative competence, while offering learners a more individualized and secure learning experience.

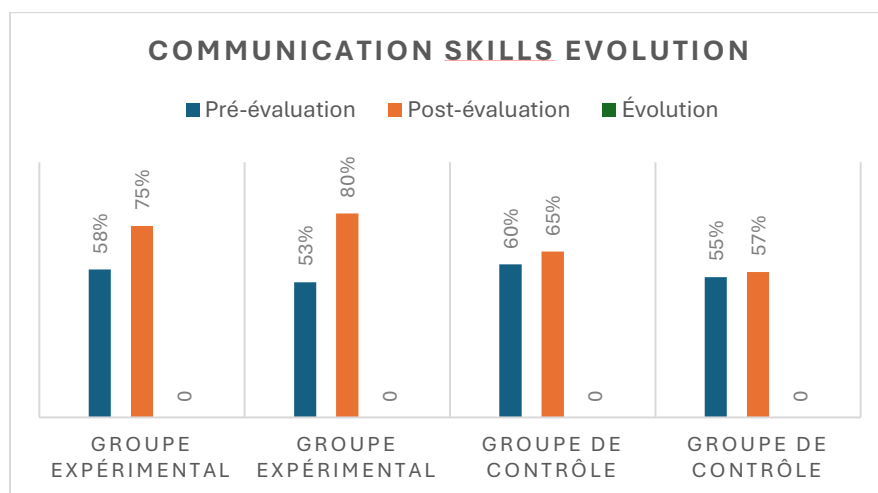


Fig. 2. Comparison of Communication skills evolution

5. Recommendations for Improving the System

The student experiment–chatbot interaction for developing communication skills also revealed certain limitations and challenges. Some constraints and adaptation difficulties were observed, which may lessen the tool’s overall effectiveness in supporting learning. These findings point to the importance of identifying learners’ specific needs and putting in place targeted improvements to optimize the system’s impact.

5.1 The Need for a Personalized Educational Chatbot

One of the key conclusions of this study is the central role of personalization in the learning process. Every student has their own rhythm, language level, and specific needs, all of which must be considered to maximize the effectiveness of teaching. This points to the value of designing an educational chatbot that can tailor its responses and activities to each learner's profile while remaining aligned with the school curriculum. The personalization of chatbots must also be approached with great care to respect both ethics and privacy. To balance innovation with responsibility, chatbots should be designed with strict data protection measures, transparency in how information is used, and options that give learners control over their personal data. This ensures that personalization serves educational goals without sacrificing ethical principles or the right to privacy.

5.2 The Need for Cultural and Linguistic Contextualization

For the interaction to be truly relevant, the chatbot must integrate a cultural and linguistic dimension adapted to the students' context. References, examples, phrases, and even humor must correspond to local cultural realities to make communication more natural and meaningful. This contextualization not only facilitates understanding but also makes students aware of intercultural nuances and strengthens pragmatic and sociolinguistic learning, which are key elements of communicative competence.

5.3 The Need to Create a Specifically Moroccan Chatbot

Finally, to foster student engagement and align with the needs of the local educational system, it is recommended to develop a chatbot specifically designed for Morocco. Creating a Moroccan chatbot directly supports national sovereignty in technology and digital education. By developing a locally designed tool, Morocco can maintain control over the data generated through student interactions, ensuring the security and confidentiality of sensitive information while reducing reliance on foreign solutions. Such a chatbot also promotes technological and pedagogical autonomy, as its content, algorithms, and updates can be managed and adapted by national experts to reflect the country's cultural and linguistic context. In this way, a Moroccan chatbot is more than an innovative educational tool—it becomes a strategic instrument for digital independence, safeguarding citizens' data, enhancing local expertise in smart technologies, and reinforcing cultural and educational sovereignty within the smart city ecosystem.

6. Conclusion

Finally, the prospects offered by this integration are both rich and inspiring. Smart city schools can become laboratories for innovative pedagogical practices where AI, communication, and civic

engagement converge to nurture competent, autonomous, and responsible learners. Future research should further explore the impact of these interactions on communication skills, examine the ethical and technological challenges involved, and propose models for the co-creation of knowledge between humans and intelligent agents. In short, student-chatbot interaction is more than just a tool: it is a powerful vector for educational and social transformation, essential for preparing the citizens of tomorrow to live and thrive in smart, connected cities.

References

1. Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*,
3. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin.
4. Kim, Y., & Kang, E. (2021). Chatbot-assisted language learning: Effects on EFL learners' speaking proficiency and communication confidence. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5–6), 624–648.
5. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
6. Sierra, J., & Muñoz, C. (2022). Conversational agents in higher education: Enhancing student engagement and communication skills. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1034–1050.
7. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
8. Woolf, B. P. (2020). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
9. Coccoli, M., Pagano, A., & Spinelli, G. (2019). Smart city education: How AI and digital tools can enhance urban learning environments. *Journal of Urban Technology*,
10. Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A research agenda. *Computers & Education*, 122, 157–171.

Algorithmic Visual Hybridity in Tunisia in the Age of Social Media and Artificial Intelligence

Sonia Bennaceur⁶⁰

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Bennaceur, S. (2026). Algorithmic Visual Hybridity in Tunisia in the Age of Social Media and Artificial Intelligence. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22116091>

Abstract

Digital globalization is transforming the production, circulation, and interpretation of visual representations. Social media platforms accelerate the global diffusion of visual cultures, while text-to-image generative artificial intelligence (AI) introduces new forms of mediation between human intention, algorithms, and visual representation. In Tunisia, these developments raise important questions about Image Design's capacity to preserve culturally situated visual identities in increasingly standardized and algorithmically biased digital environments. This study adopts a theoretical and methodological approach, drawing on the literature on cultural globalization, visual culture, platformization, and AI bias to examine the transformation of Tunisian visual culture. Based on a critical review of the literature, it develops an analytical framework integrating semiotic analysis, visual content analysis, and prompt-based experimentation with text-to-image generative AI systems. The proposed framework enables the analysis of visual standardization, geo-cultural biases embedded in AI-generated imagery, and the continuing role of human creative intervention in post-production. It also introduces the concept of algorithmic visual hybridity as a conceptual tool for understanding the interaction between local visual identities and AI-generated representations. The study contributes to critical scholarship in Image Design and highlights the importance of integrating critical AI literacy into the education and training of future designers.

Keywords: Visual Culture, Social Media, Artificial Intelligence, Image Design, Algorithmic Visual Hybridity, Tunisia.

⁶⁰ Lecturer, Higher Institute of Fine Arts of Nabeul, University of Carthage, Tunis, Tunisia
bennaceurs@yahoo.fr

Hybridation visuelle algorithmique en Tunisie à l'ère des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle

Sonia Bennaceur

Resumé

La mondialisation numérique reconfigure la production, la circulation et la réception des images. Les plateformes sociales accélèrent la diffusion transnationale des formes visuelles, tandis que les modèles génératifs texte-image introduisent de nouvelles médiations entre intention, données et représentation. Dans le contexte tunisien, ces mutations invitent à interroger la capacité du Design Image à construire des représentations culturellement situées face à la standardisation des formats et aux biais géoculturels documentés dans les systèmes génératifs. Cet article adopte une démarche théorique et méthodologique. À partir des travaux sur la mondialisation culturelle, les cultures visuelles, et les biais des modèles texte-image, il propose une analyse sur les transformations des cultures visuelles tunisiennes sous l'effet de la mondialisation numérique, des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle générative. Il propose un cadre d'analyse permettant d'étudier les mécanismes d'hybridation visuelle algorithmique.

Méthodologie — La recherche adopte une démarche théorique et méthodologique fondée sur une revue critique de la littérature et sur l'élaboration d'un protocole d'analyse combinant analyse sémiotique, analyse de contenu visuel et expérimentation par prompts.

Résultats — L'étude met en évidence l'intérêt d'un cadre analytique permettant d'examiner la standardisation des représentations, les biais géoculturels et le rôle de la postproduction humaine. Elle introduit le concept d'hybridation visuelle algorithmique comme outil d'analyse.

Conclusion — Cette recherche contribue au développement d'une approche critique du Design Image et souligne la nécessité d'intégrer une littérature critique de l'IA dans la formation des designers.

Mots-clés : cultures visuelles ; réseaux sociaux ; intelligence artificielle ; Design Image ; hybridation ; Tunisie.

Introduction

La mondialisation contemporaine ne peut plus être comprise uniquement comme une intensification des échanges économiques. Elle désigne également une circulation accélérée des signes, des images, des styles et des imaginaires. Les dispositifs numériques ont renforcé cette dynamique en transformant les conditions matérielles de la communication visuelle. Une photographie, une affiche, une identité graphique ou une vidéo conçue en Tunisie peut être publiée instantanément, reprise par d'autres utilisateurs, recontextualisée et intégrée à des flux internationaux. L'image n'est donc plus seulement un objet local inscrit dans un contexte déterminé : elle devient une unité mobile, calculable, indexable et partageable.

Les réseaux sociaux jouent un rôle décisif dans cette reconfiguration. Leur architecture organise la visibilité par l'intermédiaire d'algorithmes de recommandation, de métriques d'engagement et de formats standardisés. Les créateurs sont encouragés à adapter leurs productions à des conventions techniques et esthétiques : format vertical, brièveté, répétition des tendances, lisibilité immédiate et forte capacité d'accroche. Dans ce cadre, la mondialisation visuelle ne résulte pas seulement de la libre circulation des images ; elle est structurée par les règles économiques et techniques des plateformes.

L'essor de l'intelligence artificielle générative constitue une nouvelle étape. Les modèles texte-image produisent des représentations à partir d'instructions verbales, mais leurs résultats dépendent des données d'entraînement, des catégories langagières et des hiérarchies culturelles inscrites dans les corpus numériques. Des travaux récents sur les modèles texte-image documentent des écarts de fidélité entre contextes culturels, des biais géoculturels et une tendance à privilégier des représentations associées au Nord global ¹. Pour les pays du Sud global, la question ne concerne donc pas seulement l'accès aux outils, mais la possibilité d'être représentés de manière complexe, plurielle et non stéréotypée.

La Tunisie constitue un terrain particulièrement pertinent. Son histoire visuelle résulte d'une pluralité de circulations méditerranéennes, africaines, arabes, amazighes, islamiques et européennes. Ses productions contemporaines articulent patrimoine, modernité, design, photographie, publicité et cultures numériques. Depuis 2011, les réseaux sociaux ont joué un rôle majeur dans la visibilité des images, la documentation des événements, la formation d'espaces publics numériques et la circulation des mémoires. L'arrivée de l'IA générative reconfigure désormais ce paysage en offrant de nouveaux outils tout en soulevant des interrogations sur l'auteur, l'originalité, la souveraineté des données et la représentation culturelle.

L'enjeu de cet article est d'inscrire ces transformations dans le champ du Design Image. Il ne s'agit pas seulement d'étudier les technologies, mais d'interroger les dispositifs de production du visible : quels signes sont mobilisés pour représenter la Tunisie ? Quels modèles esthétiques se diffusent

sur les plateformes ? Comment les créateurs locaux les adaptent-ils ? Que devient la fonction du designer lorsque l'image peut être produite en partie par un système algorithmique ? Enfin, quelles compétences l'enseignement supérieur tunisien doit-il développer afin de former des designers capables d'utiliser ces outils sans abandonner leur autonomie critique ?

1. Problématique, questions et hypothèses

1.1. Problématique générale

La problématique centrale peut être formulée ainsi : dans quelle mesure la mondialisation numérique, amplifiée par les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle générative, transforme-t-elle la production, la circulation et l'interprétation des images en Tunisie, et comment le Design Image peut-il préserver une capacité de création située face aux processus de standardisation algorithmique ?

1.2. Questions de recherche

- Quels codes visuels globalisés dominent les publications tunisiennes sur les réseaux sociaux ?
- Quels signes patrimoniaux, territoriaux et identitaires sont maintenus, simplifiés ou transformés ?
- Comment les systèmes texte-image représentent-ils la Tunisie lorsqu'ils reçoivent des prompts génériques ou contextualisés ?
- Dans quelle mesure le travail du prompt et la postproduction humaine permettent-ils de réduire les stéréotypes ?
- Quelles compétences critiques, éthiques et créatives doivent être intégrées à l'enseignement du Design Image ?

1.3. Propositions de recherche à mettre à l'épreuve

- P1. Les contraintes de format et de visibilité des plateformes pourraient favoriser une standardisation partielle des compositions, sans exclure des stratégies locales de réappropriation.
- P2. Les prompts génériques relatifs à la Tunisie sont susceptibles d'activer un répertoire restreint de marqueurs touristiques ou orientalistes ; cette proposition doit être testée expérimentalement.
- P3. Des prompts historiquement, géographiquement et sémiotiquement contextualisés devraient améliorer la précision culturelle, sans garantir la disparition des biais.

- P4. L'articulation entre génération, sélection et postproduction humaine peut être analysée comme une hybridation visuelle algorithmique.
- P5. Une pédagogie fondée sur la comparaison, la documentation et la critique des résultats génératifs peut constituer un cadre pertinent pour développer l'autonomie conceptuelle des étudiants.

2. Cadre théorique

2.1. Mondialisation, flux et imaginaires

Les travaux sur la mondialisation culturelle ont montré que les formes symboliques circulent dans des flux disjoints et ne se diffusent pas de manière uniforme. Appadurai² propose de comprendre la mondialisation à travers différents paysages – ethnoscapas, mediascapas, technoscapas, financescapas et ideoscapas – qui se croisent sans nécessairement produire une culture homogène. Cette approche permet d'étudier les réseaux sociaux comme des « paysages médiatiques » dans lesquels les individus composent des imaginaires à partir de ressources locales et globales.

La société en réseaux décrite par Castells³ repose sur une organisation des échanges où la capacité à produire, traiter et diffuser l'information devient une source majeure de pouvoir. Les plateformes numériques concentrent aujourd'hui une partie de ce pouvoir en contrôlant les infrastructures de visibilité. Elles ne déterminent pas mécaniquement les contenus, mais elles structurent les conditions de leur circulation.

L'hybridité culturelle désigne la création de formes nouvelles à partir de la rencontre de plusieurs traditions et régimes de signes. Kraidy⁴ insiste sur le caractère politique de l'hybridité : les mélanges culturels ne se déroulent pas dans un espace neutre, mais dans des rapports de force. Pour le Design Image tunisien, cette perspective évite deux simplifications : celle d'une identité locale supposée pure et immobile, et celle d'une mondialisation qui effacerait automatiquement toutes les différences.

2.2. Cultures visuelles et production du sens

Les cultures visuelles regroupent l'ensemble des pratiques, dispositifs et institutions par lesquels les images sont produites, regardées et interprétées. L'image ne possède pas un sens indépendant de son contexte : elle est construite par des codes plastiques, iconiques, linguistiques et culturels. Hall⁵ définit la représentation comme un processus de production du sens, et non comme un simple reflet du réel.

Dans le champ sémiotique, l'analyse distingue les niveaux dénotatif et connotatif. Une image représentant une rue, une porte ou un vêtement peut sembler descriptive ; elle mobilise pourtant des valeurs historiques, sociales et identitaires. La représentation de la Tunisie par l'IA doit donc

être étudiée non seulement selon la présence d'objets reconnaissables, mais selon les associations symboliques qu'elle construit.

Le Design Image intervient précisément dans cette articulation entre forme, usage et signification. Il organise le visible, hiérarchise les informations et propose des expériences de lecture. Le designer ne produit pas seulement des objets esthétiques : il participe à la construction sociale des représentations.

2.3. Réseaux sociaux, plateformes et esthétique algorithmique

Les réseaux sociaux ont transformé les usagers en producteurs et diffuseurs de contenus. Cette participation ne supprime toutefois pas les médiations. Les plateformes imposent des formats, sélectionnent les contenus et calculent leur visibilité. Jenkins⁶ décrit une culture de convergence dans laquelle les médias, les récits et les publics circulent entre plusieurs supports. Cette convergence se traduit aujourd'hui par la reprise rapide de tendances graphiques, de filtres et de formats narratifs.

L'esthétique des plateformes repose souvent sur la lisibilité immédiate, la répétition, la reconnaissance et la capacité à provoquer une interaction. Les identités visuelles locales peuvent alors être reformulées afin de répondre à ces exigences. Le patrimoine devient parfois une ressource graphique condensée : portes cloutées, carreaux de céramique, arcs, calligraphie, mosaïques, couleurs bleu-blanc ou silhouettes de médinas.

Cette simplification peut faciliter la communication, mais elle peut aussi réduire la pluralité culturelle à un inventaire de motifs. La question n'est donc pas de condamner les plateformes, mais d'analyser comment leurs contraintes influencent les choix visuels.

2.4. Intelligence artificielle générative, biais et représentation culturelle

Les systèmes génératifs texte-image produisent des images à partir de relations statistiques apprises dans de vastes ensembles de données. Ils ne possèdent pas une connaissance culturelle comparable à celle d'un sujet humain situé. Leur « compréhension » repose sur des associations probabilistes entre mots, formes et styles.

Plusieurs travaux récents mettent en évidence des écarts de performance entre les représentations occidentales et non occidentales. Said et al.⁷ observent des problèmes de fidélité culturelle et de cohérence compositionnelle dans les modèles texte-image. Seo et al.⁸ montrent que les systèmes peuvent aplatir les différences culturelles et privilégier des représentations modernes associées au Nord global. Barve et al.⁹ constatent également la présence de stéréotypes géoculturels, tout en montrant qu'un raffinement des prompts peut en réduire une partie.

Ces résultats justifient une analyse spécifique du contexte tunisien. Une image techniquement réussie peut demeurer culturellement pauvre. Elle peut associer la Tunisie au désert, au pittoresque ou à un Orient indifférencié, tout en négligeant la diversité urbaine, régionale, sociale et contemporaine du pays.

L'UNESCO¹⁰ rappelle que les systèmes d'IA doivent respecter la diversité culturelle, la non-discrimination, la transparence et la responsabilité humaine. Sa guidance sur l'IA générative en éducation et en recherche insiste également sur la protection des données, la validation humaine et l'usage critique des résultats ¹¹.

3. Contexte tunisien

La Tunisie dispose d'une longue histoire de modernisation numérique et d'usages sociaux du Web. Les réseaux sociaux ont acquis une importance particulière durant et après les événements de 2011, en tant qu'espaces de témoignage, d'expression, de débat et de circulation des images. Les pratiques numériques tunisiennes se caractérisent aussi par une pluralité linguistique : arabe standard, dialecte tunisien, français et Arabizi. Le corpus TUNIZI, constitué à partir de contenus de réseaux sociaux, illustre cette spécificité linguistique et la nécessité de développer des ressources adaptées au contexte local ¹².

Cette pluralité concerne également les images. La communication visuelle tunisienne combine références internationales, héritages arabo-islamiques, motifs amazighs, cultures méditerranéennes, mémoires coloniales et formes contemporaines. Les designers travaillent dans un espace où la question de l'identité ne peut pas être réduite à la reproduction du patrimoine. Elle implique de sélectionner, traduire et transformer des signes en fonction de nouveaux usages.

L'introduction de l'IA générative accentue les enjeux de souveraineté culturelle et informationnelle. Les modèles disponibles sont majoritairement développés hors de Tunisie et reposent sur des corpus dont la composition reste souvent opaque. La question est donc double : comment utiliser des outils globalisés pour renouveler la création locale, et comment éviter que ces outils imposent leurs propres catégories de représentation ?

4. Méthodologie et dispositif de recherche proposé

Fiche technique du dispositif empirique proposé

- Problème de recherche : représentation de l'identité visuelle tunisienne dans les flux de plateformes et les images génératives.
- Importance : documenter les tensions entre standardisation, stéréotypes, hybridation et réappropriation locale.

- Objectif : construire et tester une grille d’analyse applicable aux productions visuelles tunisiennes et aux images générées par IA.
- Échantillon proposé : 106 images réparties en quatre sous-corpus.
- Approche : qualitative, comparative, sémiotique et exploratoire.
- Outils : fiche de codage visuel, comparaison de prompts et double codage partiel.

4.1. Positionnement de la recherche

La recherche adopte une démarche qualitative, comparative et exploratoire. Elle associe l’analyse sémiotique des images, l’analyse de contenu et une expérimentation contrôlée par prompts. Ce choix répond à la nature du problème : il ne s’agit pas uniquement de mesurer la fréquence de certains motifs, mais de comprendre leur organisation, leurs connotations et les rapports de sens qu’ils construisent.

4.2. Constitution du corpus tunisien

Le corpus proposé comprend quatre sous-ensembles et doit être collecté sur une période continue de six mois, dont les dates exactes seront déclarées dans la version empirique. Les plateformes retenues seront Instagram et Facebook. La collecte portera uniquement sur des contenus publics. La version soumise après terrain devra fournir les critères de recherche, hashtags, dates de collecte et procédure d’archivage.

Tableau 1. Composition du corpus tunisien proposé

Sous-corpus	Contenu	Volume	Objectif
A	Publications Instagram/Facebook de studios et designers tunisiens	30 images	Identifier les codes professionnels et les références globales/locales
B	Publications d’institutions culturelles, musées, festivals et associations	20 images	Analyser la médiation patrimoniale et institutionnelle
C	Créations visuelles diffusées sous des hashtags liés à la Tunisie et à l’IA	20 images	Observer les pratiques émergentes et l’hybridation
D	Images générées expérimentalement à partir de prompts contrôlés	36 images	Comparer prompts génériques, contextualisés et critiques

4.3. Stratégie d'échantillonnage

L'échantillonnage est raisonné. Les publications sont sélectionnées selon quatre critères : présence explicite d'une référence tunisienne ; qualité visuelle suffisante ; accessibilité publique ; diversité des domaines (culture, publicité, photographie, illustration, identité visuelle). Les doublons, contenus purement textuels et images dont l'origine ne peut pas être déterminée sont exclus.

4.4. Expérimentation par prompts

L'expérimentation comparera trois niveaux de formulation pour six thèmes : portrait tunisien contemporain, espace urbain, patrimoine, design d'affiche, scène de vie quotidienne et futur technologique tunisien. Un seul modèle texte-image et une version précisément identifiée devront être utilisés pendant toute l'expérience. Pour chaque prompt, le même nombre de générations, le même format et, lorsque l'outil le permet, des paramètres identiques seront conservés. Le nom du modèle, sa version, la date d'accès et les paramètres seront déclarés.

Tableau 2. Niveaux de formulation des prompts expérimentaux

Niveau	Exemple de prompt	Finalité
Générique	Créer une image de la Tunisie.	Observer les stéréotypes spontanés du modèle.
Contextualisé	Créer une scène urbaine contemporaine à Tunis, sans désert ni costume folklorique, montrant une diversité d'âges et de pratiques.	Tester l'effet des précisions socioculturelles.
Critique	Créer une affiche de Design Image sur la Tunisie numérique, combinant architecture moderniste, typographie arabe contemporaine et motifs régionaux documentés, sans exotisation.	Évaluer la capacité de négociation par le prompt.

4.5. Grille d'analyse

- Dimension plastique : cadrage, couleur, lumière, texture, rythme, hiérarchie et composition.
- Dimension iconique : personnages, objets, espaces, architecture, vêtements et symboles.
- Dimension linguistique : langues, typographies, légendes, hashtags et formulation des prompts.

- Dimension culturelle : précision géographique, pluralité sociale, historicité, stéréotypes et hybridation.
- Dimension algorithmique : cohérence, répétition, erreurs, attribution, degré d'intervention humaine et traçabilité.
- Dimension éthique : consentement, données, représentation des groupes, biais de genre et responsabilité.

4.6. Procédure de codage et fiabilité

Chaque image sera codée à l'aide d'une fiche standardisée. Deux évaluateurs familiers du contexte tunisien réaliseront un codage indépendant sur au moins 20 % du corpus. L'accord intercodeurs sera estimé par le coefficient kappa de Cohen pour les variables catégorielles. Les désaccords serviront à réviser le codebook avant le codage final. Les dimensions sémiotiques interprétatives feront l'objet d'une discussion argumentée et traçable plutôt que d'une pseudo-quantification.

4.7. Considérations éthiques

La recherche respecte les principes de minimisation des données et de contextualisation. Les contenus de particuliers sont anonymisés. Les images ne sont reproduites dans une publication qu'avec autorisation ou dans les limites prévues par le droit de citation et l'analyse scientifique. Les images générées doivent être identifiées comme telles, accompagnées du prompt, du modèle, de la date et des principales modifications humaines.

5. Analyse théorique et exploratoire : catégories d'interprétation

Cette section ne présente pas des résultats. Elle construit des catégories d'interprétation dérivées du cadre théorique et de la littérature récente. Ces catégories devront être confirmées, nuancées ou rejetées après collecte et codage du corpus. La distinction entre propositions théoriques et résultats empiriques est maintenue afin d'éviter toute surinterprétation.

5.1. La compression de l'identité en signes immédiatement reconnaissables

Les publications destinées à une audience large peuvent condenser l'identité tunisienne dans quelques signes : le bleu et le blanc, les portes traditionnelles, les carreaux de céramique, le jasmin, les médinas, les arcs ou les motifs calligraphiques. Cette condensation répond à une fonction de reconnaissance rapide. Elle est efficace dans la communication touristique et événementielle, mais elle risque de limiter l'identité à un vocabulaire décoratif.

L'analyse doit distinguer la citation patrimoniale réfléchie de la répétition stéréotypée. Un motif traditionnel peut être utilisé comme archive, comme matière de transformation ou comme simple garantie d'authenticité. Sa signification dépend de son articulation au projet.

5.2. L'esthétique globale des plateformes

Les formats des réseaux sociaux influencent la composition : centrage du sujet, contraste élevé, textes courts, couleurs saturées, montages verticaux et présence de signes lisibles sur un petit écran. Ces choix ne sont pas propres à la Tunisie ; ils relèvent d'une esthétique globale de la plateforme.

Toutefois, les créateurs locaux peuvent détourner cette esthétique. L'usage du dialecte, de l'Arabizi, de la typographie arabe contemporaine ou de références régionales produit des formes de localisation. L'image globalisée devient ainsi un espace de traduction.

5.3. L'orientalisation algorithmique

Les prompts génériques tels que « femme tunisienne », « ville tunisienne » ou « art tunisien » sont susceptibles de produire un assemblage de signes orientalisants : vêtements folkloriques, lumière dorée, marchés anciens, architectures indifférenciées et paysages désertiques. Ces résultats ne sont pas nécessairement faux, mais ils deviennent problématiques lorsqu'ils apparaissent comme la représentation dominante ou exclusive.

Cette tendance rappelle la critique de l'orientalisme formulée par Said¹³ : l'Orient est construit à travers des catégories extérieures qui le rendent lisible au regard occidental. L'IA peut automatiser cette logique en transformant des associations historiques en probabilités visuelles.

5.4. La correction par le prompt et ses limites

Les recherches de Barve et al.¹⁴ indiquent que le raffinement des prompts peut réduire certains stéréotypes. Dans le cas tunisien, préciser le contexte urbain, l'époque, les groupes sociaux, les références architecturales et les exclusions souhaitées devrait améliorer la pertinence.

Cependant, la précision du prompt ne résout pas tout. Elle déplace une partie du travail de création vers la formulation linguistique et suppose que l'utilisateur possède déjà des connaissances culturelles. Le designer devient alors un directeur de représentation : il doit savoir ce qu'il veut montrer, ce qu'il refuse et pourquoi.

5.5. Hybridation visuelle algorithmique

Nous proposons la notion d'« hybridation visuelle algorithmique » comme catégorie analytique provisoire. Elle désigne une image dont la configuration observable résulte de l'interaction entre : (1) les régularités statistiques et les répertoires visuels mobilisés par un modèle génératif ; (2) les contraintes culturelles et sémiotiques formulées par le concepteur ; et (3) les opérations humaines de sélection, d'itération et de postproduction. Le concept ne doit être retenu empiriquement que

si ces trois niveaux sont documentables dans le processus de conception. Cette définition permet de distinguer l'hybridation d'une simple génération automatisée ou d'une citation décorative du patrimoine.

5.6. Auteur, originalité et responsabilité

L'usage de l'IA fragilise une conception romantique de l'auteur comme origine unique de l'œuvre, mais il ne supprime pas toute responsabilité. Le choix du modèle, la rédaction du prompt, la sélection des résultats, les retouches et le contexte de diffusion sont des actes de conception.

La question décisive n'est donc pas seulement « qui a fabriqué chaque pixel ? », mais « qui assume l'intention, les références et les conséquences de l'image ? ». Pour le Design Image, la responsabilité implique également la transparence sur l'usage de l'IA et le respect des sources.

6. Discussion théorique

6.1. Standardisation ou pluralisation ?

La mondialisation visuelle produit simultanément des phénomènes de standardisation et de pluralisation. Les formats de plateformes, les tendances et les générateurs imposent des régularités ; dans le même temps, ils donnent à des créateurs tunisiens la possibilité de diffuser des productions au-delà de leur territoire. Il faut donc abandonner une opposition simple entre culture locale et culture globale. La question porte sur les conditions de négociation : qui contrôle les outils, les données, les catégories et la visibilité ?

6.2. La nécessité d'une documentation visuelle tunisienne

La qualité des représentations dépend de l'existence d'archives numériques riches, correctement décrites et accessibles. Un défi important consiste à documenter les patrimoines et les pratiques contemporaines sans les figer. Les institutions, laboratoires et écoles de design pourraient contribuer à des bases de données visuelles contextualisées, respectueuses des droits et représentatives des régions, langues et groupes sociaux.

6.3. Souveraineté culturelle et dépendance technologique

L'utilisation de plateformes et de modèles étrangers crée une dépendance technique. Cette dépendance ne signifie pas qu'il faut refuser les outils, mais qu'il faut développer des compétences d'audit, de contextualisation et éventuellement des modèles ou jeux de données régionaux. Les travaux sur les politiques d'IA en Afrique soulignent que les indicateurs internationaux saisissent imparfaitement les réalités locales et que les stratégies doivent être adaptées aux capacités et priorités nationales ¹⁵.

6.4. Apport au champ du Design Image

L'apport de cette recherche réside dans la mise en relation de trois dimensions souvent séparées : les circulations culturelles mondialisées, la médiation algorithmique et la pratique du design. Elle propose une grille d'analyse applicable aux images de réseaux sociaux et aux productions génératives, ainsi qu'un concept opératoire – l'hybridation visuelle algorithmique – permettant de décrire le rôle actif du créateur dans la négociation des modèles globaux.

7. Implications pédagogiques pour le Design Image

7.1. Former à une littératie critique de l'IA

L'apprentissage technique des générateurs ne suffit pas. Les étudiants doivent comprendre le fonctionnement général des modèles, leurs limites, les biais des données, les problèmes d'attribution et les conséquences sociales des représentations. La littératie critique implique de savoir comparer, vérifier, documenter et justifier.

7.2. Proposition d'un atelier pédagogique

- Étape 1 : constituer un mini-archive visuelle documentée autour d'un thème tunisien précis.
- Étape 2 : analyser les codes plastiques, iconiques et historiques de cette archive.
- Étape 3 : générer des images à partir de prompts génériques puis contextualisés.
- Étape 4 : identifier les erreurs, stéréotypes et absences.
- Étape 5 : corriger les prompts et réaliser une postproduction graphique.
- Étape 6 : produire une fiche de traçabilité indiquant les sources, le modèle, les prompts et les interventions.
- Étape 7 : présenter le projet devant un jury évaluant la pertinence culturelle, la qualité formelle et la responsabilité.

7.3. Évaluation des étudiants

L'évaluation peut reposer sur cinq critères : pertinence de la problématique ; qualité de la recherche iconographique ; maîtrise formelle ; capacité à critiquer les résultats algorithmiques ; transparence du processus. Cette méthode déplace l'attention du simple résultat spectaculaire vers la démarche de conception.

7.4. Intégrité académique

Dans l'enseignement supérieur, l'usage de l'IA doit être déclaré et encadré. Les étudiants doivent distinguer assistance, co-conception et substitution. Les évaluations devraient privilégier les

carnets de recherche, les étapes intermédiaires, la justification orale et la capacité à modifier un projet en situation. Cette approche rejoint les recommandations qui invitent les universités à adopter des politiques ouvertes mais prudentes, adaptées aux disciplines et aux objectifs d'apprentissage ¹⁶.

8. Limites de la recherche

La première limite est l'absence, à ce stade, d'un corpus empirique entièrement collecté et codé : les catégories proposées constituent un cadre de recherche et non une démonstration sur la Tunisie. La deuxième tient à la rapidité d'évolution des modèles génératifs, qui impose de déclarer précisément version et date d'accès. La troisième concerne l'opacité des données d'entraînement. La quatrième concerne la représentativité : des contenus publics d'Instagram et Facebook ne résument ni l'ensemble de la création tunisienne ni la diversité des usages sociaux. Enfin, l'évaluation de la fidélité culturelle demeure située ; elle nécessite plusieurs évaluateurs et une explicitation de leur position.

9. Recommandations et perspectives

- Développer des archives visuelles tunisiennes documentées, plurilingues et respectueuses des droits.
- Intégrer l'analyse des biais et la traçabilité des prompts dans les ateliers de Design Image.
- Encourager des corpus représentant la diversité régionale, sociale et générationnelle de la Tunisie.
- Former les étudiants à distinguer génération, sélection, postproduction et responsabilité d'auteur.
- Favoriser des recherches interdisciplinaires associant design, histoire de l'art, sciences humaines et intelligence artificielle.

Conclusion

Cette recherche a proposé un cadre théorique et méthodologique destiné à analyser les transformations des cultures visuelles tunisiennes à l'intersection de la mondialisation numérique, des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle générative. En mobilisant les apports des études sur les cultures visuelles, la mondialisation culturelle, la plateforme et les biais des systèmes génératifs, elle met en évidence que les processus contemporains de production des images ne relèvent plus uniquement de choix esthétiques ou techniques, mais d'interactions complexes entre dispositifs algorithmiques, contextes socioculturels et pratiques de conception.

L'une des principales contributions de cette recherche réside dans la proposition du concept d'**hybridation visuelle algorithmique**, envisagé comme un outil d'analyse permettant de comprendre la manière dont les modèles génératifs, les contraintes des plateformes numériques et l'intervention créative du designer participent conjointement à la construction des représentations visuelles. Cette approche renouvelle les réflexions sur le **Design Image** en considérant l'intelligence artificielle non comme un simple instrument technique, mais comme une médiation qui transforme les processus de création, les modalités de représentation et les responsabilités du concepteur.

Sur le plan méthodologique, cette étude fournit également une **grille d'analyse reproductible**, susceptible d'être mobilisée dans de futures recherches empiriques consacrées aux représentations visuelles de la Tunisie ou d'autres contextes culturels confrontés aux mêmes dynamiques de mondialisation algorithmique. Ce protocole constitue une base de travail pour l'étude comparative des images issues des réseaux sociaux et des systèmes texte-image, tout en intégrant les dimensions sémiotiques, culturelles, techniques et éthiques de leur production.

Au-delà du cas tunisien, cette recherche ouvre plusieurs perspectives scientifiques. La première consiste à mettre à l'épreuve le cadre proposé sur un corpus empirique suffisamment diversifié afin d'évaluer la validité du concept d'hybridation visuelle algorithmique et de mesurer l'influence respective des plateformes, des modèles génératifs et des pratiques de postproduction humaine. La deuxième perspective concerne le développement d'études comparatives entre différents contextes culturels, permettant d'identifier les similitudes et les spécificités des représentations produites par l'intelligence artificielle selon les espaces géographiques et les traditions visuelles. Enfin, l'évolution rapide des modèles génératifs invite à conduire des recherches longitudinales afin d'observer comment les biais culturels, les capacités de contextualisation et les mécanismes de génération évoluent au fil des nouvelles versions de ces systèmes.

Cette réflexion ouvre également des perspectives importantes pour le **Design Image** et la formation des futurs designers. Dans un contexte où les outils génératifs occupent une place croissante dans les pratiques professionnelles, il apparaît essentiel de développer une pédagogie fondée sur la **littératie critique de l'intelligence artificielle**, la transparence des processus de création, la documentation des sources et l'évaluation des biais culturels. Former les concepteurs de demain ne consiste plus seulement à maîtriser les technologies émergentes, mais à développer une capacité d'analyse critique, de responsabilité éthique et de contextualisation culturelle des productions visuelles.

En définitive, cette recherche montre que les transformations induites par l'intelligence artificielle générative ne remettent pas en cause le rôle du designer ; elles en redéfinissent les compétences et les responsabilités. L'avenir du **Design Image** résidera moins dans l'opposition entre création humaine et génération algorithmique que dans leur articulation raisonnée, au service de

représentations visuelles plus diversifiées, culturellement situées, transparentes et éthiquement responsables.

Références bibliographiques

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Barve, S., Mao, A., Shi, J. M., Juneja, P., & Saha, K. (2025). Can we debias social stereotypes in AI-generated images? Examining text-to-image outputs and user perceptions [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2505.20692>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Diallo, K., Smith, J., Okolo, C. T., Nyamwaya, D., Kgomo, J., & Ngamita, R. (2024). Case studies of AI policy development in Africa [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2403.14662>
- Fourati, C., Messaoudi, A., & Haddad, H. (2020). TUNIZI: A Tunisian Arabizi sentiment analysis dataset [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2004.14303>
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Joly, M. (2015). *Introduction à l'analyse de l'image* (3e éd.). Armand Colin.
- Kraidy, M. M. (2005). *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. Temple University Press.
- Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. MIT Press.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Said, M. N., Zaidi, A., Usman, R., Okon, S., Medepalli, P., Zhu, K., Sharma, V., & O'Brien, S. (2025). Deconstructing bias: A multifaceted framework for diagnosing cultural and compositional inequities in text-to-image generative models [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2505.01430>
- Seo, H., Choi, S., Hong, M., Zhou, Y., Kim, J., Ismaila, L., Etori, N., Agarwal, M., Liu, Z., Kim, J., & Oh, J. (2025). Exposing blindspots: Cultural bias evaluation in generative image models [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2510.20042>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Wan, Y., Subramonian, A., Ovalle, A., Lin, Z., Suvarna, A., Chance, C., Bansal, H., Pattichis, R., & Chang, K.-W. (2024). Survey of bias in text-to-image generation: Definition, evaluation, and mitigation [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2404.01030>
- Wang, H., Dang, A., Wu, Z., & Mac, S. (2023). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2312.05235>

Déclaration de transparence sur l'assistance par intelligence artificielle

Une assistance par intelligence artificielle générative a été utilisée au stade de la structuration et de la révision linguistique de cette version de travail. L'auteure demeure responsable de la problématique, de la sélection et de la vérification des références, des choix méthodologiques, de l'interprétation et de la version soumise. Aucun résultat empirique n'a été fabriqué par un système génératif.

Annexe 1. Fiche de codage proposée

Tableau 3. Fiche synthétique de codage

Rubrique	Indicateurs
Identification	Code, date, plateforme, auteur/institution, statut humain/IA/hybride.
Contexte	Public visé, domaine, objectif de communication, légende et hashtags.

Plastique	Format, cadrage, couleur, typographie, texture, lumière, rythme.
Iconique	Personnes, objets, architecture, vêtement, environnement, symboles.
Culture	Région, langue, temporalité, patrimoine, modernité, stéréotype, pluralité.
IA	Modèle, prompt, nombre d'itérations, sélection, retouches, transparence.
Interprétation	Sens dominant, connotations, position du spectateur, tension local/global.
Éthique	Consentement, biais, respect des groupes, source, droits, responsabilité.

Annexe 2. Canevas de déclaration de l'usage de l'IA

Outil ou modèle utilisé : ... ; date d'utilisation : ... ; fonction : idée / génération d'image / reformulation / correction ; prompts principaux : ... ; résultats conservés : ... ; interventions humaines : sélection, montage, retouche, rédaction ; sources visuelles mobilisées : ... ; vérifications effectuées : ... ; limites et biais observés :

1. Said, M. N., et al. (2025). Deconstructing bias: A multifaceted framework for diagnosing cultural and compositional inequities in text-to-image generative models [Preprint]. arXiv. ; Seo, H., et al. (2025). Exposing blindspots: Cultural bias evaluation in generative image models [Preprint]. arXiv. ; Wan, Y., et al. (2024). Survey of bias in text-to-image generation: Definition, evaluation, and mitigation [Preprint]. arXiv.
2. Appadurai, A. (1996). Modernity at large: Cultural dimensions of globalization. University of Minnesota Press.
3. Castells, M. (2010). The rise of the network society (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
4. Kraidy, M. M. (2005). Hybridity, or the cultural logic of globalization. Temple University Press.
5. Hall, S. (Ed.). (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage.
6. Jenkins, H. (2006). Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press.
7. Said, M. N., et al. (2025). Deconstructing bias: A multifaceted framework for diagnosing cultural and compositional inequities in text-to-image generative models [Preprint]. arXiv.
8. Seo, H., et al. (2025). Exposing blindspots: Cultural bias evaluation in generative image models [Preprint]. arXiv.
9. Barve, S., Mao, A., Shi, J. M., Juneja, P., & Saha, K. (2025). Can we debias social stereotypes in AI-generated images? Examining text-to-image outputs and user perceptions [Preprint]. arXiv.
10. UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO.
11. UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
12. Fourati, C., Messaoudi, A., & Haddad, H. (2020). TUNIZI: A Tunisian Arabizi sentiment analysis dataset [Preprint]. arXiv.
13. Said, E. W. (1978). Orientalism. Pantheon Books.
14. Barve, S., Mao, A., Shi, J. M., Juneja, P., & Saha, K. (2025). Can we debias social stereotypes in AI-generated images? Examining text-to-image outputs and user perceptions [Preprint]. arXiv.
15. Diallo, K., et al. (2024). Case studies of AI policy development in Africa [Preprint]. arXiv.
16. Wang, H., Dang, A., Wu, Z., & Mac, S. (2023). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines [Preprint]. arXiv.

Negation in the Kwanja Language: A Functional Approach

Ngaouri Landri⁶¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Ngaouri, L. (2026). Negation in the Kwanja Language: A Functional Approach. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22118763>

Abstract

To express negation, many African languages employ negative markers whose functions vary according to the linguistic system. This study focuses on Kwanja, a Bantoid language spoken in Cameroon, and examines the mechanisms underlying the formation of negation within the framework of functionalism as developed by André Martinet (1979). The analysis reveals that Kwanja uses three negative markers—nyán, birí, and ka—each exhibiting distinct syntactic and grammatical properties. These markers do not occupy the same position within the sentence, and their distribution varies according to tense and mood. Among them, the marker ka is the most frequently used and displays a double-negation marking pattern, a feature also observed in several Bantu languages, as noted by Creissels (2006b). The findings further indicate that negation in Kwanja is primarily verb-centered, with verbal inflection playing a crucial role in its realization. This interaction between negation and verbal morphology gives rise to a dedicated negative morpheme that modifies the morphological structure of the verb. The study contributes to a deeper understanding of negation in Bantoid languages and highlights the close relationship between verbal morphology and the expression of negation in Kwanja.

Keywords: Négation, marqueur, double marquage, morphème, kwanja

⁶¹ Lecturer–Researcher, Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences, Department of African Languages and Linguistics, University of Ngaoundéré, Cameroon. Email: landrymbaa@gmail.com | ORCID: 0009-0002-5098-2199 | Tel.: +237 695 128 192

La négation en langue kwanja : approche fonctionnelle

Ngaouri Landri⁶²

Resumé

Pour exprimer la négation dans les langues africaines, certaines langues ont recours aux marqueurs de négation qui fonctionnent différemment selon le type de langue. Ce travail, qui se focalise sur une langue bantoïde parlée au Cameroun, vise à analyser le mécanisme de construction de la négation en se basant sur le fonctionnalisme tel que développé par André Martinet (1979). Force est de constater que cette langue possède trois marqueurs de négation qui sont : nyán, bîrí et ka. Ces marqueurs, ne pouvant pas tous occuper la même position dans la phrase, ont des particularités différentes selon l'expression du temps et du mode. Le marqueur /ka/, le plus usité, subit le phénomène de double marquage de négation comme dans certaines langues bantoues, comme le remarque Creissels (2006b :145). De ce fait, le fonctionnement de la négation en langue kwanja est essentiellement lié au verbe avec pour corollaire la flexion verbale qui donne naissance à un morphème de négation qui modifie la morphologie du verbe.

Mots-clés : négation, marqueur, double marquage, morphème, kwanja

Introduction

Définie de façon générale comme un mécanisme qui consiste à nier une assertion ou une vérité, la négation fonctionne différemment dans les langues africaines. En *kwanja*, l'expression formelle de la négation est souvent beaucoup plus complexe que celle de l'affirmation. Parlée dans la région de l'Adamaoua, plus précisément dans le département du Mayo-Banyo au Cameroun, le *kwanja* est une langue *bantoïde*. Dans le cadre de ce travail, nous nous focaliserons sur le *súdàní*, variété la plus parlée. La collecte des données et les analyses linguistiques se sont appuyées sur le cadre théorique de la linguistique descriptive structuraliste tel qu'élaboré par les disciples de Saussure, notamment A. Martinet (1970). Cela suppose que les données linguistiques peuvent être appréhendées à partir de leurs fonctions dans la chaîne parlée. De ce constat, les fonctionnalistes considèrent l'étude d'une langue comme la recherche des fonctions jouées par des éléments et leur mécanisme de fonctionnement dans la structure de la phrase. Décrire une langue selon l'approche fonctionnelle, c'est donc expliquer et faire ressortir les différentes fonctions des éléments grammaticaux et leur mécanisme de fonctionnement. Cette description linguistique se basera sur les différents marqueurs de négation et leur fonctionnement en langue *kwanja*. On pourra également étudier la variation des marqueurs de négation en fonction du temps et du mode. Pour ce qui est de l'étude de la négation en fonction du temps, nous allons, dans le cadre de ce travail, nous atteler au temps présent, au temps passé et au temps futur, qui sont les temps les plus productifs en langue *kwanja*.

1. La construction de la négation en langue *kwanja*

Dans les langues africaines, les mécanismes de construction de la négation varient d'un système à un autre, traduisant les spécificités internes à chaque langue. En *kwanja*, la négation s'articule autour de plusieurs procédés : la négation prédicative (marquée par la présence du polyfonctionnel /*má*/), la négation standard (caractérisée par l'emploi du marqueur /*ka*/) et la négation liée au mode verbal.

1.1 La négation prédicative

Ce mécanisme de construction constitue l'une des caractéristiques des langues bantoïdes des Grassfields (sensu stricto, Ndedje, 2013) ainsi que de certaines langues oubanguiennes comme le gbaya (Roulon-Doko, 2012). Ce mécanisme s'illustre par le fait que l'emploi des marqueurs de négation dépend parfois du caractère temporellement fléchi (tensé) ou non du verbe. En *kwanja*, la négation prédicative s'exprime par la présence de la copule /*má*/, qui précède le marqueur de négation final /*nyán*/.

1) *Wu má m̀̀ sàmbú nyán*

3sg Cop Poss richesse Neg

« il ne possède pas de richesse »

Dans l'exemple (1) ci-dessus, on constate que le marqueur de négation /nyáŋ/, placé en position finale, porte sur l'ensemble de la proposition : il s'agit donc d'un marqueur à visée globale ou totale. Cette position finale constitue la marque formelle caractéristique de l'expression de la négation par /nyáŋ/ en kwanja.

En réalité, le verbe/copule /má/ possède une polysémie (être, avoir, posséder). Néanmoins, dans les constructions négatives avec le marqueur /nyáŋ/, il perd ses valeurs lexicales originelles au profit d'une fonction essentiellement auxiliaire.

Remarque : Dans la formation des interrogations négatives (interro-négatives) en kwanja, le marqueur de négation /nyáŋ/ s'associe aux opérateurs interrogatifs -ndé et -ndá, lesquels fonctionnent comme des marqueurs de focalisation. Les exemples ci-dessous l'illustrent :

2) a. *Jòòri má nyáŋ-ndá*

travail Cop Neg Foc-Q

« Il n'y a pas de travail, n'est-ce pas ? »

b. *Jòòri má nyáŋ-ndé*

travail Cop Neg Foc-Q

« Il n'y a pas de travail, n'est-ce pas ? »

L'observation des exemples (2a) et (2b) montre que les opérateurs interrogatifs (-ndé et -ndá) viennent se greffer sur le marqueur de négation en position finale, accentuant ainsi l'emphase au sein de la proposition.

À l'instar des travaux de Séraphin (2017), Raphael et al. (1998) ou Roulon-Doko (2012) sur le fonctionnement de la négation dans les langues africaines, nos conclusions convergent pour établir que la position finale constitue la propriété syntaxique fondamentale de certains marqueurs de négation.

2. La négation standard avec le marqueur *ka*

L'expression de la négation standard en kwanja consiste simplement à nier une assertion à l'aide du marqueur /ka/. Cette stratégie de formation constitue le procédé négatif le plus répandu dans la langue. Soient les énoncés suivants :

3) a. *Wampan dwa gùmbà*

Wampan semer Prs maïs

« Wampan sème le maïs »

b. *Wampan ka dwa -n gùmbà*

Wampan Neg semer Prs Neg maïs



«Wampan sème le maïs »

Dans les exemples ci-dessus, on constate que le marqueur de négation /ka/ précède le verbe et s'accompagne d'une seconde marque. C'est ce mécanisme que l'on nomme le double marquage de la négation par la variation morphologique du verbe.

2.1 Le double marquage de la négation

La question du double marquage de la négation dans les langues africaines a suscité de nombreux débats quant au fonctionnement et au statut grammatical de l'élément négatif dans la phrase. Selon Creissels (2006b : 145), il y a un double marquage lorsque l'expression de la négation nécessite la présence simultanée de deux éléments morphologiques distincts.

À l'échelle des langues du monde, le double marquage s'observe sous des formes variées. En kwanja, il se traduit par la combinaison du négateur standard /ka/, marqueur canonique de la négation, et du suffixe nasal /-n/, qui se greffe sur le verbe de la proposition principale (3b).

Examinons les exemples suivants :

4) a. *Wawa má ywà -n bii*



Wawa Aux laisser Prog main sg

« Wawa est en train de laisser la main »

b. *Wawa ka ywà -n biì*



Wawa Neg laisser Neg main sg

« Wawa n'est pas en train de laisser la main »

L'exemple (4a) est une phrase affirmative. Ses propriétés fonctionnelles se caractérisent par la présence du marqueur polyfonctionnel /má/, qui fonctionne comme un verbe auxiliaire. Les analyses de la notion d'auxiliaire dans les langues africaines proposées par Guérin (2016 : 265) et Creissels (2006a : 161) illustrent parfaitement ce rôle de verbe adjuvant (helping verb). En (4a), la présence de cet auxiliaire régit la forme morphologique du verbe principal par l'adjonction du morphème nasal /-n/. On en conclut que la présence d'un verbe auxiliaire en kwanja peut déclencher une variation morphologique du verbe (Ngaouri, 2021).

L'exemple (4b) correspond, quant à lui, à la forme négative, marquée par le négateur /ka/. Tout comme en (4a) où le verbe varie sous l'influence de /má/ en recevant le suffixe /-n/, l'exemple (4b) montre un mécanisme variationnel identique sous l'influence du négateur /ka/.

Ce type de fonctionnement s'inscrit dans le constat général dressé par Creissels (2006a : 140) :

L'utilisation de particules négatives systématiquement placées ailleurs qu'à proximité immédiate du verbe à l'exclusion de toute autre marque de la négation n'est pas un phénomène très courant à l'échelle des langues du monde. Un marquage simple de la négation au moyen d'une particule placée en début de phrase s'observe surtout dans des langues à verbe initial, et un marquage simple de la négation au moyen d'une particule placée en fin de phrase s'observe surtout dans des langues à verbe final, ce qui rend délicat l'établissement du statut morphologique de ces particules. Les langues qui, indépendamment de la position du verbe, ont une particule de négation systématiquement placée en début ou en fin de phrase ont le plus souvent un double marquage de la négation, l'autre marque de la négation apparaissant attachée au verbe.

Ces constatations fonctionnalistes sur les marqueurs et particules négatives s'appliquent directement au kwanja, où la négation via le marqueur /ka/ est formellement discontiguë et doublement exprimée (4b).

2.1.1 Le marqueur /ka/ : marqueur de négation ou verbe ?

Nous avons précisé précédemment que le marqueur /ka/ constitue la véritable marque de négation en kwanja. Ce négateur fonctionne comme un élément polyfonctionnel. Rappelons avec Robert (2003 : 98) que la polyfonctionnalité est : « [...] un moyen d'optimisation des systèmes linguistiques, permettant à un minimum de formes d'avoir un maximum de fonctions. »

Cette propriété des marqueurs transcatégoriels, fréquente dans les langues africaines, caractérise le marqueur /ka/ en kwanja qui, en synchronie, fonctionne tantôt comme un marqueur de négation, tantôt comme un verbe.

Considérons les énoncés suivants :

5a) *tàtá má mwò*

Père être prs maison
« le père est à la maison »

b) *monì ma kfwéri -n*

enfant Aux crier prs Prog

« L'enfant est en train de crier »

L'examen du noyau de ces phrases montre que dans l'exemple (5a), le prédicat verbal est porté par le marqueur /má/, qui a le sens du verbe être. Dans l'exemple (5b), ce même marqueur figure comme verbe adjuvant (auxiliaire) et régit la flexion du verbe principal en /-n/ pour exprimer l'aspect progressif. Son absence rendrait l'énoncé agrammatical.

Mettons à présent l'énoncé (5b) à la forme négative :

c) *monì ka kfwéri -n*

enfant Neg crier prs Neg

« L'enfant ne crie pas »

L'exemple (5c) montre que le marqueur de négation /ka/ occupe exactement la même position que l'auxiliaire /má/. De surcroît, tout comme la forme progressive affirmative (5b) impose au verbe la suffixation en /-n/, la forme négative (5c) produit une flexion verbale identique en /-n/. Ainsi, la présence du négateur impose au verbe une modification morphologique de même nature

que celle engendrée par l'auxiliaire aspectuel, bien que leurs fonctions respectives diffèrent. Ce comportement syntaxique et morphologique du négateur /ka/ suggère qu'il pourrait s'agir d'un ancien verbe, puisqu'il conserve les propriétés structurales d'un noyau verbal.

La présence de verbes de négation ou d'anciens auxiliaires verbalisés devenus des marqueurs de négation standard n'est pas une exclusivité du kwanja. Comme le souligne Creissels (2006a : 142) à propos de diverses langues, notamment l'estonien (langue finno-ougrienne) :

Diachroniquement, ce conditionnement peut constituer la trace d'une ancienne relation de réction entre un verbe négatif devenu ultérieurement particule de négation et un autre verbe qui lui était subordonné. D'ailleurs, il n'est pas rare que la présence d'une particule de négation impose au verbe une forme qui, en phrase positive, n'existe que comme forme intégrative. Les données de l'estonien confirment que les particules négatives peuvent être d'anciens auxiliaires de négation qui ont perdu leur flexion verbale d'origine. En effet, cette langue a une particule invariable de négation /ei/ qui était à l'origine la 3e personne du singulier d'un auxiliaire de négation

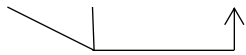
Remarque :

L'emploi concomitant du marqueur de négation /ka/ et du marqueur polyfonctionnel /má/ (Ngaouri, 2021) auxiliaire, verbe auxiliaire, marqueur de focus, marqueur aspectuel au sein de la phrase traduit une focalisation sans marqueur de focus, caractérisée par une flexion qui sature la forme verbale.

Soit l'exemple suivant :

6) *Madem ka má ywa -n bin-mbà*

Madem Neg Aux laisser Foc enfant Pl



« C'est Madem qui ne laisse pas les enfants »

L'exemple (6) illustre le caractère préverbal des marqueurs /ka/ et /má/, qui imposent une réction au verbe principal. En réalité, la concomitance des deux marqueurs contribue à saturer le verbe pour mettre en exergue le phénomène de focalisation sans marqueur explicite. Il en ressort que la

structure interne de l'énoncé ci-dessus est marquée par la présence du morphème lié /-n/ accolé au verbe (ywa-n) pour exprimer l'emphase.

Lorsque le verbe auxiliaire /má/ précède le négateur, sa forme morphologique varie pour marquer un mécanisme d'addition. Soit l'exemple suivant :

7) *Madem má -à ka ywa -n bìn-mbà*

Madem Aux Ad Neg laisser Neg enfant Pl



« Madem aussi ne laisse pas les enfants »

L'exemple (7) montre que lorsque l'auxiliaire précède le marqueur de négation, il reçoit la suffixation fléchie /-à/ pour exprimer l'addition (« aussi »), laissant au marqueur de négation la charge de s'exprimer sous sa forme discontinue (double marquage).

2.1.2 La variation morphologique du marqueur /ka/

L'expression de la négation dans les langues africaines génère parfois des mécanismes supplétifs en lien avec le déroulement du procès. En kwanja, ce mécanisme se caractérise par la variation morphologique de /ka/ en /kà/ et par l'adjonction du morphème /-á/ pour exprimer l'aspect progressif.

Comme le rappelle Essono (2000 : 474) : « Le progressif ou l'aspect non-ponctuel exprime le procès en cours de réalisation. Il fait ressortir le déroulement de l'action exprimée par le verbe sans tenir compte ni de son début ni de sa fin. »

Cette observation confirme que le verbe (ou le marqueur verbal) oriente la nature du procès. Ce fonctionnement vient appuyer l'hypothèse selon laquelle le marqueur de négation standard en kwanja serait un ancien verbe ayant perdu au fil du temps ses propriétés fonctionnelles originelles (sa nature grammaticale) pour devenir le marqueur canonique de la négation tout en conservant un comportement de type verbal.

Illustrons cette idée à l'aide de l'exemple suivant :

8) *Nyàdon kà -á hwá-n kàrámè*

Nyàdon Neg Prog boire Neg vin

« Nyàdon n'est pas en train de boire de l'alcool »

L'exemple (8) montre que la variation morphologique du négateur /ka/ s'associe à l'expression du progressif via le suffixe aspectuel /-á/.

Remarque :

Il existe en kwanja la particule discursive /éyóo/, employée pour exprimer la négation en réponse à une demande d'assertion (négation de réponse / « non »). Placée systématiquement en position initiale de l'énoncé, elle s'accompagne toujours du marqueur /ka/ dans la proposition.

Soit l'illustration suivante :

9) a) *dán-ndè ngán-gĩ léé ?*

cheval -Dém rester -Ac Int

« Ce cheval est resté ? »

b) *éyóo dán-ndè ka ngán-gan léé ?*

Neg cheval -Dém Neg rester-Neg Int

« Non, ce cheval n'est pas resté. »

De ces exemples, on remarque que le marqueur /éyóo/ occupe une position fixe en début de phrase, n'influence pas la morphologie du verbe et ne peut pas figurer seul dans la phrase. Rappelons avec Creissels une fois de plus encore (2006 :140) en ce qui concerne les particules de négation à position fixe que :

Les particules négatives sont des formes non fléchies qui caractérisent comme négatives les phrases où elles figurent, qui souvent n'ont qu'une mobilité réduite, mais qui en tout cas ne peuvent pas s'analyser comme affixes du verbe. Le cas le plus clair de particules négatives non liées au verbe est celui de particules négatives occupant une position fixe en début ou en fin de phrase.

3. La négation en fonction des modes

Nous avons établi précédemment que le verbe ou l'auxiliaire /má/ participe à la structuration de la négation en kwanja. Cette proximité entre la fonction verbale et le négateur renforce l'idée selon

laquelle la négation influe sur la variation morphologique du verbe. Dans ce contexte, le marqueur de négation /ka/ emprunte des caractéristiques verbales.

Toutefois, en fonction du mode exprimé, le système négatif convoque un autre marqueur, /bírí/, dont le comportement varie selon la modalité et la position syntaxique.

3.1 La négation au mode impératif

Comme le rappelle Talla Sandeu (2020), le mode impératif dans plusieurs langues africaines est : « [...] un mode d'action. On ne s'en sert pas pour narrer, pour décrire, mais pour ordonner, persuader, c'est-à-dire en vue de provoquer un résultat. »

Ce mode exprime par excellence l'injonction et se caractérise en kwanja, à la forme affirmative, par l'absence de marqueur spécifique. Alors que la négation s'exprime au moyen de /ka/ ou /nyán/ aux modes indicatif et infinitif, le mode impératif exige le marqueur spécifique /bírí/. Soient les exemples suivants :

10) a) *Wawa ywà biì*

Wawa laisser Prs main sg
« Wawa laisse la main »

b) *ywà biì Wawa*
laisser Prs main sg Wawa
« Laisse la main Wawa »

c) *ywà bírí biì Wawa*
laisser Prs Neg Imp main sg Wawa
« ne laisse pas la main Wawa »

d) *ywà bírí-nì biì Wawa mì Nyadon*
laisser Prs Neg Pl Imp main sg Wawa Prep Nyadon
« ne laissez pas la main Wawa et Nyadon »

L'analyse des exemples (10a-d) révèle plusieurs mécanismes syntaxiques importants. Comme le montre Ngaouri (2021), le kwanja est fondamentalement une langue à ordre canonique SVO (Sujet-Verbe-Objet). Or, pour exprimer l'impératif (10b, c, d), le sujet subit une postposition en fin d'énoncé, laissant la première position au verbe.

Par ailleurs, le marqueur de négation impérative se postpose immédiatement au verbe et fléchit selon le nombre du destinataire de l'ordre :

À la 2^e personne du singulier, la négation impérative est portée par la forme canonique /bɪrí/ (10c).

À la 2^{ème} personne du pluriel, le marqueur reçoit le suffixe de pluralité /-ni/ et devient /bɪrí-ni/ (10d).

En conclusion, l'adjonction suffixale du morphème /-ni/ marque le pluriel du destinataire dans la construction de l'impératif négatif.

4. L'expression de la négation au moyen du verbe keé

Le fonctionnement du verbe keé (« refuser ») en kwanja montre qu'il peut s'employer sans recourir aux marqueurs de négation canoniques. Dans ses analyses typologiques, Creissels (2006b : 150) précise que ces unités sont des verbes qui :

[...] s'utilisent typiquement dans la contrepartie négative de phrases positives dont la structure logique comporte une quantification existentielle. Leur nature négative se manifeste par le fait qu'ils permettent de répondre négativement à une demande d'assertion sans nécessiter la présence d'une quelconque autre marque de négation

Il ressort de cette observation que le fonctionnement de certains verbes en synchronie dans les langues africaines exprime la négation de manière inhérente, sans présence d'un marqueur négatif dédié. Dans le cas précis du kwanja, ce verbe impose néanmoins le mécanisme de double marquage (la suffixation verbale), à l'instar du marqueur négatif standard.

11) a) *moni -ndè keé jí -n*

enfant cet Neg part prs Neg

« Cet enfant ne part pas »

Dans l'exemple (11), on remarque que le verbe keé fonctionne comme un patron flexionnel (ou un verbe auxiliaire de négation) dans la structure phrastique. Son emploi régit la morphologie du verbe par l'adjonction du suffixe nasal /-n/. Il s'agit donc d'un verbe négatif (ou verbe de négation) exerçant une réaction sur le noyau verbal de la proposition.

Conclusion

Au terme de cette étude consacrée à l'analyse du fonctionnement de la négation en kwanja, il convient de retenir que la négation dans cette langue bantoïde s'exprime principalement au moyen de trois marqueurs : *nyán*, *bírí* et *ka*. Ces marqueurs ne partagent ni le même statut syntaxique ni les mêmes contraintes distributionnelles. Le marqueur /*nyán*/, qui prend souvent le sens prédicatif d'existence négative (« il n'y a pas » / « il n'est pas »), occupe de manière rigide la position finale de la proposition. Le marqueur /*bírí*/ est restreint au mode impératif et fléchit au pluriel (*bírí-ní*) pour s'accorder avec le destinataire de l'injonction. Le marqueur /*ka*/, le plus usité en kwanja, ne peut occuper ni la position initiale ni la position finale absolue. Caractérisé par un double marquage (association avec la suffixation verbale en /-n/), il subit en outre des variations aspectuelles en fonction du déroulement du procès (notamment au progressif *kà-á*). Enfin, l'étude a mis en évidence un procédé de négation lexico-syntaxique au moyen du verbe négatif *keé* (« refuser »), qui exprime la négation sans marqueur particulière tout en maintenant le mécanisme de flexion verbale. L'ensemble de ces résultats révèle que le système négatif du kwanja présente de fortes convergences structurales avec les langues bantoues et bantoïdes (Creissels, 2006b : 129-164), notamment par la présence du double marquage, de la variation morphologique du verbe fléchi et du recours à des auxiliaires de négation.

Références bibliographiques

- Creissels, D. (2006a). *Syntaxe générale : Une introduction typologique* (Vol. 1. Catégories et constructions). Lavoisier.
- Creissels, D. (2006b). *Syntaxe générale : Une introduction typologique, catégories et constructions*. Hermes Science Publications.
- Essono, J. J. (2000). *L'ewondo : langue bantu du Cameroun. Phonologie-morphologie-syntaxe*. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Guérin, M. (2016). *Les constructions verbales en wolof : Vers une typologie de la prédication, de l'auxiliation et des périphrases* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité].
- Kaboré, R., Platiel, S., & Ruelland, S. (1998). Réflexions sur la négation dans les langues africaines. *Faits de Langues*, 6(12), 9-18. https://www.persee.fr/doc/flang_1244_5460_1998_num_6_12_1227
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Didier.
- Ndedje, R. (2013). *Phonologie, morphologie, syntaxe et classification du ndemli* [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé I].
- Ngaouri, L. (2021). *Analyse de quelques aspects de la grammaire du kwanja et la revue des propriétés classificatoires des langues bantoïdes I* [Thèse de doctorat, Université de Ngaoundéré].
- Personne Feikere, S. (2017). L'expression de la négation en gbaya. *Annales de l'Université de Bangui*, 1(4).
- Robert, S. (2003). Introduction : De la grammaticalisation à la transcatégorialité. Dans S. Robert (Éd.), *Afrique et Langage*, n° 5 : Perspectives synchroniques sur la grammaticalisation. Polysémie, transcatégorialité et échelles syntaxiques (p. 9-18). Peeters.
- Roulon-Doko, P. (2012). Le marqueur de négation na en gbaya. Dans *Actes du World Congress of African Linguistics, Buea (Cameroun)* (p. 63-81). HAL-SHS. <https://www.researchgate.net/publication/281880274> Le_marqueur_de_negation_na_n_gbaya
- Talla Sandeu, C. (2020). *De la standardisation du kwa : d'une esquisse morphologique à l'orthographe* [Mémoire de master, Université de Yaoundé I]. Mémoire Online. <https://www.memoireonline.com/>

**Reconstructing the Islamic Market through Shared Economic Capabilities Theory:
An Applied Model in the Member States of the West African Economic and Monetary Union (WAEMU)**

Seidi Mouhamed Oukpedjo⁶³

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Houkpedjo, S. M.(2026). Reconstructing the Islamic Market through Shared Economic Capabilities Theory: An Applied Model in the Member States of the West African Economic and Monetary Union (WAEMU). Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22118809>

Abstract

Islamic economics has demonstrated significant practical achievements, especially in Islamic finance through the development of Shariah-compliant financial instruments. Despite these advances, existing scholarship continues to reveal a persistent gap between theoretical conceptualizations and their practical implementation. Moreover, limited attention has been devoted to integrating indigenous economic practices into Islamic economic thought, particularly in West African countries. This study addresses this gap by proposing a theoretical and methodological framework that bridges Islamic economic principles with local systems of production, consumption, and distribution. Adopting a descriptive and analytical approach, the research develops the Shared Economic Capabilities Theory, a conceptual model grounded in both the operational experience of Islamic financial institutions and the long-established traditions of economic cooperation practiced by local communities in the member states of the West African Economic and Monetary Union (WAEMU). The proposed framework offers an applied model for reconstructing the Islamic market by aligning Islamic economic principles with local socioeconomic realities, thereby contributing to a more context-sensitive and operationally viable approach to Islamic economic development.

Keywords: Economy, Islam, Capabilities, Regulation, Market.

⁶³ Headmaster, Najmul Huda Academy for Islamic Studies and Vocational Training, BP: 04, Tchamba, Togo
aboubaba8@gmail.com

نظرية القدرات الاقتصادية المشتركة وإعادة بناء السوق الإسلامي: نموذج تطبيقي في دول الاتحاد الاقتصادي والنقدي لغرب إفريقيا

أوكيجو سيد محمد (مالم كاولو)

ملخص

الاقتصاد الإسلامي نظام حقق نجاحات عملية في المالية بعقوده المسمات وغيرها مما كثر فيه الدراسات العلمية السابقة. ومع كل هذا فما زال معزم البحوث والدراسات السابقة التي اطلعنا عليها في الاقتصاد الإسلامي يواجه إشكالية التوافق بين فكرية التنظير في عموم الاقتصاد وعملية التطبيق في خصوص التمويل، إلى جانب إهمال جانب اندماج أساليب الاقتصاد المحلي في برنامج البحوث الاقتصاد الإسلامي خاصة في دول الأفريقية الغربية. وهذا البحث في منهجي الوصفي والتجريبي جاء مقترحا لحلول اشكالية الفجوة بين التنظير والتطبيق لشكليات المتوافقة مع واقع إنتاج واستهلاك وتوزيع السلعة والخدمة الاقتصادية. فنظرية قدرات الاقتصاد التشاركي فكرة استدلالية من تطبيقات عملية في المؤسسات الاقتصاد المالية الإسلامية، والتعاون الاقتصادي والمالي عند الشعوب المحليين في دول الأفريقية الغربية.

الكلمات المفتاحية

الاقتصاد، الإسلام، القدرات، تنظيم، السوق.

المقدمة

المجتمعات البشرية بغض النظر عن انتسابها الحضاري تميل كلها طبيعياً إلى الثقافة الخاصة. والثقافة بصفتها العمومية تميز الكائن الطبيعي للجنس البشري. وهذه الحالة تبعث إلى العالم المتعدد ضروري الإظهار في النظام اليومي التبادلي، بمعناه الكامل أي الحوار والتقسيمي والتبادل التضامني.

فالثقافة ليست إذا بالكمية إنما هي الوصفية. فهي كالحضارة تعكس جسماً جماعياً معتبرة كلياً. فهي تشمل عدة مظاهر لهذا الجسم (الاقتصادي، السياسي، الجنسي، أو الديني). ولكن ليس حاصل الإجمال الحسابي لكون كل هذه المظاهر تتداخل في البعض لتكون الوحدة المتكاملة الوحيدة التي تعطي المعنى.

وهذه الوحدة والتي هي أدنى أوصافها ليست الجامدة بل هي النشطة، والمتطورة، وضعت لتدوم وتتحوّل. قال تعالى يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ الحجرات: ١٣

فهذه صفة الثقافة التي تجعل انفتاح مختلف الثقافات على بعضها البعض شرط أساسي في التوازن الاجتماعي، المتميز بالاحترام والتعارف المتبادل للفروق في إثبات الهوية الحامي لمصالح الشخصية والجماعية.

هذا لأن الجنس البشري علي مستواه الشخصي والشعبي منوط بكرامته الإنسانية تأهله لحمل المسؤولية في حماية المصالح.

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا الإسراء: ٧٠

ومعناه أن لكل مجتمع من المجتمعات البشرية نصيب في سد الفراغ في بناء نظام عالمي، في جميع مراتبه في تكوين مجموعة الوصفية والكمية ذات العدالة الاجتماعية التي تحترم دور كل الثقافات في المجتمعات الاجتماعية والاقتصادية المتوازنة إذا التزمت بالهدى الفطري في حماية النفوس والأموال.

والمجتمعات المحلية وخاصة في أفريقيا وآسيا بالرغم من تخلفها عن المجتمعات الغربية الليبرالية في تقديم المقترحات الرسمية لحلول المشاكل الاقتصادية الدولية لأسباب التنافس وتأكيد الثقافي، مليئة بالقيم الاقتصادية لها فوائد عائدة على النظام الاقتصادي العالمي لما لها من عناصر التمويل، والاقتصاد المبنية على أسس التعاون والتضامن العادل المتوازن.

وهذا ما ينبغي عليه التمويل المحلي الأصغر والتمويل الإسلامي الشرعي. واعتماداً على أساس الاحترام المتبادل ولوضع الإطار المناسب للتبادل والبحث، ينبغي للباحث أن يكون له الاهتمام بفقهاء قضايا الواقع ربطاً بين النص الشرعي، والسياق العملي في المجتمعات المحلية فيما يتعلق بالنشاطات الاقتصادية. ولا شك أن التشريع الإسلامي نظام وحيد في لياقة إصلاح الأنظمة المحلية المالية العادلة الفطرية.

وعليه نعرض بعض نماذج أنشطة الاقتصادية المحلية طلباً لمواطن التوافق مع الاقتصاد والتمويل الإسلامي، لتسهيل أسلمة هذه المعاملات في تقرير شرعي، يقوم به علماء الإسلام ورجال الأعمال والمؤسسات والحكومات، في كل مناطق معمورة سعياً لتحقيق مصالح العامة والخاصة للأفراد والمجتمعات.

وقد قيل حيثما كانت المصلحة فثم شرع الله. فإذا كانت رعاية مصالح العباد في الدنيا والآخرة هي غاية شرع الله الذي هو خطاب الله للمكلفين، فإن مقاصد الشريعة تحقق المصالح بحفظ الدين، والنفس، والنسل، والعرض. وبهذا تحقق التوازن الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في ميزان العدل الذي رفع الله به السماوات وبسط به الأرض.

السياق والتبرير

Context and justification

كل شخص ككل مجتمع في مسؤوليته عن طلب الوسائل لبقائه، وحفاظ على مصلحته في تضمين لنفسه الحد الأدنى من الشروط المطلوبة لرفاهيته.

فسلامة الجسم، والنفس والروح والمال الكافي لسد فراغ الحاجات، والمسكن المريح، والكرامة الإنسانية من المتطلبات الضرورية الأولوية اللازمة لتحقيق رفاهية الحياة الشخصية والاجتماعية التي تسعى الشريعة إلى حفظها.

وعلى هذا الأساس قامت كل طوائف البشرية بفطرتها في مختلف الحضارات بتطوير أنظمة التعامل المناسبة لحياتها الثقافية في التعاون الاقتصادي.

وهكذا أسست الطوائف المحلية القديمة في جميع المناطق الأفريقية نظام اقتصادها على أسس التعاون والتضامن الاجتماعي في إعطاء الأشخاص حق ملكية الفردية في رعاية ملكيات الجماعة. فمختلف النشاطات الاقتصادية في الإنتاج والتوزيع، والاستهلاك تتم في دائرة العمل الفردي والجماعي في احترام النظام التسلسلي للمسؤولية.

ولما لهذه الأنظمة شيء من التوافق في الأهداف والممارسة المشتركة التعاونية والتضامنية في كل مجالات الاقتصادية مع نظام الإسلامي للمعاملات المالية والاقتصادية سنناول شيئاً من النماذج في التعاون الاقتصادي المحلي بالذكر، لنصحبها في قالب التعاون الاقتصادي الإسلامي للتمهيد الطريق للتحويل نحو الاقتصاد الإسلامي في دول الاتحاد الاقتصادي والنقدي الغرب الأفريقي.

دول الاتحاد الاقتصادي والنقدي الغرب الأفريقي

WAEMU West african econmic and monetary union countries

الاتحاد الاقتصادي والنقدي لغرب أفريقيا (UEMOA) تأسست في 10 يناير 1994م في داكار، ومقره الآن في عاصمة بركينا فاسو واغادوغو. ويسعى الاتحاد إلى تحقيق هدف التكامل الاقتصادي بين الدول الأعضاء في سوق مفتوحة. والدول الأعضاء هي:

- 1- بنين
- 2- بوركينا فاسو
- 3- ساحل العاج
- 4- غينيا بيساو

- 5 مالي
- 6 النيجر
- 7 السنغال
- 8 توغو

الأسس الثقافية والاجتماعية لتنظيم سوق الاقتصاد الإسلامي

The cultural and social foundations of islamic market regulation

"النشاطات الاقتصادية في المجتمعات المحلية تعتمد على التعاون، والتضامن والتكافل الاجتماعي في كل مجال الانتاج والاستهلاك والتوزيع.

ففي الزراعة التي هي النشاط الأساسي للاقتصاد المحلي في أفريقيا الغربية مثلاً تلتقي أعضاء الطوائف المجتمعات تجمعها المصالح والأهداف الخاصة والعامة، في استملاك المزارع الجماعية والأسرية بجانب مزارع الخاصة، الاستملاك الذي يبدأ من وحدة الأسرة إلى كل المجتمع.

والعمل الجماعي في مزرعة الجماعية والمزارع الفردية ينقص من العقوبات الاقتصادية التي قد يواجهها الأفراد لو تركوا بمفردهم.

فرب الأسرة كسيد الحي أو القرية مسئول عن إدارة المزرعة وله أن يوزع المنتجات على الأعضاء حسب حاجاتهم. ومعناه أن التوزيع لا يعتمد فقط على قوة المشاركة في الإنتاج، ومكانة الاجتماعية بل على الحاجات الضرورية لأعضاء.

ونظام التعاون الاقتصادي يمتد من الوحدات الأسرية إلى الجمعيات، والشبكات المكونة من الأفراد التي تملك ولو أدنى القدرات للتحقيق إنتاج الجماعي المنتهي بالتمليك الفردي.

فالنساء في عمل الجماعي ينشرن البذور ويعدن الطعام، حين يزرع الرجال، والصغار وكبار السن يجمعون أشياء الصغيرة. وعبرة بميل الإنساني إلى أشباهه تجتمع بعض الجماعات على أساس قوة البدنية ومكانة الاجتماعية وسنوات العمرية ومستويات العلمية والحاجات المشتركة وغير ذلك لينشئوا المزارع العامة والخاصة لسد الفراغ الاقتصادي خاص في المجتمع كسواء آلات الانتاج الزراعي على سبيل المثال.

وبعكس الأنظمة السالفة الذكر فإن هذا النظام يتطلب أن يكون واحد منهم من ذوي الحاجة والكفاءة الانتاجية المطلوبة ما يعطيه الحق توسعة المزرعة أكثر من مسافة محددة.

وإذا أصبح أحد أعضاء محتاجاً كأن يصيبه المرض، أو الحريق، أو السرقة أو العجز، فإنه يصبح له حق لدعم الجماعي يعطيه حق أن ينادي كل أعضاء الجمعية أن يعملوا له في مزرعة الإغاثة التأمين. وفي هذا الحال يعفى عن كل تكاليف العمل، حتى الطعام الذي يتناوله

العمال يكون في حساب الجماعة. والنافذة الأخرى من التعاون الاقتصادي في تعاون المصاهرة يطلب فيه الصهر من ختنه المساعدة الزراعية أو عمل اقتصادي ما، فيشارك في العمل معظم أقرباء الختن فيأتي الصهر بالأطعمة أما اللهو والطبل فيأتي به الختن ليشجع العمال. ولما كان أمير الطائفة أو القرية هو المسئول عنها، وهو الذي يسعى لمصلحة أهلها فإن مسئولية ثروات العامة يكون في يده، ومزعرته شأن القرية كلها. وهذا التعاون الاقتصادي لا يتوقف على الأعمال الزراعية فحسب، بل تتوسع دائرته إلى غيرها من الأنشطة الاقتصادية الأخرى. وعلى هذا الروح التعاوني تبني اقتصاد المحلي الأصلي وخاصة في الغرب الأفريقي. وفي المعاملات المالية يظهر التعاون التشاركي في جمع وتأمين المال الدوراني المتوازن حيث يتفق الأعضاء على مساهمة في جمع المبلغ المتفق عليه لتمويل مهن الجانية للدخل للأعضاء. ففي هذا يستوجب على كل عضو في دورة الجمع أن يأتي بسهمه وللقادر أن يأتي بأكثر من سهم، ليأخذ كل عضو نصيبه مما يجمع كل الأعضاء. وحق كل عضو يناسب الأسهم التي يأتي بها في مجموع الراجع إلى كل عضو من أعضاء.

وأخذ المجموع المالي يكون الدوراني، عضو بعد عضو على حسب ما يتفقون عليه، أسبوعياً أو شهرياً.

و يجدر بنا أن نذكر أن بإمكان العضو الذي يجد نفسه في الحاجة أن يعجل حقه في الأخذ بعد إذن من له دور في أخذ المال بدون عقوبة التقديم أو تأخير في أخذ المال وسداد الدين، وله أيضاً أن يسلف مبلغاً من مجموع المالي و سداده قبل موعد أخذ صاحب الدور ويسدد الدين بدون الفائدة. وعلى هذا الأساس نفهم أن الثقافة التمويل الاقتصادي في المجتمعات المحلية في المنطقة على روح التعاون المالي في الحصول على النقد والسلعة والخدمة. ففقر هذا النظام التعاوني في الاقتصاد المحلي إلى روح التعاون والعدالة الإسلامية في الإنتاج والاستهلاك أصل ثقافي واجتماعي واقتصادي فطري يمهّد الطريق للتحوّل للاقتصاد الإسلامي في المنطقة⁶⁴.

الأسس التشريعية لتنظيم سوق الاقتصاد الإسلامي

The législatives foundations of islamic market regulation

إذا كان الاقتصاد هو "النشاط البشري الذي يشمل إنتاج وتوزيع وتبادل واستهلاك السلع والخدمات"⁶⁴

فإنه لا ينفك أن يكون مصالحته في المجتمع ضروري. فالشريعة الإسلامية التي هي خطاب الله للمكلفين، والتي لها غاية رعاية مصالح العباد في الدنيا والآخرة جعلت حفظ المال مقصد من مقاصدها العامة.

يقول الإمام الشاطبي – رحمه الله – : "إذا ثبت أن الشارع قد قصد بالتشريع إقامة المصالح الأخروية والدنيوية، وذلك على وجه لا يختل لها به نظام، لا بحسب الكل ولا بحسب الجزء، وسواء في ذلك ما كان من قبيل الضروريات أو الحاجيات أو التحسينات، فلا بد أن يكون وضعها على ذلك الوجه أدياً و كلياً وعاماً في جميع أنواع التكاليف والمكلفين وجميع الأحوال، وكذلك وجدنا الأمر فيها والحمد لله"⁶⁵.

⁶⁴ قحف، م (1999) الاقتصاد الإسلامي علماً ونظاماً دار الفكر، دمشق

⁶⁵ النابلسي، م. (2012) مقاصد الشريعة الدكتور المحاضرة العلمية

ويقول الشيخ ابن القيم أيضا: (إن الشريعة الإسلامية مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ورحمة كلها، وحكمة كلها، فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث، فليست من الشريعة وإن دخلت فيها بالتأويل⁶⁶).

فالعدل الذي ينبني على أساسه الشريعة الإسلامية يستوجب العمل بمقتضاه في المعاملات المالية والنشاطات الاقتصادية. وتحقيق هذه المصلحة في مجال التخطيط والتطبيق غير ممكن إلا مع رعاية قدرات العامل الاقتصادي في الإنتاج والاستهلاك والتبادل والتوزيع والتمويل، لأنها إن عملت أو استعملت فوق طاقتها خرجت عن العدل وما خرج عن العدل دخل في الجور المسبب لفقد التوازن في كل من الإنتاج والاستهلاك والتوزيع الاقتصادي والمسبب بدوره لأزمات الاجتماعية الاقتصادية والمالية معا.

ولهذا لا بد في تطبيق اقتصاد القدرات المشتركة من العمل بقاعدة "الضرورات تقدر بقدرها". فإذا كانت المقاصد العامة الشرعية من الضرورات التي لا تتحقق مصالح العامة والخاصة للأمة إلا بها، فلا بد للاقتصاد الإسلامي أن تقدر لها قدرها فكرا وعملا. وهذا ما يظهر شمولية الاقتصاد الإسلامي لقدرته في حفظ الدين والحياة والنفس والعرض والمال نظريا وتطبيقيا.

وتقدير هذه الضرورات في عملية الإنتاج والاستهلاك والتبادل والتوزيع يسمو بأهداف الاقتصاد من المادية المسككة التالفة إلى الروحية الأخلاقية المخلفة ويغير مسار التحليل والتخطيط والتنفيذ من المنفعة الفردية الجشعة المحترقة إلى المصلحة العامة المنفقة المتوازنة.

وهذا ما يحتاج إليه مجتمعاتنا المحلية، بدلا من النظام الرأسمالي لا يعترف للعامل حقه ولا يقدر له قدره في رأسمالية العملية، بل يحكم عليه بحكم ملكيته للرأس المالي النقدي ليصيره عاملا فاقدا فقيرا لفقده ملكية النقدية. ولهذا يتوجب على السوق التزام بأحكام الشريعة الإسلامية وتحقيق مقاصدها، والابتعاد عما يخالفها في كل من التخطيط والتنفيذ.

الأسس القانونية للاقتصاد الإسلامي في المنطقة

The legal foundations of islamic market regulation

إن سياسة الأعمال لدول ساحة الاتحاد الاقتصادي والنقدي الغرب الأفريقي UEMOA قد تبنت عن طريق منظمة تنظيم حقوق الأعمال في أفريقيا الموحد، المتعلق بحقوق الشركات التعاونية يوم 15 ديسمبر 2010 في لومي عاصمة جمهورية توغو⁶⁷.

على مستوى التنظيمي إنه جلي أن منطقة الاتحاد الاقتصادي والنقدي الغرب الأفريقي تملك دائرة التنظيمية الواسعة والكافية لاستقبال الاقتصاد والتمويل الإسلامي. ولهذا التنظيم المسؤول عن الرقابة والأعمال عدة مواصفات والآليات في السوق المالي ما يوافق مبادئ الاقتصاد والتمويل الإسلامي. أما ما يتعلق بالتنظيم القانوني فهناك بعض مواطن التي تتطلب الإصلاحات لبيان بعض النقاط التقنية والأخلاقية تتيح للتمويل الإسلامي فرصة التطور في المنطقة بكل أمان.

⁶⁶ نفس المصدر

⁶⁷ Acte uniforme de l'OHADA

الأسس التمويلية لاقتصاد القدرات الإسلامي

The financial foundations of islamic market regulation

التمويل الإسلامي جزء من اقتصاده المبني على أسس الشريعة الإسلامية السمحة، مصدرها الكتاب، والسنة، والإجماع والقياس. والاقتصاد الإسلامي كما عرفة الأمير الدكتور محمد الفيصل «علم وسائل استعمال الإنسان لما استخلف فيه لسد حاجاته الدنيوية حسب منهج شرعي محدد»⁶⁸. فالمعاملات المالية رابع مقاصد الشريعة، وهذه المعاملات منها النصية الثابتة الواضحة لا تعبت بها يد وهي ظاهرة في تحريم الربوي والغرر والغش وبيع المحرم. وثوابت الشريعة في المعاملات المالية محدودة، أما الغالبية فعمادها تراث الفقهي يدخل فيه الاجتهاد، والنقاش والجدل.

وهي قابلة للتطور حسب الزمان، والمكان، والحال مع المعرفة أن الإباحة أصل فيها حتى يثبت دليل التحريم. وعليه وعلى أساس المبدأ التقريري يقر الشارع – على أساس القاعدة – العادة المحكمة، المعاملات الاقتصادية الثقافية المحلية المتوافقة مع التشريع الإسلامي. "والتمويل في الأساس مأخوذ من المال، والمال في الاصطلاح الشرعي أعم من النقود أو الذهب والفضة ويشمل الأشياء التي يجوز الانتفاع بها، ولها قيمة لدى الناس.

أما التمويل الإسلامي بالمفهوم المعاصر، الذي يمكن أن يقال عنه عبارة "عبارة عن علاقة بين المؤسسات المالية بمفهومها الشامل والمؤسسات أو الأفراد، لتوفير المال لمن ينتفع به سواء للحاجات الشخصية أو بغرض الاستثمار، عن طريق توفير أدوات مالية متوافقة مع الشريعة، مثل عقود المربحة أو المشاركة أو الإجارة أو الاستصناع أو السلم، أو القرض"⁶⁹.

له المبادئ الأساسية الأخلاقية والشرعية تحمي روح التعان الاقتصادي من الفساد الأخلاقي الاجتماعي والاقتصادي.

وعلى هذا التعاون والتعاقد يعتمد اقتصاد الإسلامي وتمويله، خصوصا في تقديره لأدني القدرات البشرية في الإنتاج والاستهلاك والتوزيع. وعليه ندرك أن هذا التمويل هو المناسب لفطرة الاقتصادية لهذه المجتمعات المحلية أفرادا ومنظمات وحكومات. وعلى هذا الأساس لا بد من إعداد الكوادر في المجال المالية الإسلامية، للقيام بمرافعات لدى الحكومات والبنوك المركزية ورجال القانون والأعمال لقيام بتطوير مبادئ التمويل الإسلامي في المنطقة، بدايتا برعاية المبادئ في سوق الشبكة.

"تقوم المصارف الإسلامية بتوظيف مواردها في أوجه الاستثمار المختلفة وفقا للشريعة الإسلامية وإعمار الأرض وذلك من خلال تطبيق أساليب التمويل الإسلامية (كالمربحة، المشاركة، السلم، الإجارة، الاستصناع .. الخ)

وتحكم عملية توظيف الأموال مراعاة الأهداف التالية:

■ تحقيق عوائد مرتفعة لأصحاب الودائع؛

⁶⁸ قحف، م (1999) الاقتصاد الإسلامي علما ونظما دار الفكر، دمشق

⁶⁹ الدكتور قنطقي، م. (2010) صناعة التمويل الإسلامي مركز أبحاث فقه المعاملات الإسلامية، عمان الأردن

- المحافظة على سيولة نقدية لمواجهة طلبات السحب؛
- تقليل مخاطر الاستثمار⁷⁰.

الأسس النظرية

The theoretical foundations

إلى حد اليوم، تمركزت محاولات الباحثين على بيان الأسلوب المثالي للاقتصاد الإسلامي، والفرق بينه وبين الاشتراكية والرأسمالية، ولماذا له امكانية النجاح في تحقيق الأهداف الإنسانية.

فالآن كل مجالات النظام المثالي للاقتصاد الإسلامي قد تمت المزاولة. ولكن الاقتصاد والمالية الإسلامية على أساس النظري التجريبي لم يتطور بعد.

ولأهمية التفكير النظري التجريبي في المستويات العلمية والعملية لتحول نحو الاقتصاد الإسلامي في المجتمعات المحلية للمنطقة، لا بد أن نبني عملنا على الأساس النظري يصب معاملات التعاون الاقتصادي المحلي في قالب الاقتصاد الإسلامي، ويسهل عملية التطبيق والمساهمة في الأسواق المشتركة للاقتصاد الإسلامي العالمي. وعليه نرى أن النظرية المناسبة لهذا النظام الإسلامي التطبيقي والذي له أهلية في تجهيز النظام بنماذج التطبيقية الملائمة لمتطلبات العصر والموافقة لتعاليم الإسلام الاجتماعية والاقتصادية السمة هي ما نسميه بنظرية القدرات الاقتصادية المشتركة، لما لها من مزايا التأسيس والتخريج والتنزيل.

مفهوم نظرية القدرات

Capability approach

"القدرات الاقتصادية هي الإمكانيات المتوفرة في مختلف الموارد التي تكوّن المجموع الأساسي في النشاط الاقتصادي من البشر والموارد الطبيعية والمالية، على المستوى الفكري النظري والعملية التطبيقي.

فكل الموارد الطبيعية والبشرية والمالية التي لا بد منها في تسيير عجلة الاقتصاد حاملة لإمكانيات متعددة تأهلها للإسهام في تحقيق الأهداف الاقتصادية المتعددة، ولها دور فعال في تحقيق المصالح العامة والخاصة الضرورية والحاجيات والتحسينية بكل مجالات الاقتصاد في الإنتاج والاستهلاك والتداول والتوزيع والخدمة. فما تقدمه هذه الموارد في هذه مجالات هي قدراتها الاقتصادية، التي يدور حولها فكرة التنظير في اقتصاد القدرات المشتركة⁷¹.

أنواع القدرات الاقتصادية في النظرية

Economic capabilities in the approach

⁷⁰ الكردي، أ. المصارف الإسلامية ودورها في تعزيز القطاع المصرفي

⁷¹ أوكيجو، س. (2018) نظرية القدرات بين فكرية التنظير وعملية التطبيق مكتبة ديكي للنشر وتوزيع

"إن المتتبع للنشاطات الاقتصادية في كل مجالاتها -وخاصة فيما يتعلق بالموارد- يدرك أنها غالب ما تتكون من الطبيعية ذات الوجود المجسد والمبلور، ويطلق عليها نظرياً بالقدرات الاقتصادية المجسدة أو المبلورة. وهذه القدرات الكامنة في الموارد الطبيعية تلعب الدور الاقتصادي المناسب لطبيعتها في حدود بيئتها الزمنية وساحتها الأفقية. قال تعالى "وإن من شيء إلا عندنا خزائنه وما ننزله إلا بقدر" وهناك القدرات الاقتصادية الظاهرة في الإنسان تكاد تكون الخاصة به.

فهذه القدرات لها انطلاقة فكرية والتقنية في كيانه الذاتي تهيئه للقيام بمهمة الإنتاج والاستغلال والاستهلاك والخدمة والتداول والتبادل والتكافل والتوزيع. وهي القدرات الذاتية فيه، تخرجه من صفة المورد من موارد الطبيعة الاقتصادية غريزية الانفعال، إلى المورد البشري له القدرة الاقتصادية المضمرة الفاعلة والواعية ذات المسؤولية الاقتصادية علمياً وتقنياً. فقدوته على القيام بهذا المهام الاقتصادي مضمرة فيه، وهي ظاهرة في مجال الاقتصاد على مستوى التخطيط والتنفيذ العلمي والتقني.

وهذه التي استحق بها خلافة الأرض قال تعالى "هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه". وقال تعالى "وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ". والاقتصاد الإسلامي يعترف بالقدرات الروحية في كل مجالات الحياة الاجتماعية. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن القدرات التي تسير حيات الاجتماعية والاقتصادية في الإسلام هي القدرات المجسدة، والقدرات المضمرة، والقدرات الروحية⁷².

خصائص القدرات الاقتصادية المشتركة في النظرية

Characteristics of shared economic capabilities in approach

ونظراً لأهمية استخدام الموارد المحددة في السعي إلى تحقيق هدف الإيجابي والمعياري في استعانة بآلية التصفية والتحفيز والتغيير الاجتماعي والاقتصادي في الإنتاج والاستهلاك والتوزيع والتمويل، لا بد من تقدير قدرات الموارد الاقتصادية في تخطيط وتطبيق الأنشطة الاقتصادية، برعاية خصائص القدرات الاقتصادية التالية:

1 - خصائص القدرات الاقتصادية الأصلية الذاتية؛

2 - خصائص القدرات الاقتصادية المكتسبة الخارجية؛

3 - وخصائص القدرات الاقتصادية التضامنية.

" فطبيعة الخاصة الأولى في القدرات يقال لها الذاتية لأنها أصلية وثابتة وغير قابلة للتغيير ولأنها خاصة الهوية الاقتصادية للمورد، وهي خاصة الغالبة في القدرات الاقتصادية المجسدة.

⁷² نفس المصدر

فالمعدن يبقى في كل حال معدن ولا يخرج عن كونه المورد الطبيعي في الاصطلاح الاقتصادي ولكنه قابل لبعض تغييرات لتوافق حاجات القدرات الخارجية المكتسبة من المجانبية الاجتماعية والاقتصادية مع الغير، في مثل تغيير المعدن إلى الحلي أو النقد. وهذا الذي يحدد قدرة الإنتاج والاستهلاك للمعدن في مستواه البدائي والصناعي.

أما خاصة القدرات الخارجية، فهي الخاصة المكتسبة من البيئة الطبيعية والاجتماعية، والقابلة للتغيير والتجديد فهي مرتبطة أشد ارتباط بالأولى التي هي مصدرها. وهي أقرب إلى الوصف بالقدرات الاقتصادية المضمرة لأنها عبارة عن قدرة الإنسانية الخاصة في هويته الاقتصادية فيما يتعلق بالفن والتقنية والهندسة في الإنتاج والاستهلاك والتبادل والتوزيع والتمويل.

أما الخاصة الثالثة، فهي خاصة التضامن التي تحدد نوعية العلاقات بين العاملين في مجال الاقتصاد وهي التي تكسب كل الموارد قدرتها في التفاعل مع غيرها ليتم عملية التضامن والتكافل بين العمال في النشاط الاقتصادي. وهذه الخاصة أقرب ما تكون إلى التكافل الاجتماعي والتي تلعب دور الأخلاقي والروحي في المجال⁷³.

الأسس الاستراتيجية لسوق القدرات الاقتصادية الإسلامية المشتركة

Strategic capabilities of islamic sharing market

"إن استراتيجية النشاط التنظيمي للسوق في نظرية القدرات في مرتبة الأولى يتطلب دراسة وتحليل كل الموارد الاقتصادية يحتاج إليها عملية التبادل في سلسلة سوق القدرات الاقتصادية. وهذا في تشخيص قدرات الاقتصادية للأفراد والمؤسسات والمجتمعات والمنظمات والمصارف وحتى الحكومات وتسجيلها في سجل القدرات ليكون أصحابها أعضاء قطاع الخاص بقدرات تعطيهم القوة الشرائية في سوق القدرات العامة، يصبحون بذلك أصحاب الحق في التصرف في السلعة والخدمة حسب قدراتهم الاقتصادية إنتاجا واستهلاكاً حالاً وقرضاً. وتشخيص القدرات الاقتصادية للأفراد والمجتمعات والحكومات لا تتوقف على المؤشرات التقليدية التي تهتم فقط بأرقام الإحصائيات، بل تتجاوزها إلى اعتناء بالمؤشرات الداخلية القيمة والروحية بآليات علم قياس المؤشرات. وبعد ذلك يأتي مرتبة التخطيط الاستراتيجي لا بد فيه من رعاية مواطن القوة والضعف والفرص والتهديد في تحديد الأهداف ووضع السياسات والقوانين الملائمة لهذه الأهداف في إدارة خزانة العامة للقدرات الاقتصادية في سوق القدرات، حسب العمل والحاجة للوصول إلى مرحلة التنفيذ وإدارة السوق وفق الخطط الاستراتيجية وتقسيم السوق على نظام وحدات القطاعات المتوفرة والتي هي:

- وحدة قطاع الإنتاج؛
- وحدة قطاع الاستهلاك؛
- وحدة قطاع الخدمة؛
- وحدة قطاع التمويل والسيولة، سواء في القطاع أو الخاص.

⁷³ نفس المصدر

وكل هذا يتم في متابعة ومراقبة دقيقة من قبل ولي الأمر في رعاية التوزيع العادل للقدرات وفق الحاجات والمصالح الاقتصادية العامة والخاصة. وبهذا التنظيم يحصل المنتج على قدر من القوة الشرائية تمكنه من الاستثمار في إنتاج السلعة التي تحتاج إليها المجتمع الاقتصادي المستهلك في السوق ليكون هو المستثمر والمستثمر فيه حيث يكون له القدرة في الانتاج للسوق والاستهلاك من السوق على حد سواء.

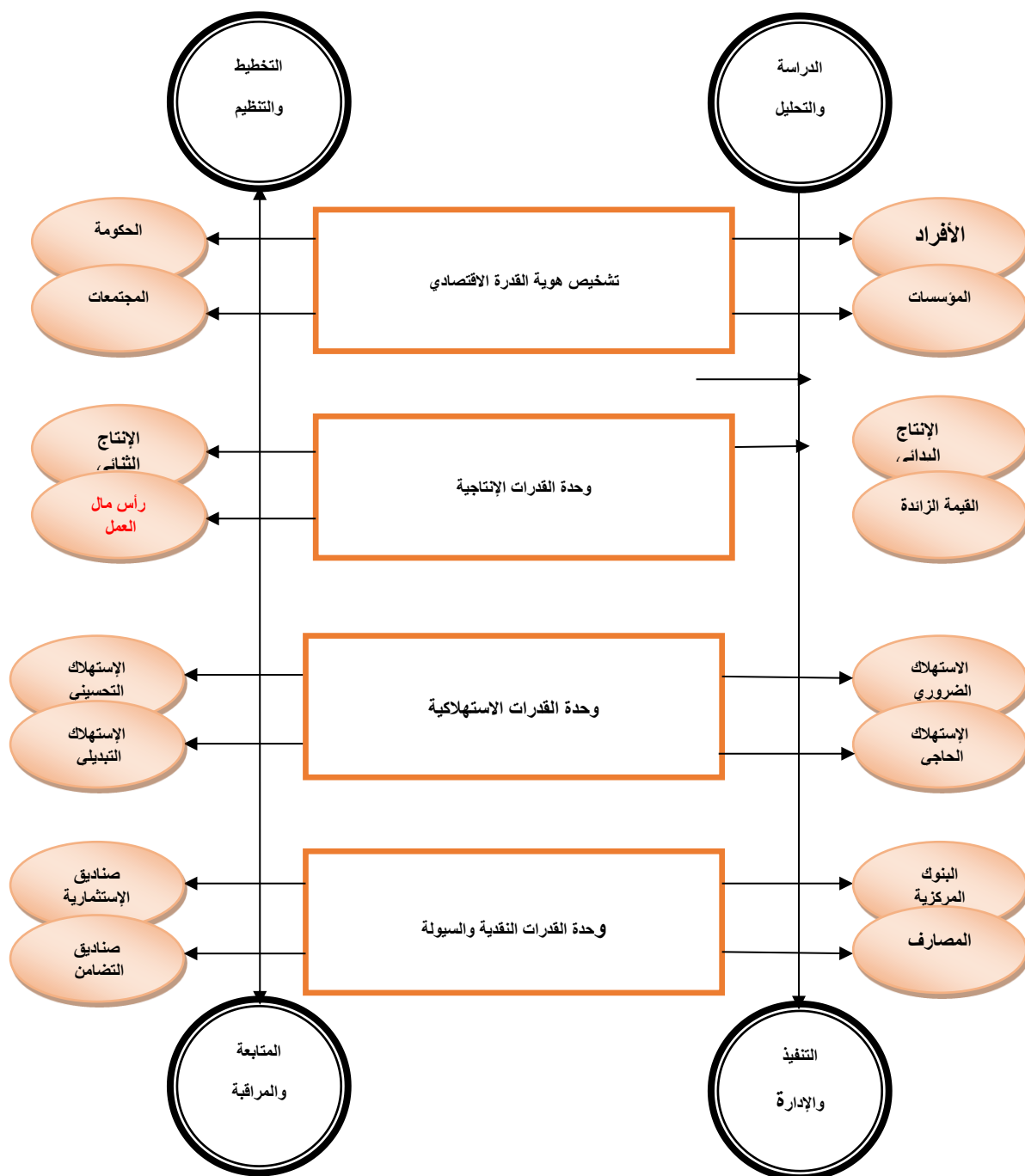
وهذا يعتمد على آلات التحليلية الآتية:

- 1- آلة تحليل الموارد الاقتصادية الطبيعية في القدرات المجسدة الذاتية ذات الخصائص الراعية لسلطة الوقت والساحة في البيئة الإيكولوجية والجغرافية؛
 - 2- آلة تحليل الموارد الاقتصادية البشرية في القدرات المضمرة لها الاهتمام بالنشاطات العلمية والتقنية الخاصة بالإنسان في نشاطاته الاقتصادية؛
 - 3- آلة تحليل خصائص التضامن والتآلف لكل من الموارد البشرية والطبيعية تسعى في دراسة حالات الانسان الاقتصادي في علاقته مع البيئة الاقتصادية الإيكولوجية والاجتماعية؛
 - 4- وآلة تحليل لكل من القوة والضعف والفرص والتهديد للمشاريع في السوق. وهذه الآلة الأخيرة في النظرية، تختلف عنها في الاقتصاد التقليدي لأنها تحترم ضوابط الأخلاقية والروحية في الدراسة⁷⁴.
- وعليه فلا بد من رعاية أساسيات القدرات في التحليل والتخطيط حسب الحقائق الآتية:
- كل حلقة في سلسلة النشاط والموارد الاقتصادية حاملة للقدرات الأساسية المتعددة، صالحة لسد الثغرة من حاجات الاقتصادية المحلية والدولية في الإنتاج والاستهلاك والتبادل والتوزيع؛
- لا بد في تبادل القدرات الاقتصادية الذاتية من التوازن المتعدد والانسجام بين المجتمعات والبيئات الاقتصادية؛
- القدرات الاقتصادية المادية والمعنوية ذات الطاقات المحددة وصفا وكمية في تبادل القدرات مع غيرها؛
- لكل مكون من مكونات سلسلة النشاط الاقتصادي حقوق وواجبات أو قدرات التي تعطي والتي تأخذ في السلسلة لا بد منها في تحقيق التوازن والعدالة الاجتماعية والاقتصادي

⁷⁴ أوكيجو، س. (2019) استراتيجيات القدرات الاقتصادية. الفلاح للنشر

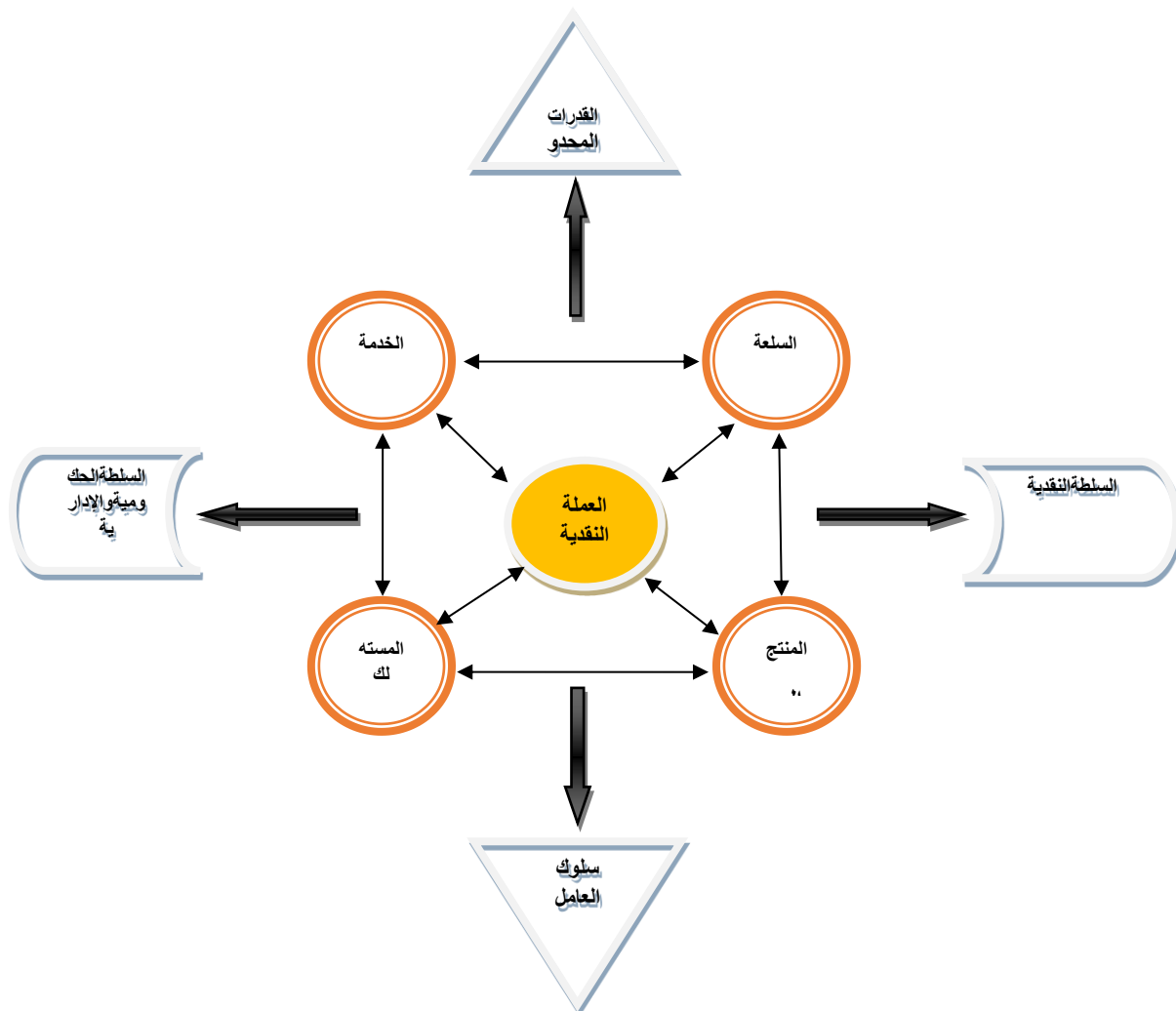
وهذا ما يوفر للسوق أدوات استثمارية طويلة الأجل وسهلة التسييل مثل الأوراق المالية وصناديق الاستثمار كما يتحتم عليها تطوير آليات لضخ وامتصاص السيولة بالسلعة والخدمة وتسييل السلعة والخدمة.

رسم تنظيم سوق القدرات الاقتصادية الإسلامية⁷⁵



⁷⁵ نفس المصدر

رسم القدرات التطبيقية للسوق⁷⁶



⁷⁶ نفس المصدر

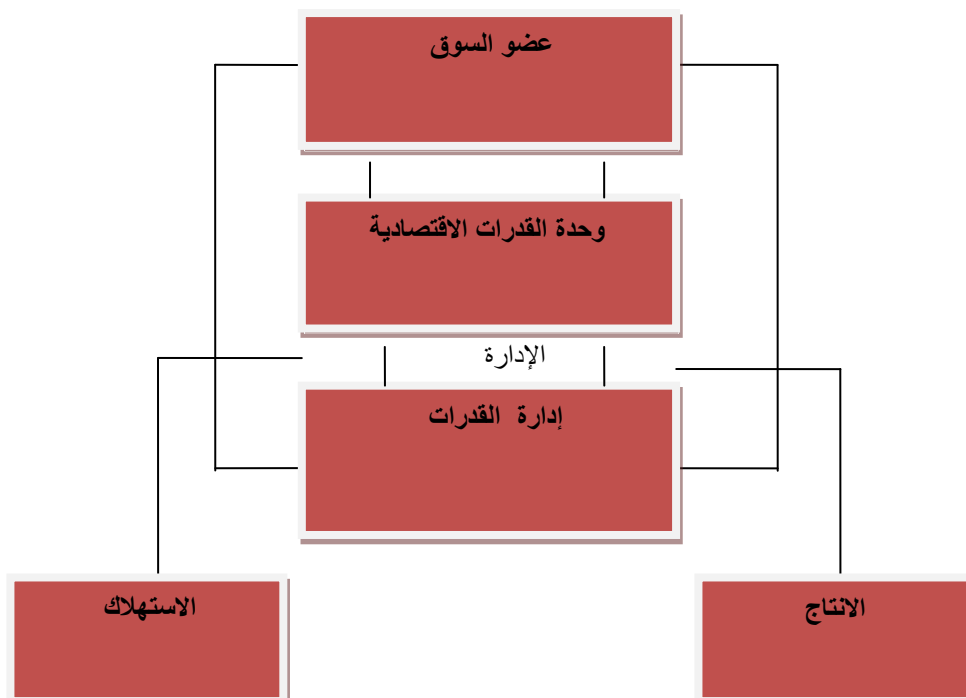
فلسفة سوق القدرات

Capability market philosophy

"فلسفة سوق القدرات لها الطبيعة النشطة والمنشطة حيث تسجل الشخصيات في سجل الأعضاء لتعطيهم القدرات الاقتصادية المنشطة لبعضها بعض. فالعضو الذي يسجل في السوق يحصل على «القرض الذي ينشط الاستهلاك، والاستهلاك بدوره ينشط الانتاج، ويقوم الانتاج بتنشيط الاستثمار، والاستثمار ينشط المبادرات والثراء، والمبادرات تنشط قدرات الشراء والقدرات الشرائية تنشط قضاء الديون والملائمة»⁷⁷. وبهذا يكون التبادل في هذه الأنشطة عبر إنشاء رأس المال الأدنى للاستثمار للكل CMIT⁷⁸ الذي يعطي جميع أعضاء المجتمع أفرادا ومؤسسات حق الاستثمار الذي هو الصارم البتار للفقير.

وعليه لا بد من توفير شرطين الأساسيين لنجاح الاستثمار في السوق حيث حسن اختيار المستثمر فيه والمستثمر به.⁷⁹

خطط تسجيل القدرات الاقتصادية



⁷⁷ SAMA Essohanam Ecole de la solvabilité de l'économie sociale

⁷⁸ SAMA Esso Hanam Capital minimal d'investissement pour tous ReDeMaRe

⁷⁹ أوكيجو، س. (2018) نظرية القدرات بين فكرية التنظير وعملية التطبيق مكتبة ديكي للنشر توغو

والرأس المال الأدنى للاستثمار للكل، الذي يحصل عن طريق الشراء لمن له السعة، والهبة والوقف والصدقة والزكاة، لمن فقد السعة يضمن للمستثمر قوة الشرائية في السوق حسب حاجته الاقتصادية في الانتاج والاستهلاك على حد سواء، والحصول على السلعة والخدمة. وهذا هو انطلاق عملية الضمان المشترك يعتمد على المصالح الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية لدى المصارف لتمويل الانتاج والاستهلاك معا، وما يحول المصارف إلى الشركاء الحقيقيين للمستثمرين، وتجنب كونها المؤسسات الواسطة المالية، تباع الأموال وتضخم الفوائد فحسب. فهذا يكون السوق شبكة متعددة القطاعات والدول تعتمد على الشراكة التبادلية للقدرات الاقتصادية لدى كل الأعضاء ليمنح للسوق قدرة التنموية المستدامة. فعقود الشراكة في شبكة السوق تعتمد على قاعدة "الغنم بالغرم" لتجعل الدخل في تقسيم الأرباح وليس في أخذ الفوائد المحرمة على القروض. ويتم كل هذا في رعاية الأسس الاستراتيجية المذكورة أعلاه، والتي بدورها تسهل إعداد الاستراتيجية التنفيذية بآلية مراعات فقه الواقع والتوقع تعمل على أساس فقه الائتلاف بين ما هو الشرعي والعرفي في التوزيع، ويفرض التوازن في الانتاج والاستهلاك، حيث يجعل العرض منسجما مع الطلب بانسجام الانتاج مع الحاجات الأساسية للاستهلاك فيما يتعلق بالضروريات والحاجيات والتحسينات. وهذا لا يتم إلا بتقويم وتقدير الموارد الاقتصادية الأساسية للمنطقة انطلاقا من الموارد البشرية مرورا بالموارد المادية وانتهاء بالموارد المالية تعطي المنطقة مكانتها في الأسواق العالمية الاقتصادية والمالية. وهذا يتطلب توفير الأدوات والأساليب الاستثمارية والمصرفية الموافقة بين "توظيف المدخرات في مشروعات طويلة الأجل وذات مخاطر مرتفعة وبين رغبات المودعين في سهولة تسهيل الودائع مع قلة المخاطر"⁸⁰.

التحديات

Challenges

يواجه مشروع سوق اقتصاد القدرات الإسلامية في المنطقة، العقبات والتحديات المتعددة تعيق من انجازه ومن أهم هذه العقبات ما يلي:

- نقص الكفاءات والكوادر المتخصصة في الاقتصاد والتمويل الإسلامي؛
- عدم مبادرات الترافع للاقتصاد الإسلامي لدى الحكومات والمنظمات ورجال الأعمال؛
- عدم وفرة الغطاء القانوني الواسع؛
- عدم المصارف الإسلامية؛

⁸⁰ الكردي، أ. (20269) / المصارف الإسلامية ودورها في تعزيز القطاع المصرفي بروكاست

- عدم المصارف التقليدية ذات النوافذ الإسلامية؛
- عدم غطاء نشاط البنك الإسلامي للتنمية الرائد في مجال الاقتصاد الإسلامي لحوائج السوق الأعمال الفردية والأهلية؛
- إهمال المنطقة من قبل مؤسسات الاقتصاد والتمويل الإسلامي في الدول العربية والإسلامية.

الفرص

Opportunities

لمشروع الاقتصاد القدرات الإسلامي في دول الاتحاد الاقتصادي والنقدي الغرب الأفريقي فرص يسهل اتخاذها في تحقيق هذه الغاية النبيلة، منها:

- فطرة سليمة لسكان المنطقة في التعاون الاقتصادي والمعاملات المالية؛
- وفرة وتعدد القطاعات الاقتصادية ذات الطابع المتوافق مع خصائص الاقتصاد والتمويل الإسلامي؛
- وفرة وتعدد الموارد الطبيعية، والمادية الاقتصادية؛
- وجود الموارد الإنسانية ذات كفاءة الاستيعاب الاقتصاد الإسلامي؛
- وفرة ورخصة الأيدي العاملة في مجال الإنتاج والتبديل؛
- وجود بعض قوانين الأعمال الأساسية تسمح بإنشاء الأسواق المشتركة؛
- إرادة الحكومات في التعامل مع الدول العربية والإسلامية ومؤسسات وأفرادها؛
- تشجيع الحكومات لرجال الأعمال والمستثمرين في الأسواق المشتركة.

التوصيات

Recommendations

إن مهمة التحول نحو الاقتصاد الإسلامي في المنطقة عمل ممكن ويتطلب التخطيط التدريجي بأسلوب التحريضي يجمع الأفراد والمجتمعات والحكومات في سوق واحدة ذات المصالح المتعددة، تحمها الاقتصاد الإسلامي. وذلك بإعداد كوادرات الاقتصاد الإسلامي في قطاعات الحكومية والأهلية يكون لها الأهلية لقيام بمرافعات لدى الحكومات والمؤسسات والأفراد، وإقامة الدورات والمؤتمرات للعمل الإعلامي، وتنظيم أيام التأمل في البحث القانوني لإنشاء الأسواق المشتركة، وإنشاء المؤسسات المتخصصة في التمويل الإسلامي واقتصاده المحلي واستيراد المؤسسات الخارجية ذات الخبرة، وإنشاء الشبكة للأسواق الإسلامية يجد المؤسسات والأفراد والحكومات مصالحها الاجتماعية والاقتصادية فيها، وطلب الاتفاقيات مع المؤسسات الإسلامية الدولية لتبادل التقني، والتمويلي وفقا للضوابط الشرعية.

الخاتمة

قد توصلنا بهذه الدراسة إلى تنظير الاقتصاد والمالية الإسلامية، في تطبيقاتها التشاركية في مجتمعات محلية أفريقية مع اندماج أسلوب التعاون الاقتصادي المحلي. وذلك بتوافق بين فكر وتطبيق في سوق الاقتصاد الإسلامي في ديار الأفريقية الغربية. وقد توصلنا إلى اقتراح آليات الاستراتيجية والتنفيذية المناسبة لتنظيم سوق الاقتصاد الإسلامي في الأفريقية الغربية، خاصة في دول أعضاء اتحاد الاقتصادي والنقدي الغرب الأفريقي. وتطرقنا إلى قوانين المنطقة المتاحة لتطبيق الاقتصاد والمالية الإسلامية.

المراجع

- Al-Kurdī, A. (n.d.). *Al-maṣārif al-Islāmiyyah wa-dawruhā fī taʿzīz al-qitāʿ al-maṣrifī* [Islamic banks and their role in strengthening the banking sector]. *(Complete publication details required.)*
- Chapra, M. U. (1992). *Islam and the economic challenge*. The Islamic Foundation.
- Essohamlon, S. (n.d.). *Capital minimal d'investissement pour tous (ReDeMaRes)*. *(Publication details required.)*
- Essohamlon, S. (n.d.). *École de la solvabilité de l'économie sociale*. *(Publication details required.)*
- Kahf, M. (1999). *Al-iqtiṣād al-Islāmī: ʿIlman wa-nizāman* [Islamic economics: Science and system]. Dār al-Fikr.
- Kahf, M. (2014). *Notes on Islamic economics: Theories and institutions*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Kahf, M. (2014). *Notes on Islamic economics: Islamic finance and banking*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Nābulsī, M. R. (n.d.). *Maqāṣid al-sharīʿah*. *(Complete publication details required.)*
- Oukpedjo, S. M. (2018). *Naẓariyyat al-qudrāt bayna fikriyyat al-tanzīr wa-ʿamaliyyat al-taṭbīq* [Capability theory between theoretical conceptualization and practical application]. Dikini Publishing House.
- Oukpedjo, S. M. (n.d.). *Dawr al-tamwīl al-Islāmī wa-al-taʿāwun al-maḥallī fī al-tanmiyah* [The role of Islamic finance and local cooperation in development]. *(Complete publication details required.)*
- The Qur'an.
- The Sunnah (Prophetic traditions).

Ethics of Digital and Technological Transformation in Morocco's Public Education Service: Frameworks and Specificities

Mohamed Allali⁸¹

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Allali, M. (2026). Ethics of Digital and Technological Transformation in Morocco's Public Education Service: Frameworks and Specificities. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22151218>

Abstract

This article addresses a key approach to enhancing the quality of educational practice and safeguarding its distinctive nature and specificities amid profound and rapidly accelerating digital and technological transformations affecting practices in the school environment, educational stakeholders, the nature of their interactions, and their relationship with knowledge. The study also highlights the shortcomings and limitations in establishing digital ethics. Drawing on findings from relevant academic studies as well as foundational literature on ethics and ethical frameworks, it identifies a range of potential risks that should be considered when developing a reference framework for digital ethical governance, particularly within Morocco's national education sector, where this field remains in the process of development and institutionalization. The research problem examines the conceptual framework governing the integration of digital transformation within the education, training, and scientific research system, particularly the national education sector. It further investigates the measures undertaken by the competent authorities to ensure the ethical implementation of digital and technological transformation in accordance with the commitments established in relevant regulatory texts and reference frameworks. The study also assesses the extent to which existing initiatives, where implemented, meet the requirements of efficiency and effectiveness. Finally, it explores ways of contributing to the development of an ethical approach capable of accompanying digital and technological transformation in the national education sector and addressing existing shortcomings. To achieve these objectives, the study adopts a descriptive-analytical approach.

Keywords: Ethics, professional ethics, Digital ethics, Digital Transformation, artificial intelligence.

⁸¹ Doctor of Economic Law, Assistant Professor at the Regional Center for Education and Training Professions for the Souss-Massa Region/Agadir, Morocco.
allalicrmef@gmail.com

أخلاقيات التحول الرقمي والتكنولوجيا في المرفق العام التربوي المغربي: المرجعيات والخصوصيات

محمد علالي

ملخص

نتناول ضمن هذا المقال واحدا من أهم مداخل تجويد الممارسة التربوية، وأساسا من أسس ضمان الحفاظ على طابعها وخصوصيتها، في ارتباط بواحد من أبرز التحولات العميقة والمتسارعة، التي تلقي بظلالها على الممارسة في الفضاء المدرسي، وكذا على الفاعلين فيه، وعلى طبيعة العلاقات بينهم، وأيضا على علاقاتهم بالمعرفة. كما تستهدف الدراسة، التنبيه، إلى جوانب النقص والعور التي تعترى سيرورة إرساء أخلاقيات رقمية، وبطبيعة الحال، فإنها تحاول التنبيه، انطلاقا من مستنتجات الدراسات الأكاديمية ذات الصلة، وكذا من خلال الأدبيات التأسيسية لموضوع/مبحث الأخلاق والأخلاقيات، إلى جملة المخاطر التي ينبغي استحضارها، في سياق بناء إطار مرجعي، للتأطير الأخلاقي الرقمي، ضمن قطاع التربية الوطنية على الخصوص، حيث لا يزال الموضوع قيد التأسيس والبناء. وبالنسبة لإشكالية البحث كمنطلق موجه للمعالجة، فإنها قائمة على التساؤل عن التصور الناظم لحضور التحول الرقمي في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي/قطاع التربية الوطنية، وكذا طرح السؤال بخصوص الخطوات التي اتخذتها السلطات الوصية في سبيل ضمان أخلاقية التحول الرقمي/التكنولوجيا داخل القطاع انطلاقا من الالتزامات المقررة ضمن النصوص والمرجعيات ذات الصلة؟ وأيضا التساؤل إلى أي حد يمكن اعتبار المنجز، حال تحققه، مستوفيا لشروط النجاعة والفعالية؟ وفضلا عن كل ذلك بحث كيفية التي يمكن من خلالها المساهمة في التأصيل لمقاربة أخلاقية مواكبة لعملية التحول الرقمي والتكنولوجيا في قطاع التربية الوطنية، وذلك قصد المساهمة في تجاوز النقص الحاصل، كل ذلك من خلال منهج وصفي تحليلي.

الكلمات المفتاحية

الأخلاق - الأخلاقيات - الأخلاقيات المهنية – الأخلاقيات الرقمية - التحول الرقمي - الذكاء الاصطناعي.

مقدمة:

عديدة هي أوجه وتجليات التحول التي رسمها واضع السياسات العمومية لتجديد مداخل التدبير الإداري وآلياته، وهي الأوجه التي تبدأ، كما تكشف عن ذلك الأدبيات الرسمية ذات الصلة⁸²، من المستوى التنظيمي، لتنتهي بالمستوى التخليقي، مروراً بكل من المستويين التدبيري والرقمي.

ولئن كانت هذه المستويات، تتميز بنوع من الاستقلال الموضوعاتي، الذي يظهر في تفاصيل العناصر الأساسية المكونة لكل منها، فإنها في الآن ذاته، تعرف تداخلاً يجعل كل مستوى منها مستحضراً لعناصر هي من صميم الاختصاص الموضوعاتي للمستويات الأخرى، حيث لا يشكل مستوى التحول الرقمي استثناء ضمن هذه القاعدة، بالنظر إلى ما يفترضه من استحضار للبعد الأخلاقي في تأطير عملية الانتقال من نموذج قائم على التدبير التقليدي، إلى آخر يستدمج ما تسعف به مستنتجات، ومستجدات التقنيات الرقمية والتكنولوجية الحديثة، تيسيراً لعملية التدبير، واقتصاداً للجهد والوقت.

وإذا كان الرهان العام على مستوى السياسات العمومية يسعى إلى تعميم الاستخدام الناجع للتقنيات الرقمية والتكنولوجية في تدبير الخدمات العمومية كافة، فإن قطاع التربية الوطنية، كمكون من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي⁸³، يفترض أن يكون أكثر المجالات انشغالا بهذا التحول، نظراً لما يتميز به من خصوصية كفضاء للتنشئة الاجتماعية، تجعله ملزماً بمسيرة مستجدات التكنولوجيا والرقميات، ومدعوا للاستفادة من إنتاجاتهما وتتبع تحولاتهما، لتجويد الخدمة التربوية، ودعم عنصري الثقة والسرعة في الوفاء بها، وتقريبها من المرتفقين، وهذا هو ما يستشف كالتزام من منطوق المادة الثالثة والثلاثين من القانون الإطار رقم 51.17، ليس بالحديث فقط عن الاستمرار في تعزيز حضور تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وإنما برفع سقف الطموح، ليصل إلى إدماج "التعليم الإلكتروني" في أفق تعميمه داخل المنظومة، بعد مسار من تنمية وتطوير التعليم عن بعد، وكذا تنويع أساليب التكوين والدعم بين الرقمي وغيره. جاء في المادة المذكورة تأكيد المشرع، على أنه "يتعين على الحكومة أن تتخذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة لتمكين

⁸² - ومنها على الخصوص فيما يخص قطاع التربية الوطنية:

- الخطاب الملكية السامية، ونخص منها بالذكر:
 - الخطاب الملكي السامي بتاريخ 14 أكتوبر 2016، بمناسبة افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الأولى من الولاية التشريعية العاشرة، خصوصاً فيما أشار إلى ضرورة تعميم الإدارة الإلكترونية بكيفية مندمجة؛
 - الخطاب الملكي السامي بتاريخ 29 يوليوز 2017، بمناسبة حلول الذكر 18 لترع جلالته على عرش أسلافه المنعمين، خصوصاً فيما أشار إليه من ضرورة إرساء الحكامة في الإدارة العمومية، والرفع من المردودية، وتعزيز كفاءة الموظفين؛
 - الرسالة الملكية السامية بتاريخ 27 فبراير 2018، الموجهة إلى المشاركين في الملتقى الوطني للوظيفة العمومية العليا، خصوصاً فيما نص عليه من ضرورة إخراج ميثاق المرافق العمومية، وضرورة تعميم الإدارة الرقمية، وتوفير الخدمات عن بعد.
- الخطة الوطنية لإصلاح الإدارة 2018 - 2021؛
- الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030؛
- القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي؛

⁸³ - طبقاً لمقتضيات المادة السابعة من القانون الإطار 51.17، يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر في شأنه الظهير الشريف رقم 1.19.113، بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019). ج.ر عدد 6805 بتاريخ 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، ص 5623.

مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص، من تطوير موارد ووسائل التدريس والتعلم والبحث في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما من خلال الآليات التالية:

- تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليمات وتحسين مردوديتها؛
- إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال؛
- تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملاً للتعلم الحضوري؛
- تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها؛
- إدماج التعليم الإلكتروني تدريجياً في أفق تعميمه".

لكن إذا كان ما سبق يعتبر رهانا ثابتا وأساسيا ضمن رهانات المنظومة، فإنه يبقى في المقابل أيضا، رهينا، وبشكل قوي في بلوغ غاياته، بمدى تحقق التقيد الصارم بضوابط، تجعل من الاستعانة بالخدمات الرقمية، وما تسعف به التكنولوجيات الحديثة، محققا فعلا للغاية المرجوة، حيث يظهر البعد الأخلاقي، الذي هو في الآن ذاته، مستوى مستقل من مستويات التحول في التدبير الإداري كما سبقت الإشارة، باعتباره معطى لازما، وشرطا واقفا، غير قابل للتجاوز. فهو والحالة هاته في حكم الضمانة الفعلية لحسن إتمام التحول المذكور، خصوصا في ظل وجود جملة من التحديات التي يطرحها تدخل الفاعلين التربويين؛ تظهر في شكل التزامات قانونية يأتي على رأسها ضمان الحفاظ على الخصوصية، وتوفير الضمانات اللازمة لعدم حصول الاستغلال الرقمي أو التكنولوجي غير المشروع، والذي قد يرقى ليكون استغلالا جرميا، بتجلياته المختلفة والمتنوعة، كما تحددها، وتنظم أثارها، مجموعة القانون الجنائي بشقيه؛ المسطري والموضوعي.

من هذا المنطلق، وضمن حدود زاوية الطرح المعبر عنها أعلاه، نطرح للتناول إشكالية مركزية، قائمة على التساؤل عن التصور الناظم لحضور التحول الرقمي في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي/قطاع التربية الوطنية، وكذا طرح السؤال بخصوص الخطوات التي اتخذتها السلطات الوصية في سبيل ضمان أخلاقية التحول الرقمي/التكنولوجي داخل القطاع انطلاقا من الالتزامات المقررة ضمن النصوص والمرجعيات ذات الصلة؟ وأيضا التساؤل إلى أي حد يمكن اعتبار المنجز، حال تحقيقه، مستوفيا لشروط النجاعة والفعالية؟ فضلا عن كل ذلك بحث الكيفية التي يمكن من خلالها المساهمة في التأصيل لمقاربة أخلاقية مواكبة لعملية التحول الرقمي والتكنولوجي في قطاع التربية الوطنية، وذلك قصد المساهمة في تجاوز النقص الحاصل، كل ذلك من خلال منهج وصفي تحليلي، وانطلاقا من محورين للمعالجة والتقصي والتحليل:

- المحور الأول: التأسيس المرجعي والمعرفي لأخلاقيات المرفق العام التربوي؛
- المحور الثاني: التأسيس المعياري لأخلاقيات المرفق العام التربوي: الخصوصية والمداخل وتقييم عملية الإرساء.

المحور الأول: التأسيس المرجعي والمعرفي والواقعي لأخلاقيات المرفق العام التربوي:

تفترض مناقشة أي موضوع ضمن سياق علمي وأكاديمي خاص، أن يتم التصدي بالتوضيح، بدءاً وبالأولوية، للمستوى المفهومي كما تختزله المفاهيم الموظفة، وذلك بالنظر لأهميته العلمية، والتعاقدية، والتي تجعله مدخلاً لتناول الموضوع. فالمفاهيم معالم في طريق التناول العلمي.

ضمن هذا النطاق، سيكون تركيزنا على دراسة الجانب المفاهيمي، ومحاولة توضيح علاقته بما نحن بصدد، ممثلاً بالأساس في ضبط المفاهيم، ورصد حضور البعد الأخلاقي ضمن الإطار المرجعي لقطاع التربية الوطنية.

أولاً: بين الأخلاق والأخلاقيات:

أ- **لغة:** الأخلاق في اللغة، هي الطبع، والسجية (الموردي، 1987، صفحة 32)⁸⁴، والعادة (العسكري، 1980، صفحة 129)⁸⁵. وقد تكون أيضاً هي الدين⁸⁶. وسمتها التلقائية والرسوخ (الفارابي، 1986، صفحة 95)⁸⁷، وليس الطرء والحدوث. لذلك فقد قال عبد القاهر الجرجاني (1009-1078) في "التعريفات" (الجرجاني، 1973، صفحة 101)⁸⁸، إن "الخلق عبارة عن هيئة للنفس راسخة، تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية. فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلاً وشرعاً بسهولة، سميت الهيئة خلقاً حسناً، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً". وهو يضيف مميّزاً بين "القيمة" التي طابعتها الثبات والاطراد والرسوخ، وبين "السلوك" الذي من طبعه وسمته الحدوث وعدم الاطراد: "إنما قلنا إنه هيئة راسخة، لأن من يصدر عنه بذل المال على الندور، بحالة عارضة، لا يقال خلقه السخاء، ما لم يثبت ذلك في نفسه. وكذلك من تكلف السكوت عند الغضب بجهد أو روية لا يقال: خلقه الحلم. وليس الخلق عبارة عن الفعل، فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل، إما لفقد المال أو

⁸⁴ - هناك من يميّز الأخلاق عن السجيا، ومنهم الماوردي الذي يقول في هذا الشأن (الفصل الخامس بعنوان السجيا والأخلاق): "أما السجيا فقد اختلف في الفرق بينها وبين الأخلاق على وجهين أحدهما أن السجيا ما لم يظهر الطباع والأخلاق، ما أظهرتها فكانت قبل ظهورها سجيا وصارت بعد ظهورها أخلاقاً. والوجه الثاني أن السجيا ما لم يتغير لطبع ولا تطبع، والأخلاق ما يجوز أن يتغير بطبع وتطبع".

أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملك وسياسة الملك، تحقيق رضوان السيد، دار العلوم العربية، 1987، ص 32.

⁸⁵ - لا يجري أبو هلال العسكري في "الفروق في اللغة"، أي فرق بين "الخلق" و "العادة".

أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980، ص 129.

⁸⁶ - الاحتمال هنا هو مراعاة للتمييز الذي جاء في بعض الأحاديث النبوية الشريفة بين الخلق والدين من حيث عموم الأخير وشموله للأول. فقد جاء عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله: "إن لكل دين خلقاً، وخلق الإسلام الحياء".

⁸⁷ - مع استحضار أن الرسوخ لا يعني عدم التغير، وإنما هو مخالفة الحدوث وعدم الاستمرار. أما مفهوم التغير في هذا المقام، فهو أحد وجهي نقاش فلسفي، دار حول مدى إمكانية القول بـ "تغير" الأخلاق أو "ثباتها" كما هي، أو كما تم تحديدها أول مرة.

في هذا السياق تظهر ثلاث اتجاهات، لكل منها أسانيد (تغير الأخلاق/ ثبات الأخلاق وعدم قابليتها للتغير/ وجود أخلاق طبيعية ثابتة وأخرى قابلة للتغير والاكتساب). غير أن الغالب أن الأخلاق يمكن تغييرها/بناؤها. في هذا المعنى يقول الفارابي، سيرا على نهج أرسطو في احتفائه بدور العقل والتميز، من خلال تأكيده لإمكانية بناء الأخلاق بالدربة والمران، والوعظ والتوجيه، إن: "من البين أن كل خلق إذا نظر إليه مطلقاً، علم أنه يتنقل ويتغير ولو بعسر. وليس شيء من الأخلاق ممتنعاً عن التغير والتنقل. فإن الطفل الذي نفسه تعد بالقوة، ليس فيه شيء من الأخلاق بالفعل، ولا من الصفات النفسانية. وبالجمله، فإن ما كان فيه بالقوة، فيه هيهو لقبول الشيء وضده".

أبو نصر الفارابي، الجمع بين الحكيمين، دار المشرق، بيروت، 1986، ص 95.

⁸⁸ - علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، "التعريفات"، بطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م المجلد الأول، باب الغناء، ص 101.

لما منع. وربما يكون خلقه البخل، وهو يبذل لباعث أو رياء". كما قال ابن مسكويه ذاهبا ضمن نفس المنحى، إن "الخلق حال للنفس داعية إلى أفعالها من غير فكر ولا روية" (مسكويه، بدون، صفحة 51)⁸⁹.

وفي سبيل تخصيص الأخلاق بدلالة ومعان مميزة، فإن عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني، على غرار الطباطبائي في كتابه الميزان في تفسير القرآن⁹⁰، يقرر أن الاختصار على شرط رسوخها في النفس (أي كونها ملكة، والتي صفتها الثبات، وليست مجرد حال لأن هذا الأخير طارئ متغير)، لا يمكن أن يكون سندا وحيدا لتحقيق تمييزها فعليا عن غيرها. لذلك فهو يضيف القابلية للاتصاف بصفتي "المدح/الحمد" و "الدم"، ليتحقق ذلك. يقول في هذا الصدد "وليست كل الصفات المستقرة في النفس من قبيل الأخلاق، بل منها غرائز ودوافع لا صلة لها بالخلق، ولكن الذي يفصل الأخلاق ويميزها عن جنس هذه الصفات كون آثارها في السلوك قابلة للحمد أو للذم، فبذلك يتميز الخلق عن الغريزة ذات المطالب المكافئة لحاجات الإنسان الفطرية. فالغريزة المعتدلة ذات آثار في السلوك، إلا أن هذه الآثار ليست مما يحمد الإنسان أو يذم عليه. فالأكل عند الجوع بدافع الغريزة ليس مما يحمد أو يذم في باب السلوك الأخلاقي؛ لكن الشره الزائد عن حاجات الغريزة العضوية أمر مذموم، لأنه أثر لخلق في النفس مذموم، هو الطمع المفرط، وعكس ذلك أثر لخلق في النفس محمود، هو القناعة. والحذر من وقوع مكروه، أثر من آثار غريزة حب البقاء، وليس محلا للمدح أو الذم في باب السلوك الأخلاقي. لكن الخوف الزائد عن حاجات هذه الغريزة أثر لخلق في النفس مذموم، هو الجبن، أما الإقدام الذي لا يصل إلى حد التهور، فهو أثر لخلق في النفس محمود، هو الشجاعة. وهكذا سائر الغرائز والدوافع النفسية التي لا تدخل في باب الأخلاق، إنما يميزها عن الأخلاق كون آثارها في السلوك، أمورا طبيعية ليست مما تحمد إرادة الإنسان عليه أو تذم" (حبنكة، 1999، صفحة 10)⁹¹.

ب- إصطلاحا: من الناحية الاصطلاحية فإن الأخلاق تأخذ ثلاثة معان:

✓ المعنى الديني: حيث تكون الأخلاق طريقة في العيش والحياة، وهذا ما شكل جوهر التناول العربي للموضوعات الأخلاقية، حيث النظر إليها من زاوية المرجعية الدينية، كما يعكسها القرآن الكريم والسنة النبوية. وهو ما جعل نظرة الثقافة العربية للموضوعات الأخلاقية، ولفترة طويلة جدا، نظرة بعيدة عن تناول هذه الموضوعات من زوايا نظر فلسفية، تقوم على فصل الأخلاق عن الفلسفة، وتجعل القضايا الأخلاقية موضوعات بمنأى عن التفكير والتأصيل النظري، بناء على ما تقتضيه قواعد التفكير الفلسفي، كما كان الحال بالنسبة لتناولها في الثقافة اليونانية؛

✓ المعنى الاجتماعي/علم الاجتماع: الأخلاق ذات وظيفة اجتماعية تهدف إلى تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع، وبذلك فهي تحيل إلى سلوكيات إنسانية، مكرسة بموجب قواعد التنشئة الاجتماعية، ومؤسساتها، وآلياتها. إنها "منظومة معينة من القواعد المتعلقة بالسلوك" (ظاهر، 1990، صفحة 391)⁹²؛

⁸⁹ - ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، حققه وشرحه غريبه: ابن الخطيب الناشر: مكتبة الثقافة الدينية الطبعة: الأولى، ص 51.

⁹⁰ - الذي يقول: "علم الأخلاق: هو الفن الباحث عن الملكات الإنسانية المتعلقة بقواه النباتية والحيوانية والإنسانية، ليميز الفضائل عن الرذائل، ليستكمل الإنسان - بالتخلي والاتصاف بها - سعادته العلمية، فيصدر عنه من الأفعال ما يجلب الحمد العام، والثناء الجميل من المجتمع الإنساني".

⁹¹ - عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني، الأخلاق الإسلامية وأسسها، دار القلم، دمشق، الطبعة الخامسة، 1999، ص 10-11.

⁹² - عادل ضاهر، نقد الفلسفة الغربية، المجلد الأول: الأخلاق والعقل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، الطبعة الأولى، 1990، ص 391.

✓ المعنى الفلسفي: على صعيد المعنى الفلسفي، نسجل أن هناك إجماعاً على ترتيب "الأخلاق" ضمن الإطار العملي، لكن مع اختلاف في مستوى الإطار العام. ففي الوقت الذي تحملها بعض الاتجاهات/المنظورات الفلسفية على "الفلسفة العملية"، لكن ضمن إطار "العقل النظري"، على أساس أن العقل العملي بالنسبة لهم يهتم بشؤون البدن، فإن هناك من يدرجها ضمن نطاق على "العقل العملي" مباشرة.

في الاتجاه الأول الذي يصنفها ضمن إطار العقل النظري، الذي يجمع بين "الحكمة النظرية"، و"الحكمة العملية"، نجد مجموعة من فلاسفة المسلمين (الحيدري، 2004، صفحة 37)⁹³، ومنهم ابن سينا (سينا، 1952، صفحة 12)⁹⁴. أما في الاتجاه الآخر وهو الرأي الغالب، فإنه يتم التعامل معها باعتبارها من نوع المواضيع التي تشكل أساس "العقل العملي"، حيث تشترك "الأخلاق"، في ذلك مع

⁹³ - يقول السيد كمال الحيدري: "ثم ذكرنا في وجه تقسيم الحكمة إلى النظرية والعملية، أن المعلوم إذا كان خارجاً عن حیطة قدرتنا واختيارنا، فهو الحكمة النظرية، وإذا كان من أفعالنا وفي حیطة قدرتنا، فهو العملية....."

ولا يخفى أن مدركات الحكمة النظرية والعملية تدخلان مع تحت القوة النظرية في النفس الإنسانية، لأن في النفس قوة تدرك من خلالها الحقائق والمعارف النظرية والعملية، وقوة يحصل من خلالها تدبير البدن. وقد اصطلح جملة من المحققين على تسمية القوة النظرية بالعقل النظري، والقوة العملية بالعقل العملي. قال بهمنيار في التحصيل: (اعلم أن النفس الإنسانية تقوى على إدراك المعقولات، وعلى التصرف في القوى البدنية، فإحدهما تقبل النفس على مفيد الصورة المعقولة، وتسمى عقلاً نظرياً، وبالأخرى تقبل على البدن وتتصرف في قواها، وتسمى عقلاً عملياً، لأن بها تعمل النفس وليس من شأنها أن تدرك شيئاً، بل هي عمالة فقط). وتأسيساً على ذلك، فلا ينبغي الخلط، كما وقع في بعض كلمات الأعلام، بين العقل النظري والعقل العملي من جهة، وبين الحكمة النظرية والحكمة العملية من جهة أخرى، لأن الحكمة النظرية والعملية ما ترتبطان بالعقل النظري في الإنسان، أجل تختلف مدركات الحكمة النظرية عن العملية، في أن الأخيرة تستلزم جرياً عملياً، بخلاف الأولى فإنها ليست كذلك".

وفيما يشبه ترتيباً لآثار هذا التقسيم، خصوصاً فيما يخص الإشارة إلى تموقع "علم الأخلاق" ضمن إطار الحكمة العملية، فإن نفس الكاتب يتابع قائلاً: "ثم ذكرنا أن الحكمة النظرية تنقسم انقساماً أولياً إلى الطبيعيات والرياضيات والإلهيات، والحكمة العملية أيضاً لها أقسام، هي تهذيب الأخلاق وسياسة المدن وتدبير المنزل. أما وجه تقسيم الحكمة النظرية على الأقسام الثلاثة، فيجئ موكول إلى الدراسات العلمية، وأما تقسيم الحكمة العملية، فوجه الضبط فيها أن الحكمة العملية الباحثة عن الموجودات التي وجودها باختيارنا وفعلنا هي ثلاثة: لأنها إما أن تتعلق بتعليم الآراء التي تنتظم باستعمالها المشاركة الإنسانية العامة، وتعرف بتدبير المدينة، وتسمى علم السياسة، وإما أن تتعلق بما تنتظم بها المشاركة الإنسانية الخاصة، وتسمى تدبير المنزل، وإما أن تتعلق بما ينتظم به حال الشخص الواحد في تزكية نفسه وتصفية ذهنه، ليستعد بآل لقبول العلوم النظرية التي بها تحصل السعادة العظمى، والسيادة الكبرى، وخلافة الله في الأرض والسماء، وتسمى علم الأخلاق".

السيد كما الحيدري، مقدمة في علم الأخلاق، دار فراق للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 2004، ص 37 وما بعدها.

⁹⁴ - الذي قال في الشفاء: "فنقول: إن الغرض في الفلسفة أن يوقف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه. والأشياء الموجودة إما أشياء موجودة ليس وجودها باختيارنا وفعلنا، وإما أشياء وجودها باختيارنا وفعلنا. ومعرفة الأمور التي من القسم الأول تسمى فلسفة نظرية، ومعرفة الأمور التي من القسم الثاني تسمى فلسفة عملية. والفلسفة النظرية إنما الغاية فيها تكميل النفس بأن تعلم فقط، والفلسفة العملية إنما الغاية فيها تكميل النفس، لا بأن تعلم فقط، بل بأن تعلم ما يعمل به فتعمل. فالنظرية غايتها اعتقاد رأي ليس بعمل، والعملية غايتها معرفة رأي هو في كل عمل، فالنظرية أولى بأن تنسب إلى الرأي.

.....
فأصناف العلوم إما أن تتناول إذن اعتبار الموجودات، من حيث هي في الحركة تصوراً وقواماً، وتتعلق بمواد مخصصة الأنواع، وإما أن تتناول اعتبار الموجودات، من حيث هي مفارقة لتلك تصوراً لا قواماً، وإما أن تتناول اعتبار الموجودات، من حيث هي مفارقة قواماً وتصوراً.

فالقسم الأول من العلوم (يقصد العلم النظري/الفلسفة النظرية) هو العلم الطبيعي، والقسم الثاني هو العلم الرياضي المحض، وعلم العدد المشهور منه، وأما معرفة طبيعة العدد، من حيث هو عدد فليس لذلك العلم، والقسم الثالث هو العلم الإلهي. وإذن الموجودات في الطبع على هـ الأقسام الثلاثة، فالعلوم الفلسفية النظرية هي هذه.

وأما الفلسفة العملية، فإما أن تتعلق بتعليم الآراء التي تنتظم باستعمالها المشاركة الإنسانية العامة، وتعرف بتدبير المدينة، وتسمى علم السياسة، وإما أن يكون ذلك التعلق بما تنتظم به المشاركة الإنسانية الخاصة، وتعرف بتدبير المنزل، وإما أن يكون ذلك التعلق بما تنتظم به حال الشخص الواحد في زكاء نفسه، ويسمى علم الأخلاق، وجميع ذلك إنما تحقق صحة جملته بالبرهان النظري، وبالشهادة الشرعية، ويحقق تفصيله وتقديره بالشرعية الإلهية".

ابن سينا، الشفاء، المنطق، منشورات وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة 1371هـ-1952م، ص 12-13.

"السياسة"، باعتبارهما قسسي العلم المدني القديم (الجابري، نقد العقل الأخلاقي العربي، 2001، صفحة 27)⁹⁵، وأنهما معا من مواضيع "الإرادة" (العقل العملي)، وليس العقل⁹⁶ (يقصد العقل النظري). مع ملاحظة أن اقتراح "الأخلاق" ب "السياسة/أو الإدارة"، يجعلهما فرعاً من "علم الأخلاق"⁹⁷، كما أنه ينقلهما من دائرة الممكن والمتحقق فعلاً/مجال الكائن (العقل السياسي/الإداري)، إلى دائرة الممكن المرغوب أو المنشود، أي إلى مجال "ما يجب أن يكون". وهو ما يعني، أن الأمر لا يتعلق بما هو متحقق كممارسة من قبل المكلف بها، أو المؤهل للقيام بها، بل بما يجب أن تصل إليه هذه الممارسة كأفق مرغوب (قد يكون مثالياً). وبخلاف ذلك، فإن بقاء "الأخلاق" كما "السياسة"، مجردتين من كل تخصيص، يبقيهما في دائرة "ما ينبغي أن يكون"⁹⁸.

إلى جانب ذلك، فإن المعنى الفلسفي للأخلاق يدرجها أيضاً ضمن باب "فلسفة الأخلاق". حيث ينصب مدار الاهتمام على "دراسة ما وراء الأخلاق"، أي التعيد للسلوكات والفضائل (بيان مرتكزها)⁹⁹ ودراستها؛ على مستوى الماهية: خيراً أو شراً، وفي ارتباطها بقوة تحميها

⁹⁵ - حيث تعتبر الأخلاق/تدبير النفس، هي القسم الأول من العلم المدني في الثقافات القديمة. فيما تعتبر السياسة/تدبير المدينة، القسم الثاني من هذا العلم. محمد عابد الجابري، نقد العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، مارس 2001، ص 27.

وإذا كان أرسطو كما أفلاطون قبله، وأيضاً أردشير، قد اعتمدوا هذا التقسيم وتناولوا من خلاله مبحثي "الأخلاق" و "السياسة"، فإن الفارابي قد انطلق من الأول لبناء الثاني، وذلك عندما اعتبر أن بناء الأخلاق، يختص به الحاكم (القائد)، ويعمل على تعميمه على الغير/العامّة، من خلال "السياسة".
⁹⁶ - نفسه، ص 20.

⁹⁷ - يقول فيه الدكتور محمد عابد الجابري، اقتباساً ونقلًا عن كتاب الأخلاق لأرسطو، المعروف ب "تيقوماخيا":
"أما موضوعه فهو أفعال الإنسان وما ينجم عنها من حيث إن الإنسان ينشد بها الخير، باعتبار أن الخير هو الشيء الذي يتشوق إليه الكل. أما مسائل هذا العلم، فهي الأحوال التي تكون عليها هذه الأفعال ومفعولاتها، من حيث الحسن والقيح والنفع والضرر. وأما منهج هذا العلم فهو الاستقراء الذي يقوم على دراسة الجزئيات والخلوص منها إلى ما يمكن من المبادئ والكليات. أما المنهج الاستنتاجي، أو الفرضي الاستنتاجي، فهو إن صلح في الرياضيات والعلوم البرهانية عامة، فلا يصلح لميدان الأخلاق الذي هو ميدان الاختلاف وتعدد الآراء والعادات والأمزجة. وأما علاقة هذا العلم بالعلوم الأخرى، فواضح أن أقرب العلوم إليه هو العلم السياسي. فهذا موضوعه تدبير المدينة. أما الأخلاق فموضوعه تدبير النفس. فالأول أعم من الثاني، وبالتالي أشرف منه. وإن كانا معا يشكلان "العلم المدني" نسبة إلى المدينة. ومعلوم أن أرسطو قد ميز بين العلم النظري أو الفلسفة النظرية، تتناول الرياضيات والطبيعة وما بعد الطبيعة، والعلم المدني أو الفلسفة العملية وموضوعها الأخلاق والسياسة (ويضاف أيضاً علم الجمال)".
نفسه، ص 267.

وعلى سبيل التوضيح، فإن المقصود بالأفعال التي تكون موضوع علم الأخلاق، أي التي يمكن الحكم عليها بالخير والشر، إنما هي نوعان: الأفعال الإرادية أولاً. وثانياً الأفعال غير الإرادية التي كان بالإمكان توقّي ضررها عندما كان الفرد في حالة من الوعي التام والإرادة المكتملة. ومثال ذلك ما يتعلق بالضرر الواقع في حالة النوم، والذي كان يمكن توقيه وتجنبه من خلال اتخاذ احتياطات معينة قبل النوم.
وعليه، فإن ما يخرج من دائرة هذا العلم وأحكامه، فهي الأفعال غير الإرادية (حالة فقدان التمييز)، أو التي تكون غير اختيارية (حالة الاضطراب).
⁹⁸ - نفسه، ص 20.

⁹⁹ - قد يكون المرتكز هو الخير المطلق، أو العدالة، أو المساواة... وهذا نجده في تعاليم الدين الإسلامي مثلاً. كما قد يكون المرتكز هو "العنصرية" و "الاستحقاق"، و "سمو العرق/القومية"، و "إلغاء الآخر"، المبرر لأخلاق "الغدر"، و "الخيانة".... والتي تفضي في النهاية إلى ما عثر عنه كائناً بمفهوم "التناقض في الإرادة" و "انعدام الاتساق الذاتي"، كاختزال لوضع غير أخلاقي، حيث يعينان في المجمل، عدم الانسجام في الأحكام والمعايير والمواقف المعتمدة/أو المرخصة/أو المقررة لصالح الذات، حال تعلق الأمر بالآخر، بالرغم من تشابه الصفات الكلية لموضوعات الأحكام الأخلاقية. وهذا حال اليهود في ديانتهم اليهودية المحرّفة.
مما يستدل به بالنسبة لهذه الطائفة الأخيرة ما يلي:

- "إن سمعت عن إحدى مدنك التي يعطيك الرب إلهك لتسكن فيها قولاً فضرباً تضرب سكان تلك المدينة بحد السيف، وتحرمها وتهلكها) بكل ما فيها.. تجمع كل أمتعتها إلى وسط ساحتها وتحرق بالنار فتكون تلاً إلى الأبد لا تبني بعد... حين تقترب من مدينة لكي تحاربها، استدعها إلى الصلح، فإن أجابتك إلى الصلح وفتحت لك، فكل الشعب الموجود فيها يكون للتسخير، ويستعبد لك.

(الدين: العقاب الأخروي/القانون: العقاب الدنيوي/الضمير: الدافع الشخصي)، وفيما يخص خضوعها في تكيفها وتحديد طبيعتها لتقدير الذات ودوافعها من عدمه (Mill, 1989, p. 33)....¹⁰⁰ أملا في بحث بنيتها، وتفسير أصلها، وشرح وتفسير كيفية تشكلها وتفاعلها فيما بينها. ومن هنا تتميز فلسفة الأخلاق¹⁰¹ «Morality»، عن "علم الأخلاق" (ديوي، 2021، صفحة 21)¹⁰² (الجابري، قضايا في الفكر المعاصر،

وإن لم تسلمك، بل عملت معك حربا، فحاصرها. وإذا دفعها لرب إلهك إلى يدك، فاضرب جميع ذكورها بحد السيف، وأما النساء والأطفال الهائم وكل ما في المدينة، كل غنيمتها، ففتغنمها لنفسك". (سفر التثنية، الإصحاح العشرون، ص 310).

ولا بأس من باب المقارنة، أن نشير إلى الاختلاف الجوهرى، بين القول المحرّف المشار إليه أعلاه، وما تنص عليه تعاليم الإسلام وأخلاقه، في مجال العبود، وإبرام المواثيق. فقد جاء عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله: "من ظلم معاهدا، أو انتقصه أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس، فأنا حجيجه يوم القيامة". - "متى أتى بك الرب إلهك إلى الأرض التي أنت داخل إليها لتمتلكها وطرد شعوب كثيرة من أمامك: الجيتيين، والجرجاشيين، والأموريين، والكنعانيين، والفرزيين، والحوثيين، واليبوسيين، سبع شعوب أكثر وأعظم منك، ودفعهم الرب إلهك إمامك وضربهم فإنك لا تحرهم، لا تقطع لهم عهدا ولا تشفق عليهم". (سفر التثنية، الإصحاح السابع، ص 290).

¹⁰⁰ - حيث إنه إذا كانت الأخلاق بالنسبة لنفعية السفسطائيين تخضع لرغبات الذات، فإنه بالنسبة لجون ستيوارت ميل مثلا، وهو يميز إلى حد ما بين "النفعية" و"المنفعة"، هي غير ذلك، كون كثير من الأفعال تبقى أخلاقية، بغض النظر عن تقدير الذات لها، أو دوافعها للقيام بها. فالأفعال الصحيحة تكون كذلك حتى ولو كانت بواعثها فاسدة، والعكس صحيح.

يقول في ذلك مستدلا بتصرف، يقوم من خلاله أحدهم بإنقاذ شخص آخر من الغرق، ما يلي:

« Les adversaires de l'utilitarisme ne présentent pas toujours ce système sous un jour défavorable. Au contraire, parmi ceux qui ont quelque idée de son caractère désintéressé, il y en a qui trouvent la règle utilitaire trop élevée au-dessus de l'humanité. C'est trop demander au peuple, disent-ils, que de lui demander d'agir toujours en vue de l'intérêt général. Mais c'est confondre la règle d'action avec son motif. C'est l'affaire de la morale de nous dire quels sont nos devoirs ou du moins comment nous devons les connaître ; mais aucun système de morale ne demande que le motif de toutes nos actions soit un sentiment de devoir. Au contraire les quatre-vingt-dix-neuf centièmes de nos actions sont faites d'après d'autres motifs, et sont bien faites, si la morale ne les condamne pas. Se placer sur ce terrain pour attaquer l'utilitarisme, c'est se placer à un point de vue injuste, puisque les moralistes utilitaires ont été plus loin que tous les autres moralistes, en affirmant que le motif n'a rien à faire avec la moralité de l'action, mais beaucoup avec le mérite de l'agent. Celui qui sauve une créature prête à se noyer fait une chose moralement bonne que son motif d'action soit le devoir ou l'espérance d'être payé de son acte ; celui qui trompe la confiance d'un ami commet un crime, même s'il a pour but de servir un autre ami envers lequel il a de plus grandes obligations qu'envers le premier ».

J. Stuart Mill, L'utilitarisme, ancienne librairie germer baillière, Editeur Félix Alcan, paris, 1989, p 33.

¹⁰¹ - ينظر هابرماس لمفهوم «Morality»، باعتباره يحيل إلى "الخلقية". المرتبطة ب "الخطاب الخلقي" «Le discours moral».

¹⁰² - المتميز أيضا وبدوره، عن "الأخلاق العرفية". من حيث إن هذه الأخيرة بحسب جون ديوي، هي "مؤسسة اجتماعية"، تظهر في شكل سنن تعكس "أخلاق" المجتمع التي ينتهي إليه الفرد، والتي قد لا تكون أخلاقا إيجابية، بقدر ما هي عادات وسلوكيات تواضع عليها أفراد الجماعة في سياق تاريخي: اجتماعي وسياسي وديني وثقافي - أنثروبولوجي معين، قد تكون موضع استهجان اليوم من عموم الناس، لا بل من أفراد نفس المجتمع ربما (العبودية، السرقة والإغارة، النهب، الوأد...). وبالتالي فإن "علم الأخلاق" وإن كان ينطلق من "الأخلاق" كلفظ عام مما يجعله يتقاطع مع "الأخلاق العرفية"، إلا أنه يعطي لهذا المفهوم معناه وبعده "العقلي" المجرد، ولا يأخذه بصفته "المؤسسية الاجتماعية"، التي تعكسها "الأخلاق العرفية"، والقائمة على "ما جرت به العادة" و "ترسخ كعرف" بدل "ما يقتضيه ويمليه العقل". كما أنه يكون من وجهة النظر هاته، تأسيسا صلبا ل "الأخلاق الإيجابية"، ذات الحمولة والنفع الإنسانية الغائبة، المقبولة من أي كان، مهما اختلفت ثقافته وسياقات تنشئته الاجتماعية. وبفهم من هذا أن الأخلاق العرفية لا يمكن أن تكون موضوع دراسة لعلم الأخلاق، نظرا لطابعها غير الثابت، المتعدد المرجعيات (قد تكون الخرافة من بينها)، وبذلك فهي تبقى من موضوعات علم الاجتماع.

جون ديوي، مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة مروان الرشيد، دار معنى للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2021، ص 21 وما بعدها.

1997، صفحة 64) «Ethics»¹⁰³، حيث إن هذا الأخير، وإن كان جزءاً/ فرعاً من الأولى (فلسفة الأخلاق)¹⁰⁴، فإن ذلك لا يحرمه من خصوصية مميزة على مستوى موضوع البحث، تتجلى في أنه يهتم بدراسة السلوكيات الأخلاقية وقواعدها، ويعمل على شرحها، والتوجيه إليها (دني، 2001، صفحة 5)¹⁰⁵، والأهم من ذلك بالنسبة لغالبية النظريات الأخلاقية، إيجاد الاطراد والتلازم المفترضين، بين "الفعل الصائب"، و"الفعل الرشيد"¹⁰⁶، وهو ما جعله غير مقصود لذاته، بقدر ما جعله في خدمة السياسة بشكل أساسي، حيث نجد الحديث متجهاً في إطار "علم الأخلاق" إلى التركيز على "التنظير الأخلاقي للممارسة السياسية"¹⁰⁷، وهو طرح يناقض، كما يبدو جلياً، مع ذلك الذي روج له ميكيايلي، عندما فصل الأخلاق عن السياسة

وإذا كان هذا مناط اهتمام "علم الأخلاق"، فإن "فلسفة الأخلاق" والتي هي أشمل موضوعاً، تهتم بما وراء هذه السلوكيات من دوافع وأهداف عملت على تشكيلها، وتبحث في أسباب الاختلاف في السلوكيات الأخلاقية بين المجموعات البشرية، ومستويات الحماية ومصادرها، بل إنها تتجاوز ذلك ليس فقط بالاقتصار على التفسير والتحليل، وإنما النقد كذلك. وكل ما سبق يجعل "فلسفة الأخلاق" نظاماً متكاملًا غير تجزيئي، يأخذ في الاعتبار التحليلي، معطيات السياسة، والاجتماع، والاقتصاد، والثقافة، والدين، والتربية. كما يمكن الإشارة في ذات السياق، إلى ما يقارب كلا من علم الأخلاق، وفلسفة الأخلاق. فالأول هو أقرب إلى مبحث "الأخلاق

¹⁰³ - ينظر هابرماس لمفهوم «Ethics»، باعتباره يحيل إلى معنى "الأخلاقيات"، المرتبطة بـ "الخطاب الأخلاقي" «Ethical discourse».

أما الدكتور محمد عابد الجابري، فيعتبر أن هناك ميلاً إلى التمييز بين "الأخلاق"، و "الأخلاقيات"، بناءً على نطاق كل منهما. فـ "كلمة (مورل) "أخلاق"، تحيل إلى سلوك الفرد البشري. بينما تحيل الكلمة الثانية (إيتيك) "أخلاقيات"، إلى القيم التي تخص المجتمع. وبعبارة أخرى، تنظم الأخلاق (مورل)، فضاء الفضيلة الفردية، بينما تنظم الأخلاقيات (إيتيك) فضاء القيم الاجتماعية".

محمد عابد الجابري، محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى، يونيو 1997، ص 64.

¹⁰⁴ - مما يستنتج معه، وباستحضار ما ورد في الفقرة السابقة، أن "السياسة/الإدارة"، هي جزء من "علم الأخلاق"، وأن هذا الأخير هو فرع من "فلسفة الأخلاق".

¹⁰⁵ - علم الأخلاق "علم الأخلاق يبحث في عادات الناس واعتياداتهم، أو بعبارة أخرى في سجاياهم وأخلاقهم، وفي المبادئ التي اعتادوا العمل عليها، والأسباب التي تجعل هذه المبادئ حقاً أو باطلاً، خيراً أو شراً".

ي. دني، أصول الأخلاق، ترجمة إبراهيم رمزي، مؤسسة هندواي، 2011، ص 5.

على أن هدف هذا العلم لا يتوقف عند مستوى البحث كما تمت الإشارة إليه أعلاه فقط، وإنما يتجاوز ذلك، إلى الفصل المعياري؛ بين ما يعتبر من "الخير"، وما يندرج ضمن فئة أفعال وتصرفات "الشر"، أي الارتكان في الحكم إلى محدد مفارق للذات غير متأثر برغباتها وقناعاتها (عدم الرضا أو الرغبة، أو ما يسببه القيام بالواجب من ألم، أو ما يكلفك من جهد مضاعف أو مال...)، ثم ينتقل، في ضوء عملية الفرز والتصنيف، إلى تحديد ما يجب القيام به، وما يجب الامتناع عنه. وبذلك فهو "علم عملي" لا يكتفي بالتوصيف مع ترك الحرية للأفراد في اختيار اتجاهاتهم، كما هو حال "علم الاجتماع"، وإنما يحدد ويلزم مع ترتيب الجزاءات إما أخلاقياً، أو قانونياً (عندما تتحول القاعدة الأخلاقية إلى قاعدة قانونية).

¹⁰⁶ - حيث إن هذا الاطراد، والذي يضمن علمية وعملية النظرية الأخلاقية، ليس شرطاً بالنسبة لكافة أنواع هذه الأخيرة. ومن ذلك مثلاً ما تكشف عنه نقاشات بعض السفسطائيين من أمثال غلوكون وأديمنتوس، والذين كانت نظرية ستيوارت ميل، مركزة على تنفيذ ما ذهبوا إليه، وإن كان بقي متفقاً معهما حول الأساس النفقي للأخلاق، مع تركيزه على "النفعية" (التي تتخذ "النفعية" منطلقاً مع الاعتراف بباقي المعايير الأخلاقية الثانوية كما يسميها من قبيل الأمانة والعدالة وغيرها)، بدل المنفعة (التي تنطلق مما يعود بالنفع/أو يحقق المصلحة، من المنظور الشخصي للقائم بالفعل، بغض النظر عن باقي المعايير ومرجعياتها ورجاحتها/حكماتها) كما بالنسبة لهما.

¹⁰⁷ - يقول المفكر محمد عابد الجابري: "لقد كانت القضية المركزية في الفكر الأخلاقي القديم، هي كيف ينبغي أن يكون المواطن الصالح أو (الرعية الصالحة)، ليكون المجتمع/الدولة (أو الراعي) صالحاً، وبالتالي فصالح الفرد (الأخلاق)، كان من أجل صلاح الجماعة السياسية (الدولة). محمد عابد الجابري، نقد العقل الأخلاقي العربي، مرجع سابق، ص 27، وإن كان هذا التصريح من قبل الدكتور محمد عابد الجابري، يعكس البدايات الأولى للدراسات الأخلاقية ومرجعيتها ابتداءً، فإنه عاد بعد ذلك ليشير إلى أن الأمر قد تطور إلى تخصيص الفرد كفرد، بمستوى من الدراسة الأخلاقية، عكسته "الأخلاق الطبية"، كتجسيد للنزعة الإنسانية في الأخلاق. حيث إن ممن اهتم بها في الثقافة الإسلامية، الرازي، ابن الهيثم، ابن حزم، وثابت ابن سنان.

العملية¹⁰⁸، وهي الأصل والسابقة زمنيا لأنها لصيقة بالمشكلات الإنسانية التي وجدت بوجود الإنسان، فهي بحث في الجانب التطبيقي للأخلاق وإشكالاتها العملية، أخذًا بالاعتبار الجانب السياقي بتجليه: الزماني والمكاني وخصوصيات المجموعات البشرية المعنية، وهذا هو وجه خاصيتها الجزئية. أما الثانية فهي في المقابل، تتعلق بمبحث "الأخلاق النظرية"¹⁰⁹، التي هي بحث في الأسس والمبادئ التي تتكئ عليها الأولى، وهذا هو وجه الشمولية فيها. وهي من الناحية الزمنية لم تظهر، إلا في فترة لاحقة لظهور سابقها. ويمكن اعتبار هذا التقسيم، قريبا إلى حد ما، مما اعتمده بعض الفلاسفة المسلمين، عند تمييزهم بين "الحكمة النظرية"، الخارجة بطبيعتها عن قدرتنا واحتياطنا، و "الحكمة العملية"، التي تتناول السلوك، ويصدق فيها أن نقول "ينبغي عمل كذا"، أو "تجنب كذا" (السهوردي، 2018، صفحة 35)¹¹⁰. وفي جميع الأحوال، فإن الأخلاق هي سلوكيات، وبالتالي فإنها قد تكون إيجابية (الخلق الإيجابي)، كما قد تكون سلبية (الخلق السلبي).

ثانيا: الأخلاقيات الرقمية والتكنولوجية: أي فهم ضمن المنظور الحديث؟

بخصوص هذا المستوى من التحديد المفاهيمي كما يتجلى من خلال المفهومين المحوريين "الرقمي"، و "التكنولوجي"، ضمن موضوعنا الأشمل الذي نركز فيه على محاولة مقارنة موضوع الأخلاق والأخلاقيات في الفضاء المدرسي، فإن الإشارة تجدر إلى نوع من التطور الذي عرفه المستوى التداولي، بالشكل الذي أدى إلى تقريب المفهومين من بعضهما البعض، بعد أن ظل مفهوم "الرقمي" «le numérique»، مرتبطا في البداية، بتحول في التسجيل الصوتي على الأقراص المضغوطة «Disque compact/Compact Disc (CD)»، ضمن ما عرف ب "التسجيلات الصوتية التناظرية/المتماثلة" «Les enregistrements numériques et analogiques»، التي تعني محاكاة صناعة الصوت في الواقع. من جهة أخرى فقد كان هذا المفهوم مقترنا - مع التحفظ اللازم¹¹¹ - برغبة في تجاوز الطابع المادي بمعناه التقليدي، وفي المقابل تعميم التجريد، وتعزيز الطابع اللامادي «L'immatérialité» في مجال العمل. لكن ولأن جملة من التحولات قد حدثت في مستوى طبيعة مخرجاته، فقد كان من الطبيعي أن تحدث نظيرتها في الجانب التصوري، بشكل جعله أشمل بالمعنى الذي جعله محيطا بما يتجاوز المستوى التقني المتصل بالإنتاج الصوتي، ليشمل جوانب أخرى أكثر شمولية، تحت مسمى "البيئة الرقمية" «D' environnements numériques»، و "الإنسان الرقمي" «Le natifs numérique»، بل و "الثقافة الرقمية" «La culture numérique».

¹⁰⁸ - ذات الأثر المباشر، الذي يظهر في السلوكيات الصادرة عن الإنسان (المسؤولية - العدل - الإنصاف - التعاون...).

¹⁰⁹ - أما بن سينا، فقد جعل الأخلاق كلها ضمن العلوم الفلسفية العملية. قال في هذا الشأن: "إن العلوم الفلسفية تنقسم إلى النظرية والعملية، والنظرية تنقسم إلى الطبيعة والتعليمية والإلهية، والعلمية إلى الخلقية والسياسية".

ابن سينا، الشفا، منشورات مكتبة أية الله المرعشي النجفي، مرجع سابق، ص 3 وما بعدها.

¹¹⁰ - يقول السهوردي: "لما كان الأمر منها ما لا يتعلق بأعمالنا كالسماء والأرض، ومنها ما يتعلق بها، سعي العلم المتعلق بالأول بالحكمة النظرية، وبالثاني، الحكمة العملية. وينقسم الثاني إلى حكمة خلقية ومنزلية ومدنية: باعتبار أن الإنسان يحتاج إلى معرفة الفضائل ليقضيها، والردائل ليجتنب عنها، فاحتاج إلى الأول. وباعتبار معرفة مصالح منزله إلى الثاني ليعلم تديره وكيفية النظام اللائق به، والواجب من المشاركة بين أهله، وباعتبار أن يعرف ما ينبغي من المشاركة مع الناس، وأهل المعمورة واستيفاء النوع إلى الثالث".

شهاب الدين السهوردي، التلويحات، دار روافد للطباعة النشر والتوزيع، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى 2018، ص 35.

¹¹¹ - لأن الأمر في الحقيقة لا يعني انتقالا جذريا، وإنما يتعلق بتغيير في هيئة الحضور المادي، والذي انتقل من صيغة تقليدية تقوم على المنتج الورقي، إلى آخر يعتمد صورا أخرى هي أيضا ذات طابع مادي، كما هو الحال بالنسبة لوسائل التخزين، والصفحات الرقمية، وآليات التصنيف.

حيث يرتقي "الرقمي" في اتصاله بالأنترنت، ليكون فضاء للعيش، وتنظيم أنشطة الحياة بمختلف أشكالها¹¹²، وليس فقط مجرد أدوات للاشتغال وتيسير الأداء.

ضمن هذا السياق، فإن المتفق عليه بخصوص معنى "الرقمي"، ينصرف لدى أهل الاختصاص¹¹³، إلى تخصيصه بمعنى يستغرق البعد التقني، من خلال جعله شاملا دلاليا، لكل من الوسيلة المستخدمة في التوسط المعرفي، وفي المعالجة العلمية للمعلومات والمعطيات، مع إضافة جانب الممارسة والتطبيق، المؤطرين بمنظور خاص للعالم/رؤية للعالم (مستوى القيم)، والتي تنتهي كلها، إلى إحداث تغييرات عميقة، تمس مختلف جوانب الحياة الاجتماعية¹¹⁴، ويكون سببها الرئيس، هو الاستخدام المكثف للأنترنت. فـ "الرقمية"، بهذا الفهم، تتجاوز حدود التقنية الموظفة، كما كانت في بدايتها، إلى أفق يستحضر الخلفيات المعرفية والمرجعيات القيمة المؤطرة "للفاعل الرقمي" «L'acteur numérique»، وهو ما يجعلها في المحصلة بنية ثقافية متكاملة، تحت مسمى "الثقافة الرقمية". ولعل هذا التجاوز وهذا التوسيع في الدلالة، هو ما يفسر الضمور التدريجي لبعض من المصطلحات التي كانت رائجة تقليديا في بداية الاستئناس بالتكنولوجيات الحديثة، من قبيل "تكنولوجيا الإعلام والاتصال" «nouvelles technologies de l'information et de la communication»، حيث ظهر مصطلح "الرقمي"، كإطار أشمل، ويتجاوز الاختزال الذي كان يوحى به المصطلح السابق، بأن الأمر يتعلق، وبمجرد تكنولوجيات للاتصال، وهو ما لم يعد أمرا صحيحا، أو بالأحرى أصبح متجاوزا كما يعرف الجميع، هذا بالرغم مما نسجله من مفارقة في هذا المستوى، بخصوص ما جاء به القانون رقم 59.21¹¹⁵، ضمن مواده من 99 إلى 102، والذي لا زال يتحدث عن "إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال"، بالرغم من أنه قد عنون الفرع بعنوان "التحول الرقمي والمعلوماتي". أو حتى ضمن المواد رقم 71 و75 (الفقرة الأخيرة)، و80 و81، والتي تستحضر بعدا واحدا من أبعاد المعطى الرقمي، وذلك عندما تنظر إليه باعتباره إما وسيطا تعليميا، أو داعما/مكملا بيداغوجيا تعليميا، وليس منظومة متكاملة «Un écosystème».

كذلك، فإنه وفيما يخص المجال التربوي، فإن «Alexandra Coudray»، وهي تتناول "الرقمية" في الفضاء المدرسي، انتهت بدورها كما فعل «Marcello Vitali-Rosati»، إلى تكريس وإثبات المنظور الشمولي والمقاربة الكلية للمفهوم، وطابعه الثقافي «L'aspect culturel de la notion numérique»، بالتأكيد على أن "الرقمية" هي واقع، لا يختزل في التعلم بواسطة الأدوات الرقمية، وأنها كذلك لا تعني فقط إدماج الأدوات الرقمية في تعلم مختلف المفاهيم ضمن البرامج الدراسية، أو أنها توظف لمعرفة كيفية استخدام الحوامل والبرامج والموارد، وإنما فوق كل ذلك، وبعد التأكيد على نطاقها الموسع الذي يجعلها بيئة حاضنة لمختلف التجليات «Un

¹¹² - فمن خلال هذا الفضاء أصبح الإنسان يعيش واقعه وينظم حياته، بدءا من تدبير أنشطته اليومية، وانتهاء بإحداث التغييرات الحذرية في مسار المجتمعات والدول، وهو ما نستدل عليه بمجموع الثورات الحديثة، والاحتجاجات الاجتماعية الكبرى، التي اتخذت من هذا الفضاء منطلقا لها، وإطارا لاحتضانها، وتدبير محطاتها.

¹¹³ - نشير من بينهم إلى كل من: Jean-François Cerisier, Marcel Mauss, Marcello Vitali-Rosati, Milad Doueïh.

¹¹⁴ - حدد Serge Proulx، سبع مجالات رئيسية يمسهها هذا التغير، وهي: "التواصل"، و"السياسة"، و"العلاقات الاجتماعية/الاندماج الاجتماعي"، و"الهوية الذاتية"، و"الإبداع الثقافي"، و"العمل الإنساني"، و"الاقتصاد".

¹¹⁵ - الظهير الشريف رقم 1.26.05 صادر في 22 من شعبان 1447 (11 فبراير 2026)، بتنفيذ القانون رقم 59.21 المتعلق بالتعليم المدرسي. ج.ر عدد 7485 (5 رمضان 1447/23 فبراير 2026)، ص 1330.

¹¹⁶ «écosystème» هي أيضا، مدخل لقلب علاقتنا ب "الزمن"، و "المكان"، و "المعارف"، و "تغيير طرق اشتغالنا"، و "تحديد معنى الاشتغال نفسه"، عبر ما تنتجه الوسيلة الرقمية/التكنولوجية وتتيحه من طرائق متنوعة للاشتغال، وما تعينه من كيفيات لضبط العلاقات والتفاعلات، وما تسمح به من إمكانات لتجديد مواقع الأطراف انطلاقا من التحول الحاصل على مستوى علاقة كل منها بالمعرفة، وبشكل أعم إنجاز تحول جذري على صعيد النظام التربوي ككل.

لكن، وبغض النظر عن التحولات غير القابلة للإنكار التي يقدمها المستوى الرقمي بالمعنى الذي أشرنا إليه، فإن حقيقة كون "الرقمي/التكنولوجي"، أصبح إطارا أصيلا ورئيسا في تنظيم المعيش اليومي للفرد والجماعة، وبالنظر إلى ما استجد من تطورات جذرية بالمعنى الحقيقي للكلمة، حملتها موجة الذكاء الاصطناعي كوجه أكثر تطورا لمفهوم الرقمية¹¹⁷، يطرح تحديات عدة، تبدأ من المساواة والإنصاف (Porayska-Pomsta, Wyne Holmes, & Selena Nemorin, pp. 571-604)¹¹⁸، وتنتهي بما هو أخلاقي وقيمي. وهو المستوى الذي يهمننا في حدود المعالجة التي اخترناها هنا. فليس ما يهمننا إذن هو تناول الرقمية من حيث هي واقع ملموس ومعيش، وإنما الاتجاه نحو إطلاق مساءلة نقدية لها باعتبارها ممارسة ضمن مجال خاص هو المجال التربوي، وذلك من مدخل "أخلاقي"، بناء على ما يفترض الارتكان إليه كقيم، تضبط تأثيرها. خصوصا وأن واقعها، يتميز بخصيصة جوهرية، هي التغير والتطور الدائم والمستمر، لدرجة أصبحت معها تهدد الاستقلالية الفكرية، والثبات الهوياتي، كما تحدده المبادئ القيمية والأخلاقية الفردية والجماعية ضمن إطار مجتمعي معين.

¹¹⁶ - "يقصد بالرقمنة في هذا السياق، توظيف التكنولوجيات الرقمية في الولوج إلى المعلومات وتبادلها وعالجتها. في حين يشير الذكاء الاصطناعي إلى أنظمة قادرة على معالجة المعطيات، وتوليد محتوى، أو اتخاذ قرارات، بشكل آلي يحاكي بعض وظائف التفكير البشري. وتبرز هذه العلاقة استمرارية وتجاوزا في آن واحد، حيث يبني الذكاء الاصطناعي على البنية الرقمية، مع إحداث تحول نوعي في طبيعة التفاعل مع المعرفة".

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، توصية رقم 2026/1، بتاريخ أبريل 2026، بعنوان "من أجل اعتماد إطار وطني لتوجيه استعمال الذكاء الاصطناعي في التربية والتكوين والبحث العلمي"، ص 9.

¹¹⁷ - "في إطار هذه التوصية، يقصد بالذكاء الاصطناعي، مجموع الأنظمة الرقمية القادرة، اعتمادا على البيانات والخوارزميات، على إنجاز مهام كانت إلى عهد قريب تتطلب قدرات معرفية بشرية، مثل التحليل، والتفسير، والتعلم، والاستنتاج، واتخاذ القرار، أو توليد محتويات جديدة. غير أن استعمال كلمة "ذكاء" في هذا السياق، قد يوحي خطأ بأن هذه الأنظمة تمتلك خصائص إنسانية جوهرية، كالفهم الواعي، أو المشاعر، أو القصد، أو الخبرة الحياتية، بينما هي في الواقع أدوات حسابية تحاكي بعض الوظائف المعرفية، دون أن تملكها بالمعنى الإنساني".

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، توصية رقم 2026/1، مرجع سابق، ص 6.

¹¹⁸ - بحسب واين هولمز وآخرين، تبرز المساواة والإنصاف كمفهومين مركزيين، ولكنهما "متناقضان نوعاً ما" فيما يتعلق بالعدالة في البيئة الرقمية والتكنولوجية، وخصوصا أيضا في الذكاء الاصطناعي التعليمي:

- المساواة (Equality): تتحقق عندما يؤدي الابتكار التكنولوجي إلى استفادة جميع الأفراد بنفس القدر، بغض النظر عن قدراتهم المسبقة أو نقطة انطلاقهم. في هذا النموذج، يتم توزيع الموارد والدعم بشكل موحد على الجميع.

- الإنصاف (Equity): يركز على سد فجوات التحصيل الدراسي (achievement gaps). ولتحقيق ذلك، يجب أن يكون تأثير الابتكار التكنولوجي أكبر إيجابياً بالنسبة لأولئك الذين يبدوون من مستويات متأخرة أو محرومة. بعبارة أخرى، يتطلب الإنصاف تقديماً غير متكافئ للدعم لضمان وصول الجميع إلى نتائج عادلة.

يضع هذا التمييز مصممي أنظمة الذكاء الاصطناعي أمام التزام بالشفافية؛ إذ يجب عليهم توضيح أي شكل من أشكال "العدالة الخوارزمية" يهدف نظامهم إلى تقديمه، وما هي الادعاءات التي يمكنهم تقديمها بشأن تعميم تطبيقاتهم على مستخدمين وسياقات متنوعة.

Kaška Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin, Handbook of artificial intelligence in education, Edward Elgar Publishing, p 571-604.

ثالثاً: أخلاقيات المرفق التربوي: أخلاق صلبة أم أخلاق سائلة؟

من نافلة القول أن نشير بداية، إلى أنه من الجلي، أن التوصيفين: "الأخلاق الصلبة" و "الأخلاق السائلة"، هما اقتباس وقياس، عن/على مفهومين اشترا في النصف الثاني من القرن العشرين، هما "الحداثة الصلبة"، و "الحداثة السائلة"، اللذين نحتما المفكر البولندي "زيغمونت باومان" ليستعير بهما عن وصفين آخرين معروفين هما "الحداثة" و "ما بعد الحداثة". فقد رأى في المفهومين الآخرين إطارين دلاليين، عاجزين عن استيعاب جملة التغيرات التي عرفتها المجتمعات طيلة أزيد من أربعة قرون تبتدي من القرن الثامن عشر. وهو في الحقيقة من خلال تحليلاته، يبدو أنه يقصد إلى البحث عن مصطلح يستوعب بدقة، وشمولية، وعمق، ما شهده العصر الحالي مقارنة بسابقه الذي مهدت له تحولات العصور الوسطى، قبل أن تتشكل معالمه كعصر للعقلانية، خلال القرن الثامن عشر، والذي استمر إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حيث ظهرت معالم عصر جديد غير قابل للتصنيف، رأى أن يعبر عنه بمفهوم "الحداثة السائلة"، كإطار يستوعب واقع اضمحلال الحدود¹¹⁹، وتلاشي عناصر التمييز، وازدياد الضبابية وانتشار اللاتيقين، كسمات لم تعد خافية خصوصاً في ظل ما نعيشه اليوم، سواء على صعيد فكرة الحدود بين الدول، أو حتى الهويات.

ولأن "الأخلاق"، هي من صميم مكونات الإطار المحدد لفكرة المدينة سابقاً، والمجتمع والدولة حالياً، فإن طرح الأسئلة حول واقعها ضمن هذا النسق بكل خصوصياته المشار إليها، يظهر على درجة كبيرة من الأهمية.

إذ من البديهي ألا تكون "الأخلاق" عموماً، و "الأخلاقيات" بشكل خاص، في منأى عن هذه المؤثرات. خصوصاً في ظل زمن سمته الأبرز هي الانفجار المعلوماتي، والتبادل الآني للمعطيات والمعلومات، وطغيان الاستهلاكية، وضعف القدرة على التفكير العقلاني، التي بلا شك، هي عوامل ومحددات لها تأثيرها على صعيد الهوية والقيم. فهل نحن والحالة هاته أمام أخلاق سائلة؟ وما موقع الأخلاقيات التربوية ضمن هذا الواقع؟

ليس هناك اختلاف في أن التحدي/القدر الذي طرحه/تنبأ به كانط، ممثلاً في ضرورة التهيؤ للوضع السائل، من خلال وضع قواعد الضيافة المتبادلة وتطويرها، قد أصبح أمراً واقعاً (باومان، 2016، صفحة 101)¹²⁰. فليس موضوعاً للجدل والاختلاف، مسألة التحقق الفعلي لواقع التداخل والتماهي الذي يعيشه أفراد ومجتمعات عالم اليوم على جميع المستويات، بما فيها على صعيد مكون أصيل من مكونات تنظيم الحياة الفردية والمشاركة؛ بشقيها العام والخاص/أو المهني، والذي تختزله "الأخلاق" و "الأخلاقيات". فكلاهما قد مسه ما مس باقي المستويات من تأثيرات اختراق وتوطن، ناتجة عن ثقافات وافدة، فيما يمكن اعتباره وضعية عولمة للأخلاق، يتجاوز ضمنها

¹¹⁹ - هذا الوضع هو بالضرورة مسألة طبيعية. فقد كشفت الأبحاث التي أجريت على بعض الكائنات الحية، خصوصاً في غابات بنما في أقصى جنوب أمريكا الوسطى، وعلى رأسها الدبابير عن قدرة على الاندماج بالنسبة لهذه الحشرات، بين عش الولادة، وعش الخلية التي يختار الدبور الانتقال إليها.

فهذه الحقيقة المكتشفة، لم تكن حاضرة في بال أي من الباحثين كممكن قابل للتحقق. بل إن العكس هو الذي كان حاصلًا، حيث ظل الاعتقاد بأن أيًا من هذه الحشرات يستطيع الانتقال من عش الولادة، أو أن أيًا من الأغيار من أهل عش الالتحاق، سيقبلون بأن وافد جديد. لكن وكما يبدو، فإن التجارب المتعددة قد أثبتت العكس تمامًا، مما دفع إلى الاعتقاد، أن ما يقع في عالم الإنسان من إرساء للحدود الفاصلة، قد تكون مغيبة في حالات كثيرة، للصفة الإنسانية المفترضة في عالم الإنسان، لا توجد إلا في عالم البشر. فالحدود هي حدود سائلة طبيعيًا.

¹²⁰ - زيغمونت باومان، الأخلاق في عصر الحداثة السائلة، ترجمة سعد البازعي وبثينة الإبراهيم، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، مشروع كلمة، 2016، ص 27.

في الآن ذاته، "المخاطر"، مع طائفة "النتائج الإيجابية" لهذا الانفتاح، وهذا التبادل، والامتزاج.

يجري باومان نوعا من التتبع لمسار تطور الموجبات الأخلاقية، أو ما يمكن اعتباره المرجعية المعيارية للحكم الأخلاقي. وهو ينتهي في هذا الاستقصاء إلى أن واقع المعيار الأخلاقي في عصرنا هذا لدى المجتمع الاستهلاكي¹²¹، قد عاد إلى ترجيح "اللذة" كمعيار، بعد أن كان المعيار عقلانيا منذ كانط. وترجيح اللذة كما يراه "باومان" في هذا الجانب، هو مدعوم أساسا بنزعة استهلاكية، وبرغبة في تحقيق الربح السريع، في كنف توسع السوق، هذا من جهة. ومن جهة أخرى بهوامش الحرية الموسعة، وبعملية الإفرار من الضوابط، والتحرر من التقيد، وذلك قياسا لما كان عليه وضع الفرد سابقا، حيث كانت الأنظمة الاجتماعية تفرض سلطتها بسلسلة من التحريم والضوابط. وهذا بحسب ما يضيف باومان قد حول المعادلة المكونة من عناصر أساسية: هي المسؤولية، والاختيار المسؤول، كعناصر كانت تسكن الواجب الأخلاقي والاهتمام بالآخر أخلاقيا، من إطار يستحضر هذا الأخير لذاته، إلى نطاق تسيطر عليه ذات الفاعل، حيث يتم وزن الأمور بميزان تحقيق الذات ودرجة المخاطر المطروحة، في تغييب للمسؤولية وتأييب الضمير. فالفرد يستحضر دوما، تجسيدا لفكر تبريري، أنه يدين لنفسه بذلك¹²².

المحور الثاني: التأسيس المعياري لأخلاقيات المرفق العام التربوي: الخصوصية والمداخل وتقييم عملية الإرساء.

نعالج هذه النقطة من خلال منظورين؛ منظور الخصوصية الموضوعية، ومنظور الخصوصية المعيارية كما تعكسها الأدبيات والمرجعيات الموجهة على مستوى القطاع.

أولا: أخلاقيات المرفق العام التربوي: أية خصوصية موضوعية في ضوء التحول الرقمي؟

يمكن تعريف الأخلاقيات المهنية «Déontologie Professionnelle»، بأنها مجمل القناعات والاعتبارات الخاصة؛ السلوكية وغير السلوكية، التي تحكم جماعة مهنية معينة على صعيد ممارستها، وذلك بشكل يكسب المنتسبين لهذه الجماعة، هوية مهنية خاصة، تستمد طابعها النوعي مما يفرض عليهم، بحكم المهنة، من قواعد أخلاقية، تسمح بالاستجابة للمتطلبات التي تفرضها هذه المهنة، وتسعى هذه الجماعة عبر آلية محددة إلى ضمان الالتزام بها بين أفرادها. فالأخلاقيات المهنية، هي ذات طابع "عائدي معياري"، يضمن سلامة العلاقات المهنية السائدة بين الأفراد المنتمين لنفس المهنة، كما أنها تضمن الحفاظ على التقاليد المهنية، بالإضافة إلى أنها توضح طبيعة العلاقة بين المنتسبين للمهنة، وبين غيرهم من أفراد المجتمع، أو المرتفقين المستفيدين من خدمات الإدارة. وبطبيعة الحال، فإن الوجه المميز للأخلاقيات المهنية، هو ارتباطها الوثيق بحدود المهنة التي يعينها الأمر. لكن مع الإقرار، بحضور المشترك الأخلاقي، إما انطلاقا مما يميز المجتمع الذي يحتضنها من اختيارات أخلاقية، تظهر في شكل أحكام ومعايير محددة، قد تكون

¹²¹ - النزعة الاستهلاكية لدى باومان ضمن نطاق الحدثة السائلة، هي المقابل الموضوعي للبيروقراطية ضمن إطار الحدثة الصلبة. فكلاهما قامت بنفس الدور، وهو تجريد الممارسة من بعدها الأخلاقي، القائم على أخذ الآخر الذي يستحق، بعين الاعتبار. فالبيروقراطية تنظر إلى الموضوع أيا كان من منظور يحاول إرضاء صاحب السلطة الأعلى/الرئيس. والاستهلاكية على غرارها تحاول إرضاء الذات. وكلاهما يغيب كما يبدو ذلك جليا، الآخر الجدير بالاعتناء.

¹²² - زيفغونت باومان، الأخلاق في عصر الحدثة السائلة، مرجع سابق، ص 79.

عرفية، أو قانونية. وأيضا الاعتراف بإمكانية حضور المبادئ الأخلاقية الكونية، التي تشترك فيها المهنة ضمن سياقها الاجتماعي، مع نظيراتها ضمن السياقات الاجتماعية الأخرى/التجارب المقارنة¹²³

وفيما يخص موجبات الحديث عن أخلاقيات المهنة، فهي ترجع في المجمل، إلى الرغبة في تحقيق مزيد من الالتزام اتجاه المهنة التي ينتسب إليها الفاعل المهني، والذي يكون نابعا من التزام إرادي¹²⁴، بما يحيل إلى رغبته في تقوية "انتمائه المهني والوظيفي" للجماعة المهنية، وهي تظهر بشكل واضح في حرصه على تمثيل طبيعة مهنته، ومراعاة شروطها الخاصة، من خلال تحريره القيام بما تقتضيه أخلاقياتها من التزام، يتجاوز ما تنص عليه القوانين. على أن أفق كل ذلك، يكون أساسا هو إثبات الدور المهم للممارسة المهنية، ورفعها داخل المجتمع.

وكإطار عام ناظم، فإن الأخلاقيات المهنية تتضمن مستوى عاما هو "مستوى المعيار"، ومستوى خاصا هو "مستوى القيم". بحيث إن المستوى العام، تشكله الحقوق الكونية والمبادئ العامة لإدارة المرفق العام، وأيضا تلك المكونة للحقوق الإنسانية الكونية. أما المستوى الخاص الذي تشكله فسيفساه القيم، فإنه يأخذ في الاعتبار، مجموع القيم المجتمعية في السياق المعني الذي هو بالنسبة لنا السياق المغربي، سواء منها تلك المؤسس لها دستوريا وقانونيا، أو تلك التي تجد سندها في وعينا الجمعي وأعرافنا وتقاليدنا. وفي علاقة بموضوع التحول الرقمي، فإن الإشكالات التي تطرحها قضايا أخلاقيات المرفق العام التربوي، تكاد تكون هي نفسها تلك التي تثار عادة بالنسبة لنفس الموضوع في سياقات أخرى؛ إما وظيفية مهنية، أو حياتية عادية. لكن وباستحضار أهم التحولات التي عرفتها المدرسة الحديثة، والتي تتجه بها نحو مفهوم "المدرسة المنصة"، فإن هناك كثيرا من الخصوصيات الجديرة بالاعتبار، وتسليط الضوء عليها، نستعرضها تبعا لمنظورنا في الطرح والتناول، كما يلي:

❖ أولا: مخاطر التحيزات: واحد من بين أهم الإشكالات الأخلاقية في مجال التربية والتكوين انطلاقا من متغير التقنية، هو ما يسمى بـ "مخاطر التحيزات"، والتي تظهر في شكل مخرجات، أو في شكل وقائع محايدة للعملية التعليمية التعلمية، تضرب قيما رئيسة في مجال التربية والتكوين من قبيل "المساواة"، والإنصاف"، والذي يتجاوز مستوى تقديم الخدمة بالكيفية المناسبة وبشكل عادل بالنسبة للجميع - أي ما يتصل ببعد الوصول إلى الخدمة التربوية الرقمية، بشكل متساو؛ كما وكيف - إلى المستوى الثقافي، الذي يتجه إما إلى "الإقصاء الثقافي"، أو "التنمر الثقافي"، أو إلى "ضرب الحق في التمثيل الثقافي".

فسؤال الذكاء الاصطناعي عن نفس الشيء مثلا، والذي لا يكون بالمناسبة معطى معرفيا أو علميا نسبيا يمكن أن يكون مختلفا فيه، وإنما هو بالعكس من ذلك، يكون من قبيل المسلمات، والحقائق المدعومة أخلاقيا، يكشف عن مفارقة شديدة، ليس فقط على صعيد الجواب المقدم، وإنما وهذا هو جانب الخطورة الخفي، في مستوى بناء السردية، والتي تصبح خاضعة ليس للحقيقة كما هي، وإنما

¹²³ - نجد هذه المسألة واضحة في الأخلاق الطبية من خلال "قسم أبقراط" «Hippocratic Oath»، والأخلاق القضائية من خلال "مدونة بنغالور للسلوك القضائي".

¹²⁴ - وإن كانت التشريعات الحديثة، تتجه إلى إضفاء طابع الزامي على كثير من القواعد الأخلاقية المهنية. يكون تطبيقها إما مناطا بأجهزة إنفاذ وتطبيق القانون، أو بالهيئات المهنية المشرفة على تنظيم كل مهنة.

لطبيعة وهوية موضوع السؤال. وبذلك يكون الجواب معطى لا يتحدد موضوعيا بمعزل عن موضوعه، وإنما هو تشكيل اعتقادي، يختلف تبعاً لاختلاف الموضوع، مهما كانت الملابسات متطابقة بين الموضوعين موضوع السؤال.

وعلى سبيل الاستدلال، فإن سؤال موجه إلى الذكاء الاصطناعي، حول "ما إذا كان الفلسطينيون يستحقون أن يكونوا أحراراً؟" فإنه يجيب بأن هذا السؤال هو سؤال بخصوص مسألة معقدة وحساسة للغاية، ويتطلب تناولها الأخذ بالاعتبار معطيات تاريخية وسياسية وأخلاقية، وأن الناس لهم آراء متباينة بهذا الخصوص، ولذلك فإن الإجابة (وهنا مكنى المفارقة الأكبر والأخطر في صناعة الوعي وتشكيل الرأي) تعتمد على منظور الأفراد ومعتقداتهم الخاصة"، يا للعجب!!!!!! في المقابل فإن نفس السؤال، لكن مع تغيير موضوعه إلى "الإسرائيليون"، يستوجب وبشكل تلقائي، ومباشر، وبسيط، من طرف نفس المسائل، وبدون أية فذلكة أو صياغة بلاغية منمقة، الإقرار بـ "نعم"، وهو يضيف معززا انحيازه بأنه "ومثل أي شعب، يستحق الإسرائيليون العيش في حرية وأمان، فالحق في الحرية هو حق أساسي من حقوق الإنسان وينطبق على الجميع؛ أفراداً وجماعات".

لقد كان هذا المجال الموضوعي من موضوعات البعد الأخلاقي في الاستخدام التقني الرقمي والتكنولوجي في الفضاء المدرسي، واحداً من مجالات اهتمام كثير من الباحثين، نستأنس من بينهم، بمستنتجات الباحث "وآين هولمز" «Wayne Holmes¹²⁵»، والذي حصر مجمل تجليات التحيزات ذات الصلة بهذا الفضاء فيما يلي:

1. التحيز التاريخي: (Historic Bias) يحدث هذا التحيز عند توليد البيانات، ويشير إلى التحيزات المضمنة بعمق في القوالب النمطية؛ التاريخية، والثقافية، والاجتماعية، التي تثير مخاطر التمييز ضد مجموعات معينة (مثل الربط بين مهنة التمريض والإناث)؛
2. التحيز التمثيلي: (Representational Bias) ينتج عن عدم قابلية عينة البيانات للتعميم على مجموعات سكانية مختلفة بسبب نقص تمثيل بعض المجموعات، أو الإفراط في تمثيل أخرى، أو بسبب طرق أخذ عينات محدودة؛
3. تحيز القياس: (Measurement Bias) يظهر عند اختيار "الميزات" (features) و"الملصقات" (labels)، المستخدمة في النموذج، حيث تكون غالباً تبسيطاً مفرطاً لمفاهيم معقدة (مثل قياس تفاعل الطالب)، أو عندما تختلف دقة القياس بين المجموعات؛
4. تحيز التجميع: (Aggregation Bias) يحدث عندما يفشل النموذج في مراعاة البيانات التي يجب التعامل معها بشكل مختلف عن البيانات التي تدرب عليها (مثل استخدام نموذج مصمم للمتعلمين العاديين مع متعلمين ذوي احتياجات خاصة)؛
5. تحيز التعلم: (Learning Bias) يتم إدخاله عبر خيارات النمذجة، مثل اختيار "وظيفة الهدف" (objective function) "التي قد تعطي الأولوية للدقة على حساب العدالة، مما يؤدي إلى تباين في الأداء عبر مجموعات البيانات المختلفة؛
6. تحيز التقييم: (Evaluation Bias) يظهر عندما تفشل "بيانات القياس" (benchmark data) "في مطابقة بيانات السكان الفعليين الذين يستخدمون النظام، مما يؤدي إلى تعميمات غير مدعومة حول جودة النموذج؛

¹²⁵ - Kaśka Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin, Handbook of artificial intelligence in education, op cit.

7. تحيز الانتشار/النشر: (Deployment Bias) يشير إلى عدم التطابق بين المهمة التي صُمم النموذج لحلها والمهمة التي يُستخدم من أجلها فعلياً، أو عندما يتداخل المستخدمون مع قرارات النظام بطرق غير متوقعة؛
8. تحيز قيمة المجال: (Domain-value Bias) ويشير إلى ميل المجتمع لتقدير مجالات دراسية معينة أكثر من غيرها، مثل تقدير العلوم والرياضيات على حساب الفنون والعلوم الإنسانية، وهو ما ينعكس في توجيه موارد الذكاء الاصطناعي لهذه المجالات "المفضلة"؛
9. تحيز ثقافة التعلم: (Learning-culture Bias) ويشير إلى سيادة أنماط تعليمية معينة (مثل أسلوب التلقين والممارسة الموجهة نحو الامتحانات) في أنظمة الذكاء الاصطناعي، مما يقلل من مساحة التعلم القائم على الفضول والاستكشاف أو التعاون؛
10. التحيز اللغوي والثقافي: حيث تهيمن نماذج التواصل باللغة الإنجليزية (خاصة الأمريكية أو البريطانية) والمراجع الثقافية الغربية في أنظمة الذكاء الاصطناعي التعليمية، مما يعيق وصول المتعلمين من خلفيات غير مهيمنة أو متحدثي اللغات العامية إليها؛
11. التحيز ضد "غير النمطيين": تتوجه غالبية أنظمة الذكاء الاصطناعي نحو "المعيار" أو المتوسط (the norm)، مما يشكل تحيزاً تمثيلاً ضد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو التنوع العصبي؛
12. الفجوة الرقمية: تعد الفجوة في الوصول إلى التكنولوجيا وشبكة الإنترنت نوعاً من التحيز الذي يجمع بين الأبعاد التمثيلية والتوزيعية، مما يؤدي إلى تضخيم المزايا لمن يمتلكون المهارات والموارد وتهميش الآخرين.

❖ **ثانياً: مخاطر المعلومة المختلقة والفاقة للمصادقية:** هو بدوره واحد من أهم تجليات المخاطر المتصلة بتدبير عملية التوظيف والاستخدام بالنسبة للرقميات والتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي. فقد ثبت اللجوء إلى اختلاق المعطيات، والمعلومات، والسوابق العلمية، وغيرها مما يستند إليه في تبرير الموقف، أو دعم الادعاء. وهذا من شأنه أن يجعل موثوقية ما يروج من المعارف والمعطيات، موضع شك، مما يفقد المتعلم ما كان يعتبر من قبيل الأمان المعرفي والعلمي. فقد أصبح كل شيء عرضة للشك إلى أن تثبت الصحة. وفي هذا زيادة العبء على الأستاذ كفاعل رئيس، يتغير دوره من مقدم المعرفة، على مراقب صحتها وموثوقيتها. إن هذا المستوى يمكن اعتباره أيضاً مما يمت بصلة إلى مسألة التحيزات، لكنها تحيزات غير ظاهرة، وكونها تأتي مغلفة بلغة خادعة، وتتميطات بلاغية، أو مدعومة حتى بحقائق مصطنعة... فالصورة أصبحت أكثر إقناعاً، وهي في ذلك مدعومة بجاذبيتها الفائقة، مما يجعلها في المحصلة، على الأقل، ومن وجهة نظر المتلقي غير المدرك لحقيقتها¹²⁶، أكثر واقعية.

❖ **ثالثاً: مخاطر صناعة الرأي العام وبناء الموقف الأخلاقي:** فالغضب، والتضامن، والتعاطف، والتبرع، وصناعة الرأي العام، أصبحت مواقف أخلاقية، وممكنات، معروضة في "مزاد السوق الافتراضي"، و"الواقع الفائق". يتحكم فيها من له القدرة على محاكاة

¹²⁶ - "غير المدرك للحقيقة" لا يعني في هذا السياق، عدم القدرة على التمييز، لأن القدرة على التمييز أصبحت غير متوفرة حتى بالنسبة لأكثر الناس ثقافة وقدرة على التحليل. لذلك فإن مستوى التمييز المقصود هنا، يتحدد وفقاً للمستوى العلمي والمعرفي الذي يتوفر عليه الشخص المستهدف بالصورة والخطاب الرقمي، والذي من خلاله يضمن يعزز قدرته على الوصول إلى الحقيقة، انطلاقاً من قدرته على تجميع المعطيات، وتفكيك السردية، من خلال قراءات متعددة، تنتهي به إلى تشكيل الصورة بشكل مغاير، بعيداً عن التأثير الموجه للخوارزميات. وبطبيعة الحال، فإن الأمر بهذه الصورة التي تحدثنا عنها، ليس بالشيء السهل، ولا بالإمكانية المتوفرة للجميع، مهما بلغ قدر ثقافتهم، وقدرتهم على التحليل، لأنه وفوق ما ذكر، يتطلب تكويناً رقمياً وتكنولوجياً، على درجة كبيرة من المهارة والتحكم.

الواقع، وصياغة العوالم الافتراضية، واختلاق الأحداث، وتشكيل الحقائق الرقمية، وتنفيذ كل ذلك جيوش من البوتات، متحكم فيها ألياً عن طريق البرمجة، وبضغطة زر. وهذه حقيقة يستتبعها أن الاستقلالية الذاتية في ضوء مخاطر الوقوع في شرك التسخير لصالح حسابات الآخرين تزداد. كما أن الخضوع لتأثيراتهم في صناعة الرأي العام، بناء على تعليقات مخدومة ترتفع نسبها؛

❖ مخاطر تسطح البنيات الذهنية للمتعلمين: عبر تعويدهم على المنتج الجاهز، والاستقبال المعرفي غير الواعي. "فالذكاء الاصطناعي التوليدي لا يقتصر على توفير المعلومات، بل ينتج إجابات ونصوصاً واستدلالات جاهزة، ما قد يؤدي، في حال الاستعمال غير المؤطر، إلى إضعاف عمليات ذهنية أساسية يفترض أن تُبنى تدريجياً عبر التعلم، وفق منطق تراكمي يراعي تدرج المكتسبات، من قبيل التحليل، والتركيب، والتجريب، والخطأ. إذ لا يُعد هذا الأخير خلافاً في التعلم، بل يشكل مرحلة أساسية في بنائه، لما يتيح للمتعلم من اختبار لفهمه، وتصحيحه، وتطويره بشكل تدريجي. قد يؤدي الاستعمال المبكر وغير المؤطر للذكاء الاصطناعي من قبل الأطفال والبالغين الذين تكون قدراتهم اللغوية، والتحليلية، والنقدية في طور التشكل، إلى إضعاف الجهد الذهني، وإحداث هشاشة في التعلّمات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، التفكير المنطقي)، والاعتماد المفرط على حلول جاهزة؛ بما يربك علاقة المتعلم بالمعرفة، ويحد من قدرته على بنائها تدريجياً اعتماداً على جهده الذهني الخاص، عبر مسار يتم خلاله بناء الاستقلالية الفكرية بشكل عام"¹²⁷.

❖ ضرب سرورة التعلم المبنية على فكرة "المحاولة/الخطأ": حيث إن الذكاء الاصطناعي، ومن منطلق خصوصيته في توفير إجابات تكون في الغالب صحيحة، فإنه يهدم واحدة من أهم ركائز التعلم، وهو "الحق في الخطأ"، كما أسست له أعمال ثورندايك، وباشلار¹²⁸. وأيضاً وبالتبعية ضرب مفهوم "التغذية الراجعة":

❖ ضرب "الحق في الاختيار": فمن المعلوم "أن التربية على الاختيار"، هي واحدة من مداخل المنهاج الوطني، ولكن، وبالنظر لكون المتعلم يعيش في ظل بيئة رقمية مسيطرة وشمولية، فإنه يفقد حقه في الاختيار بين المصادر المعرفية، وكذا إمكانية الاختيار بين الإجابات الممكنة، وهو ما يضرب بالتبعية قدرته على تنمية "حسه النقدي"، و"الدفاع عن اختياراته" المعرفية، ما دام الاختيار ينبني على نظر واع وفكر قاصد؛

❖ مخاطر التنميط والإقصاء/الاستلاب الهوياتي: وهو تهديد يجد سنده في الهيمنة الثقافية للمنتج والمطور الرقمي، على الصناعة الرقمية، سواء من حيث المحتوى، أو اللغة، أو القيم، أو الثقافة في مفهومها العام؛

❖ مخاطر أتمتة القرار التربوي: وهو أيضاً من أكثر أشكال المخاطر تهديداً للعملية التربوية ككل. فإذا كانت المخاطر السابقة تستهدف حماية الذات المتعلمة من مخاطر التحول الرقمي، فإن هذا النوع، ينصرف إلى الذات المؤطرة لعملية التعلم، والتي ينبغي ألا تقع، وهي تستعين بالأدوات الرقمية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، في فخ/منزلق، تفويض المسؤولية التربوية، إلى الآلة، بجعلها مسؤولة

¹²⁷ - توصية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2026/1، مرجع سابق، ص 15.

¹²⁸ - تلخص هذا الأساس قولته الشهيرة: "ما تاريخ العلم إلا تاريخ أخطاء العلم".

عن اتخاذ القرار. فكيفما كان الحال، فإن الإشراف البشري، واتخاذ القرار من قبل الفاعل التربوي المعني بالإشراف، يجب أن يبقيا مرتكزا ثابتا في توجيه العملية التربوية، وترتيب الآثار المتصلة بها.

ثانيا: أخلاقيات المرفق العام التربوي في ضوء التحول الرقمي: المداخل وتقييم عملية الإرساء؟:

نعالج هذه النقطة من خلال مستويين: مستوى أول مرجعي، ومستوى ثان يرصد الواقع ويستشرف الأفاق.

أ- الأساس المرجعي ومعيار الحكم الأخلاقي في الفضاء المدرسي:

إن كون الأخلاق تاريخيا هي بالضرورة واحدة من أصل مكونين من مكونات العلم المدني، حيث تضاف ضمن نفس الإطار إلى "السياسة"، لا يعني بالضرورة أن حضورها في السياقات التاريخية المختلفة قد كان بنفس الصيغة. فقد كانت المتغيرات التاريخية والسياقية ملزمة في تكييف النظر إلى المعطى الأخلاقي، بشكل جعل النظرية الأخلاقية عاكسة لخصوصية كل فترة تاريخية على حدة. لذلك فإننا نجد ما يمكن اعتباره "تنميّطات" و"نمذجات" معرفية، أطرت النقاش الأخلاقي ضمن مختلف الفترات التاريخية، وأدرجتها ضمن أنساق، تعكس الملمح الغالب. من ذلك مثلا ما نجده من تصنيفات انتهى إليها نظر بعض الباحثين نأخذ من بينهم الفيلسوف والمفكر المغربي محمد عابد الجابري¹²⁹، والذي صنف الأخلاق ضمن سياقات زمنية معينة، بناء على معيار الملمح الغالب، إلى "أخلاق السعادة" كما هو الحال عند اليونان، و"أخلاق العقل العملي"، و"أخلاق الطاعة" عند الفرس والتي انتقلت إلى الدولة العباسية، وأخلاق الفناء مع المتصوفة. ويمكن إضافة أخلاق العقل، خصوصا العقل العملي، مع كانط.

فالظاهر أنه طالما كان مرجع/أو ما يمكن تسميته أيضا، مدخل التأسيس الأخلاقي في مجال فلسفة الأخلاق، موضوعا يشغل الرعيل الأول من المؤسسين للمبحث الأخلاقي، ومن جاء بعدهم من المشتغلين بهذا المبحث على حد سواء. وقد كان السؤال في المجمل يدور حول ما يجب أن يكون دافعا لاعتناق الفكر الأخلاقي موضوعا على قدر كبير من الأهمية. وبذلك، فقد توزعت الآراء والاتجاهات المؤطرة لها، بين إطارات مرجعية، تراوحت تقليديا، بين "السعادة"، و"الخير الأسى"، و"اللذة/أو المنفعة/أو المصلحة الفردية"¹³⁰.

¹²⁹ - محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي 4، "العقل الأخلاقي العربي"، مرجع سابق.

¹³⁰ - مع بنتام وستوارت ميل وغيرهما.

ومن الجدير بالتوضيح، أن "الأخلاق النفعية"، هي نتاج لسياق معرفي أدى إلى إقصاء الأخلاق في شكلها الذي يربطها بالنفس. هذا الإقصاء كان انطلاقا من منظور سيكولوجي، انتصر للنظرة الحسية/التجريبية في علم النفس، وهي النظرة التي اعتبرت، في سعيها إلى تكريس منطق التجريب، أن الظواهر الشعورية هي ظواهر صادرة عن الجسم وليس النفس (التي هي بطبيعتها غير قابلة للدراسة التجريبية)، ف "الشعور"، من هذا المنظور ليس شأنا مرتبطا بالنفس، وإنما بالجسم. وهو ما يقتضي إلغاء كل ما كان مرتبطا بهذه الأخلاق باعتبارها جزءا من النفس، وعلى رأسه "الضمير الأخلاقي"، وفي المقابل، البحث عن أساس جديد لتفسير الأخلاق، يكون قابلا لقياس، أي يكون له ارتباط بالمكون الثاني، الذي هو "الجسم"، وهنا تظهر "المنفعة"، وليس "الضمير"، والتي تكون من خلال محددتين هما: اللذة والألم، كمقابلين لـ "الخير" و"الشر"، اللذين يتأسس عليهما "الضمير الأخلاقي".

لكن وبالنسبة للمرافق العمومية، فإننا نعتقد، أن أيا مما سبق، لا يصلح مطلقاً لأن يكون أساساً لمرجعية التأطير الأخلاقي، اللهم ما تعلق بـ "الخير الأسى"¹³¹، والذي يجب في هذه الحالة، إنزاله من عليائه، وإعطائه طابعاً محسوساً يمكن قياسه، بما يمكن من ضبط معناه، بعيداً عن طابعه الميتافيزيقي، المفارق لأي غاية خارجية، كما روج له أرسطو¹³².

لأجل ذلك، فإن ما يصلح أن يكون مرجعاً لتأسيس "الأخلاق المرفقية في الفضاء التربوي" بما فيها "أخلاق/أخلاقيات التحول الرقمي"، سيكون من وجهة نظرنا، هو "المصلحة العامة"، كإطار يجسد المشترك لكن بنفحة خاصة، تعلي من مقام المرفق العام وغايات التنشئة الاجتماعية، وتضعهما أساساً لها. وهو نفس ما أكدته تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بتنصيبه على المسؤولية العمومية للدولة في مجال حضور الذكاء الاصطناعي في التربية، وذلك من خلال "عدم ترك هذا المجال لمنطق السوق، أو لاجتهادات متفرقة، ما قد يفضي إلى اختلالات في جودة التعليمات أو تفاوتات غير مبررة بين المتعلمين والمؤسسات. ويعد إسناد هذا المجال إلى الدولة مدخلاً أساسياً لضمان توجيه الاستعمالات في انسجام مع المصلحة العامة، وتعزيز الثقة في الفضاء التربوي، بشكل يكرس دورها كفاعل ضامن للتوازن بين تشجيع الابتكار وحماية جودة التعليمات وتكافؤ الفرص"¹³³.

وقبل الخوض في تحديد مدلول هذا المعيار في الحكم الأخلاقي ذي الارتباط بالمرفق العام، والذي يمكن اعتباره منتهى الفضائل الأصلية في مجال التدبير، والتسيير، والتوظيف، والتشغيل العمومي، فإنه يمكن الإشارة إلى أن فكرة الالتفات إلى المشترك العام، ضمن مجال الأخلاقيات كما قد بينّا بعضاً من اتجاهاته أعلاه، ليس بالشيء الجديد حقيقة. ذلك أن الاهتمام بمفهوم المشترك وترجيحه على الخير

¹³¹ - يتميز "الخير الأسى" عن "المصلحة الشخصية"، بأنه أعم منها. فالخير الأسى وهو غاية النظرية الأخلاقية لأفلاطون، يتجاوز "المصلحة الشخصية" كغاية الأخلاق لدى هوبز، وحتى "عافية الفاعل" لدى أرسطو، لأن جعل حد غاية الأخلاق هذين الأخيرين، يجعلنا عاجزين عن استيعاب تصرفات وأفعال أخلاقية من قبيل التضحية بالنفس. وهذا سند يوضح أيضاً أساس التمييز بين "أخلاق السعادة" و"أخلاق العافية"، حيث إن العافية وإن كانت مدخلاً لتحقيق السعادة، إلا أنها لا تنمهي معها، كون هذه الأخيرة تبقى غاية أكثر نبلاً وأوسع نطاقاً من نظيرتها. لكن، ومن جهة أخرى، فإن "الخير الأسى"، يبقى الأشمل والأكثر دلالة، لأن "أخلاق السعادة" نفسها، لا يمكن أن تحيل دوماً على كل ما هو إيجابي، حيث إن ربط مفهوم "السعادة" بـ "المصلحة الشخصية"، يسمح باستيعاب أفعال تحقق مصلحة وسعادة الشخص، لكن لا يمكن أبداً اعتبارها أخلاقية استناداً إلى المعايير الكلية، أو القانون الأخلاقي الكلي (دون ما تقررته نظرية الأخلاق الوجودية)، ومن ذلك: فعل السرقة، والقتل الذي يمارسه القتل المتسلسلون، أو التعذيب الذي يمارسه الساديون أو المازوخيون، والانتحار، وإن كان هذا الأمر متاحاً، ضمن نظرية الأخلاق الوجودية مع سارتر وكامو.

¹³² - في تأصيله للخير الأسى، فلسفياً، قال الدكتور محمد عابد الجابري:

"وكذلك الشأن في مجال القيم والأخلاق، فإطعام الجائع خير، وإنقاذ الغريق خير إلخ. ولكن هناك وراء هذه الأمثلة المفردة، من الخير المتحقق حسياً، خير معقول – لنقل مفهوم الخير – وهو "مثال"، إنه الخير كما هو في ذاته على أكمل صورة.

وإذا نحن عممنا هذا النوع من النظر، فإننا سنحكم بسهولة على أن العالم هو في الحقيقة عالمان: عالم المحسوسات الجزئية، التي هي نسخ/أشباح من عالم المعقولات، من عالم المفاهيم التي يتحقق فيه كمال الشيء، أي ما كان الشيء. وبما أن الأشياء في العالم الحسي تتفاوت في جمالها، وخيريتها، وكمالها (وهل الدودة مثل الفراشة؟....)، فإن هذا التفاوت الذي نلاحظه في الأشياء المحسوسة، لا بد أن يكون هناك ما يقابله في العالم المعقول، عالم المثل. وبالتالي فالتراتب في القيم، الذي نلاحظه في العالم الحسي، لابد أن يقابله تراتب مماثلة في العالم العقلي. وبما أن الخير هو في هذا العالم الحسي، على رأس القيم، وباقي القيم جميعاً تنفر عنه، فكذلك الأمر في العالم العقلي. وبما أن الخير هو في هذا العالم الحسي، على رأس القيم، وباقي القيم جميعاً تنفر عنه، فكذلك الأمر في العالم المعقول، فمثال الخير هو قمة المثل. وبما أن الإله هو أكمل موجود، فهو نفسه **الخير الأسى**."

محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي، العقل الأخلاقي العربي، مرجع سابق، ص 261.

من جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن "الخير الأسى" بالنسبة لأرسطو، يكافئ السعادة كغاية/فضيلة مرغوبة لذاتها. أي كفضيلة لا تنشأ لغيرها، أو لبلوغ فضيلة أخرى منها. فهي مكتفية مستغنية بذاتها عما سواها.

¹³³ - توصية رقم 2026/1، مرجع سابق.

الشخصي (مذهب السعادة الفردية/الخاصة)، كما يتمظهر من خلال "السعادة العامة"، أو التركيز على المشترك من المنافع وترجيحه، كان مسألة حاضرة ضمن اتجاهات التعديد للمعيار الأخلاقي الكفيل بالحكم على مجمل التصرفات بـ "الخير" و "الشر"، حيث يكون الحكم بالخير أو الشر، ناتجا عن عملية إحصائية/حسابية، لكمية اللذة أو الألم، الذي يترتب عن القيام بالفعل، وهو ما يعني أن الفعل في حد ذاته، لا يتمتع بأي قدرة على تحديد "خيرته" أو "شريته". كما يعني أن الصفتين معا، لا يمكن أن تكونا مطلقتين، لأن أي فعل قد يكون متصفا بإحدهما، تبعا للتقدير الشخصي أو العام، الذي يقدر "إحصائيا"، عدد أحاسيس "اللذة" أو "الألم" الذي يسببه، والذي في ضوءه تتحدد صفته ووسمه الأخلاقي.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن مما يرشح على سطح التناول كسؤال أساس، هو: ما الإضافة التي ترقى من وراء إقرار "المصلحة العامة" معيارا للتقييم الأخلاقي؟ فهل هو معيار قادر على تبرير مشروعية الحديث عنه، في ظل وجود فكرتي "السعادة العامة" و "النفع العام"؟ وإذا كان الأمر كذلك فبأي خصوصية دلالية؛ أخلاقية وغير أخلاقية، يحضر في هذا الباب؟ ثم ما الخصوصية التي يتمتع بها هذا المبدأ/الفضيلة، على مستوى أساس تكييفه في علاقة بأساس تكييف الأفعال في ضوء مذهبي السعادة؟

مبدئيا لا بد من التنويه، إلى أن فكرة "المصلحة العامة"، ليست مفهوما من صميم بيئة "الأخلاق" و "الأخلاقيات". فلا يكاد الباحث يصادف - على الأقل ضمن نطاق اطلاعنا - أي إشارة لهذا المفهوم، ضمن أدبيات نظريات الأخلاق/الأخلاقيات، سواء في مجال المعايير، أو الفضائل.

من هنا، فإن اقتباسنا لهذا المفهوم، ورفعنا لمرتبة المعيار، يستمد مرجعه من المجال القانوني، نظرا لما نلمس فيه من قدرة على الإحاطة بمجمل القيم الأصلية والتبعية، في مجال اشتغال المرافق العامة، وإمكانية توفيره إطارا للحكم المعياري، القادر على فحص مشروعية التصورات والتمثيلات التي تظهر في شكل سلوكيات وتصرفات لدى الفاعلين في هذه المرافق.

فكما أن المجال الفلسفي قد أثر في تحديد مفاهيم علم الأخلاق، على الأقل على مستوى نهايات المنظور الأخلاقي، حيث نجد "السعادة"، و "الخير الأسى"، فإن المرفق العام، لا شك أنه سيكون له تأثيره أيضا، ضمن نفس المستوى، بأن تكون "المصلحة العامة" معيارا للحكم، انطلاقا من كونها تأتي على رأس غايات وأهداف هذا المرفق، وكونها منتهى ما يطلب فيه وبخصوصه.

إلى ذلك، فإنه وإمعانا في إثبات الخصوصية الدلالية لمفهوم/معيار "المصلحة العامة"، يمكن أن نقول إنه وحتى عند قياس هذا المفهوم على مفهومي "السعادة العامة"، أو "النفع العام"، فإننا نراه قياسا غير قادر على تمثيل كافة الخصوصيات بين المستويين كما تمثلهما كل طائفة من المفاهيم المتقابلة، على الأقل أخذا بالاعتبار الحمولة الدلالية والتفسير الذي يظهر به المفهوم الأخران ضمن نظرية الأخلاق.

فما هو معروف، أن فكرة "السعادة العامة" أو "النفع العام"، كما صيغت من قبل الاتجاه الوسطي في تحديد غايات التصرفات الأخلاقية للإنسان، وأيضا في تحديد منطلقات الحكم على الطبيعة الأخلاقية لهذه التصرفات، أنها قد عملت في محاولة لتلطيف تطرف اتجاه "النفعية"، و "مذهب الأثرة"، على التأكيد على ضرورة أن يسعى الإنسان وهو في طريقه لخدمة مصالحه الخاصة، إلى وضع عينه

على ما يحقق الصالح العام. إلا أن ما يبقى ثابتاً ضمن أفق التنظير هذا، هو أن هذا النطاق المسى "الصالح العام"، لا يمكن أن يقف ندا لمقابلته الموضوعي كما تحدده "المصلحة الخاصة"، وهو ما يعني أن نشدان تحقيقه يظل رهيناً بالممكن الذي يسمح به السعي إلى بلوغ ما تقتضيه المصلحة العامة، وإلا فإن أي تعارض بين المصلحتين، يعيدنا إلى نطاق "الأصل"، وهو سعي الفرد لتحقيق مصالحه الخاصة.

من هنا يظهر تميز فكرة/مقياس "المصلحة العامة"، من حيث كونها، تقلب العملية ككل. حيث يكون الأصل هو السعي إلى تحقيق المصلحة العامة، لكن مع الإبقاء على كل سعي لتحقيق المصلحة الخاصة، ضمن الحدود المقبولة والمشروعة؛ قانوناً وأخلاقاً، مسألة مرغوبة وغير مرفوضة. وأنه في حالة تعارض المصلحتين، ترجح كفة الصالح العام دون أدنى تردد.

يضاف إلى ما سبق، تميّز "المصلحة العامة" من حيث مرجعية تحديد دلالتها، مقارنة بمرجعية تحديد دلالة مفهومي "الخير" و"الشر"، كمحددتين للسعادة أو النفع العام في فلسفة الأخلاق عموماً، وفي فكر الفيلسوفين الانجليزيين؛ "بنثام"، و"ستيوارت ميل".

وعلى سبيل التوضيح، فإن مركزية الذات في فلسفة "بنثام" و"ستيوارت ميل"، قد جعلت من تحديد دلالة ما يعتبر "خيراً" وما يعتبر "شراً"، شأنًا فردياً خاصاً بكل فرد على حدة، يبني قناعاته بخصوصه على ما ينتهي إليه بعد وزن "المنافع" و"المضار". لذلك فإن كليهما يعتبر أن بإمكان أي فرد أن يستقل بتقدير ما يراه خيراً أو شراً، انطلاقاً مما تنتهي إليه عملية الموازنة، ولا حرج إن وقع تعارض بين مخرجات هذه الأخيرة، وما ينتهي إليه المجتمع من الإباحة والتجريم.

ولا شك أن قولاً مثل هذا تسجل عليه ملاحظات أهمها:

- أنه يختزل محركات الفرد وبوعته في "اللذة" و"الألم"، من حيث هي محددات حسية في الأصل، وليس باعتبارها ذات علاقة بالفكر من حيث المبدأ، حيث يكون اتصالها بهذا الأخير بمنطق تبعية لا غير؛
- أنه قول يقصي الضمير، من حيث هو عنصر موجّه لتصرفات الإنسان، ومقيد للشهوات، وبأن "للحكمة"، انطلاقاً من قواعد ومعايير، مودعة في الإنسان، تقوم مقام القانون الطبيعي¹³⁴، والذي يتجاوز فكريتي "اللذة" و"الألم"، ليعانق فكرة "الواجب" التي تصبح معياراً أصيلاً لكل من "الخير" و"الفضيلة"؛
- أنه يجعل الفضيلة شأنًا شخصياً، مما يضرب في عمق التوافق الاجتماعي. كما أنه من زاوية أخرى، فإنه يفتح عملية التحديد والتقييم على احتمالات غير متناهية، انطلاقاً من حقيقة أن ما يحقق اللذة أو المنفعة لشخص، ليس يحققهما لغيره

¹³⁴ - يعبر كانط عن هذا المعنى باستخدام لفظ العقل، والذي يمكن بحسبه من تعلم الخير والشر من غير الحاجة للتجربة أو الممارسة. فالعقل هو محرك مستقل، يوجّه الإنسان إلى حيث تكون الأخلاق الإيجابية، في إطار من الإسقاط الذي يقوم به الفرد، انطلاقاً منه، حول ما يرغب في أن يقوم الناس به لصالحه/اتجاهه، وبالتالي يكون هو أيضاً بالقيام بنفس الشيء اتجاههم.

ودائماً، فإن نفس الملاحظة التي عبّرنا عنها في أكثر من موضع، تبقى صحيحة من وجهة نظرنا ضمن هذا الإطار، نظراً لأن الرهان على مرجعيات للتقييم، هي بطبيعتها تنتهي إلى الذات، يجعل الالتزام بالفضائل، وقبل ذلك تحديدها بشكل صحيح والاهتداء إليها، أمراً نسبياً. وهو ما يستدعي الارتكان إلى مفارقة لهذه الذات، تكون واضحة، وتكون قبل كل شيء نتاج توافق بين أفراد المجتمع.

بالضرورة. كما أن ما يعتبر لذيذاً أو نافعا لنفس الشخص في وقت معين، قد لا يكون كذلك في وقت لاحق. ولأن بنثام وستيوارت ميل، قد كان لدهما وعي بهكذا إشكال في التحديد/التقييم، فإنهما أشارا إلى كونهما يراهنان على منطق التدافع في الالتزام بالفضائل، انطلاقاً من الإسقاط الذي يقوم به الفرد على نفسه لتحديد الخير/النفعة والشر/الضرر، مما يمكنه من تجنب ما لا يستطيع قبوله من الأفعال، وإن كانت تحقق مصالحه ومنافعه، لأنها في المقابل تلحق ضرراً بالغير. غير أنه رهان وكما يبدو جلياً، سرعان ما يفقد قوته الإقناعية وكذا فاعليته الإجرائية، بالنسبة لطائفتين من الناس؛ أصحاب النفوذ والقوة ممن لا يخافون من انقلاب وضعهم إلى وضع يكونون فيه موضوعاً/أو ضحايا اختيارات الغير، وكذا الأشخاص القادرين على الإفلات من نطاق تحمل مسؤولية الأفعال، أي أولئك الذين يستطيعون التهرب من أي إمكانية لربطهم بأفعالهم التي تحقق مصالحهم وتهدر مصالح غيرهم؛

- أنه يسقط صفة "الفضيلة" عن كثير مما يعتبر بالإجماع من الفضائل الراسخة في الثقافة الإنسانية، بل إنها تعتبر أسوأ الفضائل وأجلها. وهي وفقاً لهذا المذهب تفقد صفتها كفضلة، لا شيء، إلا لأنها قد تكون مقرونة بالألم. ف"الشجاعة" كما "التضحية" قد تقتربان بالألم الناتج عن البذل لصالح الغير. أو عن التنازل عما يشكل مرغوباً للذات لصالح هذا الغير، إثارة له وتفضيلاً؛

- أنه يشرعن جملة من السلوكات والخصال، ويرفعها إلى مستوى الفضائل، لا شيء، سوى لأنها تعود بالنفع على الذات، من قبيل "الأناية"، "الكذب"، "البخل"، "الاحتكار"....

وبخلاف ما سبق، فإن المصلحة العامة تظهر معطى مفارقاً للذوات مستقلاً عنها. صحيح أن الفرد قد تكون له مساهمة، ويكون له دور في تحديدها والترجيح بين ممكنات بلوغها، وأيضاً بين تجلياتها. إلا أن قدرته هاته لا تكون منتجة، إلا في إطار من التوافق الجمعي، تحدده المبادئ والمرتكزات والمعايير العامة لضبط فكرة "المصلحة العامة".

وبالعودة إلى آخر سؤال ضمن حزمة الأسئلة التي ابتدأنا به مناقشة هذه النقطة الجزئية، فإن الخصوصية التي تميز أساس تحديد مبدأ/معيار "المصلحة العامة" بالمقارنة مع أساس "مبدأ السعادة"، تتجلى في طابعه "المجرد" و "المفارق للذات". ذلك أنه وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن إدراك صفة الفعل بالنسبة لمذهبي السعادة، ترتبط بالتقدير الشخصي الذي ينتهي إليه كل فرد، بعد عملية حسابية للعائد من اللذة أو الألم. لكن بالنسبة لمعيار "المصلحة العامة"، فإن هذا الأمر يكون غير صحيح، لكون تحديد المصلحة العامة، هو ذو طابع قانوني تعاقدية، تكفل تدقيق معناه، أجهزة رسمية مختصة، وتسهر على تطبيقه هيئات رقابية مستقلة. وبشكل أكثر وضوحاً في القول، فإن المصلحة العامة، قد تكون متحققة، ولو في حالة كون الفعل منتجا للألم، وبالعكس فإنها قد تكون غير متحققة، ولو أثبت الفعل إنتاجه للذة الفردية أو الجماعية. وبطبيعة الحال، فإن هذه المقارنة تظهر رجحان هذا المعيار على ما دونه، لأنه يسمح بالاحتفاء بفضائل وخصال وقيم، ما كانت لتكون مقبولة لو تم الانتصار لمذهب السعادة، بالخصوص في شكله المعتمد على "السعادة الفردية"، وعلى رأسها فضائل "التضحية"، و "البذل"، و "التطوع"، و "التضامن"، و "الإيثار"، و "التسخير" بين الناس¹³⁵،

¹³⁵ - مصداقاً لقوله تعالى: "وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّنْ نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِمْ مُّقْتَدُونَ (23) * قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ فَقَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ (24) فَاَنْتَقَمْنَا مِنْهُمْ فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ (25) وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِّمَّا تَعْبُدُونَ (26) إِلَّا الَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَمِيعٌ (27) وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقْبِهِ لَعَلَّهُمْ يَُرْجِعُونَ (28) بَلْ مَثُغٌ هَؤُلَاءِ وَأَبَاءُهُمْ حَتَّىٰ جَاءَهُمُ الْحَقُّ وَرَسُولٌ مُّبِينٌ (29) وَلَمَّا جَاءَهُمُ الْحَقُّ قَالُوا هَذَا سِحْرٌ وَإِنَّا بِهِ كَافِرُونَ (30) وَقَالُوا لَوْلَا نَزَلَ هَذَا الْقُرْآنُ عَلَىٰ رَجُلٍ مِّنَ الْفَرِثِيِّينَ عَظِيمٍ (31) أَهُمْ يَفْسِمُونَ بِرَحْمَتِ رَبِّكَ إِنَّا قَدْ قَسَمْنَا بِبَيْنِهِمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَزَعَمْنَا

وغيرها من أخلاق الواجب.

ب- واقع التأسيس للأخلاقيات الرقمية في الفضاء التربوي:

منذ البداية يمكننا الجزم والتصريح، بأن حديثنا عن الأخلاق الرقمية في الفضاء المدرسي، بمفهوم التخصيص الذي يراعي خصوصيات المعطى/البعد الرقمي، هو أمر غير متيسر لحد الساعة. فما يفترض أن يكون تجسيدا للوعي براهنية "الإطار الأخلاقي للممارسة"، ودوره في تأطير العمليات التربوية، ضمن سياق أصبح ينحو نحو تبني فكرة "المدرسة المنصة" كواقع وممارسة، نجده شرطا غير متحقق. وبالتالي، فإنه حتى على صعيد الأدبيات الرسمية، المؤطرة للتفكير الجماعي، والسياسات العامة والعمومية بخصوص موضوع الأخلاق والأخلاقيات وحضورهما ضمن الفضاء التربوي، نجدها لا تتجاوز دائرة التعميم، وعدم التخصيص في تناول الموضوع، وتبني زاوية النظر حوله، وبناء الوعي بخصوصه.

فنحن مثلا، لا نجد حديثا، يستوعب التحول الرقمي، كواقع يستوجب تأطيرا أخلاقيا مخصصا. بقدر ما نجد أن هذا البعد الخاص من الأخلاقيات المهنية، يحضر ضمن الإطار العام، افتراضا كثيرا، وتخصيصا بشكل نادر. بل إن المرجع الذي يفترض أن يكون إطارا ناظما لمنطلقات السياستين العامة والعمومية في مجال التربية والتكوين، وهو القانون الإطار رقم 51.17، نجده لا يستحضر البعد الأخلاقي في تأطير الممارسة التربوية، وتنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين فيها، إلا بمنطق التبعية لموضوع آخر من مواضيع التقعيد، حيث يغدو هذا البعد، معطى تابعا لغيره، كما يظهر متقوقعا دوما ضمن حدين تقليديين؛ هما الحق والواجب، وليس باعتباره تعبيراً عن تصور نسقي، يخصصه بما يستحقه من العناية والاهتمام.

ففي المادة السادسة والعشرين (26)، كان تنصيب المشرع على البعد الأخلاقي في علاقة المدرسة بالمتعلم، غير مصرح به، وإنما هو أمر يفهم باعتباره من مستلزمات الميثاق بشكل طبيعي. وعلى نفس المنوال في عدم التخصيص، سارت المادة السادسة والثلاثين (36) من القانون المذكور، حيث نجد أن المشرع، قد أدرج المعطى الأخلاقي، ضمن نطاق موضوع "تدبير الموارد البشرية"، وذلك في سياق حديثه عن إطار تعاقدية، يبتغي ضبط العلاقة بين الإدارة وموظفيها، بناء على ثنائية الحق والواجب دائما. وضمن نفس الإطار أيضا، يفهم ما جاء ضمن مقتضيات المادة الثامنة (8) من المرسوم رقم 2.24.140 في شأن النظام الأساسي الخاص بموظفي الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية¹³⁶.

وقد عبر آخر تقرير للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الصادر بتاريخ 2 يونيو 2026، عن هذا الواقع بما يعرفه من مفارقة واضحة، بين واقع تطور البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي في الفضاء التربوي والتكويني، وبين تأطيرهما المؤسساتي، مما يعمق من الشرح باستمرار، ويزيد من صعوبة إيجاد إطار ملائم، يتمتع بالكفاية اللازمة، في ظل تطور مستمر لهذين المكونين، يقابله غياب أي

بَعْضُهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحِمْتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ (32) وَلَوْلَا أَنْ يَكُونَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً لَجَعَلْنَا لِمَنْ يَكْفُرُ بِالرَّحْمَنِ لِبُيُوتِهِمْ سُقْفًا مِّنْ فِضَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ (33).

سورة الزخرف. الآيات من 23 إلى 33.

¹³⁶ - ج.ر عدد 7277، بتاريخ 16 شعبان 1445 (26 فبراير 2024)، ص 1366.

إطار مرجعي وأخلاقي لضبط استعمالهما وتوظيف مكوناتهما¹³⁷.

وعلى العموم، فإن هناك جملة من الملاحظات، نسجلها بخصوص موضوع إرساء إطار للأخلاقيات المهنية عموماً، والأخلاقيات الرقمية بشكل أخص، على مستوى قطاع التربية الوطنية، نعتبر أنها تشكل مناطق الظل، وتجليات الإخفاق، نجملها، كخلاصات واستنتاجات، فيما يلي:

● **أولاً:** أن واقع الإطار الأخلاقي لمواكبة التحول الرقمي على مستوى قطاع التربية الوطنية، كما هو الشأن بالنسبة لمنظومة التربية والتكوين بشكل عام، يبقى غير متاح، ضمن الشروط والتوصيفات المقررة بموجب النصوص الجاري بها العمل، وعلى رأسها القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والذي نصت مادته السادسة والثلاثون (36) على أنه: "يتعين على جميع المتدخلين المعنيين بتنفيذ المشاريع والبرامج الرامية إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وتطويرها، الإسهام كل في مجال اختصاصه، في تحقيق الأهداف الأساسية المنصوص عليها في المادة 3 من هذا القانون – الإطار، والعمل على تفعيلها خلال المدى الزمني المقرر لتنفيذها.

ويجب أن يتم ذلك في إطار الالتزام المشترك لكل المتدخلين المذكورين بتحقيق الأهداف المذكورة، على أساس مبدأ التلازم بين الحقوق والواجبات التي يحددها ميثاق تعاقدية لأخلاقيات مهن التربية والتعليم والتكوين والبحث، يوضع لهذا الغرض من قبل السلطة الحكومية المختصة";

● **ثانياً:** أن المتوفر حالياً من التأطير الأخلاقي للتحول الرقمي، ولعملية توطين استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في المنظومة، لا يتجاوز نصوصاً متفرقة تتصل ببعض العمليات النوعية/الخاصة والمناسباتية، والتي لا تستجيب بأي حال من الأحوال، لمقومات التأطير النسقي، ذي الطابع الشمولي؛ أفقياً من خلال التصور البين قطاعي، وعمودياً يستعرض كل مستويات الممارسة التربوية والتكوينية ويستحضر كل أبعادها، والذي ينظر إلى الموضوع في بعده المركب، والمتعدد الأوجه. وهذا الواقع شكل موضوع توجيه من قبل التوصية الأخيرة (التوصية رقم 2026/1) الصادرة بتاريخ 2 يونيو 2026 عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي¹³⁸.

¹³⁷ - توصية رقم 2026/1، حول اعتماد إطار وطني لتوجيه استعمال الذكاء الاصطناعي في التربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 11.

¹³⁸ - على المستوى الأفقي، جاء في التوصية (ص 23): "لا تقتصر استعمالات الذكاء الاصطناعي على الفضاء المدرسي، بل تمتد إلى البيئة الرقمية والاجتماعية الأوسع، والتي يتفاعل معها المتعلمون في حياتهم اليومية، وتشمل: الأسرة، ووسائل الإعلام، والفضاءات الثقافية والشبابية، ومبادرات المجتمع المدني؛ وهو ما يجعل التعامل معها مسألة تتجاوز اختصاص قطاع واحد".

وعلى المستوى العمودي، جاء في نفس التوصية (ص 24): "يوصي المجلس بالشروع في بلورة إطار وطني مرجعي يوطر استعمالات الذكاء الاصطناعي في التربية، بحيث يحدد الغايات التربوية، والمبادئ المؤطرة، وشروط الاستعمال، والمسؤوليات المؤسسية. ويأتي هذا الإطار ليوجه إدماج هذه التقنيات في انسجام مع سياق الإصلاح كما حددته المرجعيات ذات الصلة، ومع المستجدات الراهنة.

يُنظر من هذا الإطار، العمل على توحيد التوجهات وضبط التدخلات لدى كافة المتدخلين التربويين، وتحديد حدود الاستعمالات المقبولة تربوياً، خاصة بالنسبة للفئات الهشة، إلى جانب تحديد أدوار مختلف الفاعلين بما يضمن توجيه الابتكار التكنولوجي نحو خدمة جودة التعليم والإنصاف التربوي. كما يعمل على توجيه الاستعمالات نحو تمكين المتعلمين من استعمال وإع ومسؤول، وتعزيز تفاعلهم النقدي مع هذه التقنيات في انسجام مع القيم التربوية؛ مما يدعم تنمية مواطنة رقمية واعية، ويعزز دور المدرسة كمجال لإنتاج المعرفة.

● **ثالثاً:** أن مدخلات التأسيس لتخليق التحول الرقمي، تبقى غير متوفرة، لغياب شروط ضرورية ووازنة، هي في مجملها ذات طبيعة مؤسسية، تشكلها الهيئات المختصة بمواكبة الإصلاح والبت في كثير من مرتكزاته، والحسم في اختياراته، حيث تنصرف الإحالة هنا إلى كل من "اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج" المنصوص عليها في المادة 28 من القانون الإطار رقم 51.17، وأيضاً "اللجنة الوطنية لتتبع ومواكبة إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي"، المؤسس لها بموجب المادة 57 من نفس القانون، وهما اللجنتان اللتان يعتبر المنجز المنتظر منهما، كما نصت عليه المادة 28، والموكل إليهما حصراً بحكم الاختصاص، إنتاجه (بالنسبة للأولى)، و(المصادقة عليه بالنسبة للثانية)، ضرورياً، وعنصرها يؤسس عليه في هذا الباب¹³⁹. فما دام التحول الرقمي لا ينفصل عن جملة من الموضوعات الهيكلية ضمن المنظومة؛ منها ما هو منهاجي (وفقاً لتحولاته المستمرة)، ومنها ما يتعلق بالتزامات الفاعلين (وتغيرها)، فإن أي فصل بين إطارات هذين المكونين الآخرين، وبين التحول المذكور سيصيب بعطب، مسار إرساء التحول الرقمي العقلاني والفاعل، المستحضر للخصوصيات النمائية والسيكولوجية والمعرفية للمتعلمين. ولعل القانون 59.21، قد أبان عن وعيه بالطبيعة المركبة والمتداخلة لهذه المسارات، وارتباط بعضها ببعض بشكل عضوي، انطلاقاً مما حملته مادته السادسة والسبعون (76)¹⁴⁰، بالنسبة للمعطى الأول (التركيب)، والمادتين السابعة والسبعون (77)، والثامنة والسبعون (78) بالنسبة للمعطى الثاني (الملاءمة)، ومعطى التحول، من خلال المادة 80.

● **رابعاً:** أن غياب الطابع النسقي والمنظور الشمولي لتخليق التحول الرقمي، يمكن تلمسه، فضلاً عن غياب أي تنصيب على ضرورة إقرار مدونة مستقلة لأخلاقيات توظيف الرقميات في الفضاء التربوي، من خلال بعض النصوص التنظيمية، ذات الصلة بهذا الموضوع، بما فيها تلك المرتبطة بالمخطط التشريعي للقانون الإطار، حيث الحضور المحتشم لمقتضيات تنص على وجوب الالتزام

كما يتعين أن يرتكز الإطار الوطني على مبدأ الحياد التكنولوجي، المقترن بالسيادة التربوية، من خلال تحديد معايير تربوية وأخلاقية واضحة، توجه مختلف الأدوات الرقمية دون الارتباط بتطبيقات بعينها، مع مراعاة مبادئ السيادة الرقمية، والإنصاف، والتنوع اللغوي، والثقافي. ويتيح ذلك تحقيق توازن بين تشجيع الابتكار، وضمان الضوابط الكفيلة بحماية جودة التعليمات، وترسيخ الشفافية والمسؤولية المشتركة. يقتضي تفعيل هذا البعد التوجيهي، إرساء هيئة وطنية تتولى أعمال مقتضياتها، وتتبع تطبيقه، وتنسيق تدخلات الفاعلين المعنيين، بما يضمن انسجام الجهود، وتأمين نجاعة التدخل العمومي".

¹³⁹ - وهنا نسجل، تفاعلاً مع ما جاء في توصية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2026/1، أن هذا الأخير قد لم يستحضر ميثاق الأخلاقيات المهنية القطاعية أثناء حديثه عن موضوع الذكاء الاصطناعي، بالرغم من أنه استحضر "المستوى المنهجي" ضمن نفس السياق (ص 31)، مع العلم أن الجهة المسؤولة عنهما معاً، وفق القانون الإطار، هي نفسها.

وربما يفهم هذا الإغفال للبنية القطاعية في صياغة "ميثاق أخلاقيات التحول الرقمي واستعمالات الذكاء الاصطناعي"، بأنه يعكس منهجية تنبني على تصور أكثر شمولية يتبناها المجلس، من خلال إيلانه الاهتمام أولاً، لـ "بلورة إطار وطني مرجعي مؤطر لاستعمالات الذكاء الاصطناعي"، من منطلق "المقاربة بين - قطاعية التي تعكس الطابع البنوي للرهان". لكن، ومع ذلك، فإننا نعتقد أن ما تم التنصيب عليه ضمن القانون الإطار 51.17، يفترض أن يحظى بالأولوية، وأن يتم التنبيه إليه بشكل صريح، باعتباره يعكس خلافاً بنيوياً ضمن مسار إرساء مقتضيات هذا القانون، في الشق المتعلق منه خصوصاً بإرساء إطار أخلاقي للممارسة التربوية، خصوصاً في علاقتها بالتحول الرقمي. وهو ما من شأنه أن يترجم فعلياً واجب الاحترام لهذا الإطار القانوني المرجعي، كإطار يجسد فكرة التعاقد المجتمعي الملزم.

¹⁴⁰ - جاء فيها: "تتولى السلطة الحكومية المختصة إعداد المناهج والبرامج التعليمية لكل مستوى من مستويات التعليم المدرسي، مع العمل على تقييمها وتحسينها وملاءمتها بكيفية مستمرة، وذلك وفق الإطار المرجعي للمناهج والدلائل المرجعية للبرامج والتكوينات، الذي تعدّه اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج المنصوص عليها في المادة 28 من القانون-الإطار المشار إليه أعلاه رقم 51.17.

يتعين على هذه اللجنة أن تراعي عند إعداد الإطار المرجعي والدلائل المرجعية المذكورة، إدماج الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية، وملاءمة الزمن المدرسي وإيقاعات التعلم، مع الخصوصية الجهوية والمحلية".

بالتوظيف المستحضر للبعد الأخلاقي للتكنولوجيا والرقميات، وذلك ضمن سياقات تعتبر من المظاهر الفارقة في مسار إرساء أولى لبنات التحول الرقمي على صعيد المنظومة.

خاتمة:

في الختام، تبقى الإشارة إلى أن موضوع "الأخلاقيات"، لم يأخذ بعد حظه الكافي من التأطير وتجديد المنظور إلى خصوصيته وراهنيته ضمن قطاع التربية الوطنية، هذا بالرغم من التحولات التي عرفها هذا القطاع، باعتباره ضمن القطاعات المشمولة بمجمل التحولات الهادفة إلى تحقيق الطفرة النوعية، والتي سطرت للمرافق العمومية، هذا أولا، وكذا باعتباره قطاعا على درجة كبيرة من الخصوصية، تستدعي أن يكون "للأخلاقيات"، حضور مؤطر للفعل التربوي بشكل قوي من ناحية ثانية.

فالقاعدة الثابتة التي لم تعد مدار خلاف، هي أنه كلما تعقدت الإشكالات العلمية، والعملية، والمهنية، إلا وازدادت الحاجة إلى "الأخلاق" و"الأخلاقيات". فالقانون يعجز في ظل هذا التسارع عن سد كل فجوات العمل غير المرغوب. وعليه، فإن النظر إلى الأخلاق كمكمل لإطارات معرفية أصيلة، هي من صميم المجالات التي يفترض أن هذه الخلاق تنتهي إليها وتؤطرها، لم يعد ممكنا، ما دامت الفضاءات والبيئات المختلفة، قد عجزت عن صيانة سلامتها الأخلاقية، انطلاقا من محدثاتها المعرفية، وإطاراتها الفكرية، لا بل وحتى من خلال القواعد القانونية.

وإذا كان هذا حال الوضع في عمومته، وبدايات تعقد الإشكالات، فإن تعقد المشهد الإنساني في ظل مناخ معولم¹⁴¹، وإطارد الأزمات، وعجز النظام القانوني، في تجليبه الداخلي والخارجي، عن إيجاد حلول ناجعة لمعضلات اجتماعية، وسياسية، واقتصادية، وأيضا تربوية، أدت فيما أدت إليه، إلى طغيان الاستهلاكية، وتعليب الأفكار، وقولبتها على حساب القيم، ونشدان الرفاه بأي ثمن، وسيادة الرأسمالية واقتصاد السوق، بما حملاه من مظاهر الإقصاء، والاحتكار، والوصولية، والأنانية، والسعي لتحقيق الربح السريع الذي أصبح في أحيان كثيرة مرغوبا مهما كان المقابل الأخلاقي، هي كلها عوامل، قد ساهمت - نتيجة ما انتهت إليه من كوارث وأزمات بنيوية مهلكة، تعتبر كلها نتائج طبيعية لما يسمى في الأدبيات ذات الصلة بـ "المشكلة الأخلاقية" - في إعادة توجيه النظر ناحية الأخلاق والأخلاقيات من جديد، وتسليط الضوء عليهما، كإطارات مرجعية، من شأنها وحدها، أن تسهم بفعالية في إيجاد حلول جذرية لما استعصى من تلك الأزمات والاختلالات، والتصدي لاحتمالات المخاطر السلوكية، وصور الانحطاط الأخلاقي الواقعية التي رافقت تلك الأزمات، والتي لم تعد نادرة، بقدر ما أصبحت تتسع وتتجدد، فترة بعد فترة.

وبهذا فإن مبحث الأخلاق، يصبح مبحثا ناظما لكل المجالات، عابرا لكل التخصصات، ومتعاليا على كل الخصوصيات. كيف لا، وهو يستمد مشروعيته من جوهر الكينونة الإنسانية، من حيث هي أولا، حضور ممتد في كل ما يمكن أن تطاله يد الإنسان، وأيضا في كل ما يعتبر من صميم مجالات التدخل الطبيعية التي يتحرك ضمنها، في سياق أدائه للرسالة على الأرض، وفي محاولته لتأمين وجوده،

¹⁴¹ - العولمة هي واقع مثبت. ومهما كانت تعريفاتها، فإن باومان يعتبرها "تعني أننا جميعا نعتمد بعضنا على بعض. (إذ) لم تعد المسافة تعني الكثير الآن. ما يحدث في مكان قد تكون له نتائج عولمية. بالإمكانات، والأدوات التقنية، والخبرة التي امتلكها البشر، يمكن لأفعالهم أن تتحرك على مسافات هائلة من المكان والزمان. مهما كانت محلية مقاصدهم، سيخطئ الفاعلون أن يلغوا من حساباتهم العوامل العولمية، لأنها قد تقرر نجاح أو فشل تلك الأفعال. ما نفعله (أو نحجم عن فعله) قد يؤثر على أحوال الحياة (أو الموت) لأناس في أماكن لن نزورها، وأجيال لن نعرفها".

زيغمونت باومان، الأخلاق في عصر الحداثة السائلة، ترجمة سعد البازعي وبثينة الإبراهيم، مرجع سابق، ص 101.

والسعي نحو تحقيق رفاهيته. وثانيا، انطلاقا من السمة الاجتماعية للكائن البشري، والتي تلزمه بتحري وجود الغير بشكل مستمر وأخذه بالاعتبار في كل تحركاته في الفضاء العام، وأيضا احترامه، في إطار ما يقتضيه واجب احترام منطق العيش المشترك، المؤطر بفكرة الفضيلة، والمحفوظ بمجموع القيم الإيجابية المرعية، كما تحددها المعايير والمبادئ الأخلاقية؛ الكونية والمجتمعية. وبطبيعة الحال، فإن الفضاء التربوي هو في مركز كل ما ذكر، مما يضيف مشروعية مطلقة على ضرورة الإسراع، بتأطيره أخلاقيا، مع الحرص كل الحرص على القيام بذلك بالجودة اللازمة، والإحاطة الضرورية.

المراجع:

أ- باللغة العربية:

- أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980، ص 129.
- أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملك وسياسة الملك، تحقيق رضوان السيد، دار العلوم العربية، 1987، ص 32.
- أبو نصر الفارابي، الجمع بين الحكيمين، دار المشرق، بيروت، 1986، ص 95.
- ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، حققه وشرحه غريبه: ابن الخطيب الناشر: مكتبة الثقافة الدينية الطبعة: الأولى، ص 51.
- ابن سينا، الشفاء، المنطق، منشورات وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية، القاهرة 1371هـ-1952م، ص 12-13.
- زيفمونت باومان، الأخلاق في عصر الحداثة السائلة، ترجمة سعد البازعي وبثينة إبراهيم، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، مشروع كلمة، 2016، ص 101.
- ي. دني، أصول الأخلاق، ترجمة إبراهيم رمزي، مؤسسة هنداي، 2011، ص 5.
- جون ديوي، مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة مروان الرشيد، دار معنى للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2021، ص 21 وما بعدها.
- محمد عابد الجابري، محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى، يونيو 1997، ص 64.
- محمد عابد الجابري، نقد العقل العربي 4، "العقل الأخلاقي العربي"، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2001.
- السيد كما الحيدري، مقدمة في علم الأخلاق، دار فراق للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 2004، ص 37 وما بعدها.
- عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني، الأخلاق الإسلامية وأسسها، دار القلم، دمشق، الطبعة الخامسة، 1999، ص 10-11.
- عادل ضاهر، نقد الفلسفة الغربية، المجلد الأول: الأخلاق والعقل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، الطبعة الأولى، 1990، ص 391.
- علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، "التعريفات"، بطله وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م المجلد الأول، باب الخاء، ص 101.
- شهاب الدين السهروردي، التلويحات، دار روافد للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى 2018، ص 35.

ب- باللغة الأجنبية:

- J. Stuart Mill, L'utilitarisme, ancienne librairie Germer Baillière, Éditeur Félix Alcan, Paris, 1989, p. 33.
- Kaśka Porayska-Pomsta, Wayne Holmes, Selena Nemorin, Handbook of artificial intelligence in education, Edward Elgar Publishing, p 571-604.

Digitalization and the Reconfiguration of Aesthetics: An Ontological Approach to Contemporary Art

Ines Helaoui¹⁴²

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Helaoui, I. (2026). Digitalization and the Reconfiguration of Aesthetics: An Ontological Approach to Contemporary Art. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22116788>

Abstract

This study explores the creative and aesthetic transformations brought about by digitization in the structure of art and contemporary aesthetic thought, through an analysis of the new relationship between human and machine, and between image and imagination. Digitization represents an ontological and epistemological force that reshapes being, perception, and meaning. Creativity has become a generative and participatory process emerging from the interaction between human memory and algorithmic memory, transforming art into a dynamic space where the concepts of presence, time, and body are continuously redefined. The research is based on the hypothesis that digitization has radically altered the concept of beauty: the image has shifted from representation to generation, from imitation to autonomous creation within a symbolic system governed by data. Beauty has become a living perceptual event manifested through the ongoing interaction between human and machine, and the artist has evolved from a creator of the artwork to an organizer of aesthetic interactions. The findings show that digitization not only transforms the tools of creativity but also redefines art itself as an ontological process of existence, where the human and the artificial intersect, and beauty becomes an ongoing interactive act expressing a material-less being, a non-linear temporality, and a decentralized presence. Building on this perspective of the digital transformation of creative and aesthetic practice, the research is divided into three interrelated chapters, each focusing on a specific dimension of the digital art experience. Through the study of selected works by contemporary artists who embody these transformations, the research offers a comprehensive reading of the relationship between human, imagination, and technology in the digital creative space.

Keywords: Digital art, aesthetics, image, algorithm, artistic generation, posthuman art.

¹⁴² PhD, Higher Institute of Fine Arts and Crafts of Sousse, Tunisia
Email: helaouiines@yahoo.fr

الرقمنة وإعادة تشكيل الجمال: مقاربة أنطولوجية في الفن المعاصر

إيناس الحلوي

ملخص

يبحث هذا العمل في التحوّلات الإبداعية والجمالية التي أحدثتها الرقمنة في بنية الفن والفكر الجمالي المعاصر، من خلال تحليل العلاقة المستحدثة بين الإنسان والآلة، وبين الصورة والخيال. تمثّل الرقمنة قوّة أنطولوجية وإبستمولوجية تُعيد تشكيل الكينونة والإدراك والمعنى، حيث أصبح الإبداع سيرورة توليدية تشاركية تنشأ من التفاعل بين الذاكرة البشرية وذاكرة الخوارزمية، فتحوّل الفن إلى فضاء ديناميكي تُعاد داخله صياغة مفاهيم الحضور والزمن والجسد. وينطلق البحث من فرضية ترى أنّ الرقمنة أحدثت انقلابًا جذريًا في مفهوم الجمال، إذ انتقلت الصورة من مجال التمثيل إلى مجال التوليد، ومن منطق المحاكاة إلى منطق الخلق الذاتي ضمن منظومة رمزية تحكمها البيانات. بات الجمال حدثًا إدراكيًا حيًا يتجسّد في التفاعل المستمر بين الإنسان والآلة، وتحول الفنان من خالق للأثر إلى منظّم لعمليات التفاعل الجمالي.

تكشف نتائج البحث أنّ الرقمنة لا تغيّر أدوات الإبداع فحسب، بل تعيد تعريف الفن ذاته بوصفه سيرورة أنطولوجية للوجود، يتداخل فيها الإنساني مع الاصطناعي، ويحوّل فيها الجمال إلى فعل تفاعلي مستمرّ يعبر عن كينونة بلا مادة، وزمن بلا خطيّة، وحضور بلا مركز. وانطلاقًا من هذه الرؤية حول التحوّل الرقمي للفعل الإبداعي والجمالي، يقسّم البحث إلى ثلاثة فصول متكاملة، يخصّص كلّ منها لدراسة بُعد محدّد من تجربة الفن الرقمي، مع تحليل نماذج من أعمال فنانين معاصرين تجسّد هذه التحوّلات، في مسعى لتقديم قراءة شاملة للعلاقة بين الإنسان، الخيال، والتقنية في الفضاء الإبداعي الرقمي.

الكلمات المفتاحية

الفن الرقمي، الجمالية، الصورة، الخوارزمية، التوليد الفني، الفن ما بعد الإنساني

المقدمة

يشهد العالم المعاصر انقلاباً حاسماً في مفاهيم الإبداع والجمال، إذ تجاوزت الرقمنة دورها كحدثٍ تقني يطور أدوات الإنسان، فأضحت قوة وجودية تُعيد تعريف العلاقة بين الفكر والمادة، بين الصورة والعالم، وبين الإنسان والآلة. فالتحول الرقمي مسَّ البنية العميقة للفكر الجمالي، وأدخل الحسَّ الإنساني في مدار الخوارزمية، وحوّل الخيال إلى مجال حسابي يمكن ترجمته ومعالجته وإعادة توليده بلا نهاية. وهكذا أصبح الإبداع سيرورةً توليدية تتجاوز حدود المؤلف الفرد نحو فضاء تشاركي تتقاطع فيه الذاكرة البشرية مع ذاكرة الآلة. لقد دخل الفنّ مع الرقمنة طوراً جديداً من وجوده: طوراً لامادياً، بلا أصلٍ ولا مركز، حيث يتحوّل الحضور إلى بياناتٍ ضوئية تتدفّق على الشاشات، ويتحوّل الجسد إلى واجهةٍ تُبصر وتُحسّ وتُترجم عبر الرموز. وأضحت الصورة، في هذا الأفق، بنيةً حسابيةً تُعيد إنتاجها وفق منطق الخوارزميات، فيغدو الجمال حدّاً زمنياً مفتوحاً يُقاس بقدرته على التوليد المستمر للمعنى. وفي ظلّ هذه التحوّلات، يتزعزع المفهوم الكلاسيكي للجمال القائم على التناقص والتمثيل والتأمل، ليحلّ محله مفهوم الجمالية التوليدية، حيث يغدو الفعل الفنيّ سيرورةً مفتوحة بين الإنسان والخوارزمية، متجسداً في نماذج متعددة كالموسيقى الرقمية والصورة التفاعلية التي تتيح للمستمع والمتلقّي أن يتدخّل في توليد الأثر ويشارك في صياغة زمنه الإدراكي. ومن هنا، تتجاوز الرقمنة وظيفتها الأداة لتغدو إطاراً أنطولوجياً جديداً لإعادة التفكير في الكينونة ذاتها، فحين يُختزل العالم في بيانات قابلة للمعالجة، يصبح الوجود نفسه قابلاً لإعادة البرمجة، وتغدو الكينونة تدفقاً بلا أصلٍ ولا نهاية. إنّ هذا التحوّل من اليد إلى الشيفرة، ومن الأثر إلى المعالجة، ومن الخيال العضوي إلى الخيال الصناعي، يطرح إشكالية محورية تلخص في التساؤل عن الكيفية التي غيّرت بها الرقمنة بنية الفعل الإبداعي ومفاهيم الجمال، وما الذي ترتّب على انتقال الفن من المجال المادي إلى المجال الخوارزمي من تحوّلات أنطولوجية ومعرفية وجمالية. وتتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات تحاول كشف طريقة إعادة تشكيل العلاقة بين الخيال والوسيط التقني، ومصيرة المفاهيم الحافة بالجمال كالحضور والزمن والجسد، وما إذا كان هذا الفن امتداداً للتاريخ الجمالي أم تأسيساً لأفق ما بعد إنساني.

ينطلق البحث في إجابته عن هذه الأسئلة من فرضية أساسية مفادها أنّ الرقمنة تحوّل إستيمولوجي وأنطولوجي في طرائق إدراك العالم، حيث تُنتج الوجود وفق منطق البيانات متجاوزةً المحاكاة إلى التوليد الذاتي، ممّا ينقل الذات الفنية من صانعة للأثر إلى منظّمة لسيرورات التفاعل، ليتشكّل مفهوم "الذات الجمالية الموزعة" بين الفنان والمتلقّي والخوارزمية. ويسعى هذا العمل إلى تفكيك هذه الكيفيات الجديدة وتتبع انتقال الأدوات الإبداعية من الأثر المادي إلى الكود الحسابي، معتمداً منهجاً فلسفياً ذا أبعاد ثلاثية يدمج بين التحليل الفينومينولوجي للإدراك، والقراءة الهرمينوطيقية لرموز الخوارزميات، والمنهج المقارن المرتكز على النقد الثقافي لتفكيك أبعاد ما بعد الحداثة. ولتأطير هذا المسار النظري، يستند البحث إلى مرجعيات فكرية معاصرة تناولت فلسفة التقنية والفن، كالمحاكاة والواقع الفائق عند جان بودريار، والصورة والزمن عند جيل دولوز، والصور التقنية لدى فيليم فلوسر، والخيال الصناعي والذاكرة عند برنار ستيجلر، والذكاء الجماعي عند بيير ليفي، فضلاً عن جماليات التفاعل لدى نيكولا بوريو. وتتوزع هذه المقاربة ضمن خطة دراسية تتوزع على ثلاثة فصول: يُعنى الفصل الأول ببحث التحوّل الرقمي وسؤال الكينونة الجمالية الانتقال من التمثيل إلى التوليد، ويتناول الفصل الثاني الخيال الصناعي وإعادة تشكيل الحسّ نحو أنطولوجيا جديدة للإدراك الجمالي، بينما يتقصى الفصل الثالث

التجربة الوجودية للرقمي من الجمال الافتراضي إلى الحضور الخوارزمي، صولاً إلى صياغة فهم فلسفي يبرز كيف غادر الجمال موقعه المتعالي ليعيد تعريف الوجود كتدفق دائماً.

1- التحول الرقمي وسؤال الكينونة الجمالية

شهدت التجربة الفنية منذ أواخر القرن العشرين تحولات جذرية بفعل الثورة الرقمية، فقد تجاوزت هذه التحولات الوسائط والتقنيات المستخدمة لتتطال جوهر الفن ذاته، وأسست لقراءات فلسفية جديدة للعلاقة بين الإنسان والعمل الفني والجمالي. ففي التقليدي، كان الفن انعكاساً للواقع، وسيلة لتسجيله أو إعادة إنتاجه بصيغ رمزية، والفنان متلقي للوجود، والمستقبل مجرد امتداد لما هو موجود بالفعل. ومع التحول الرقمي، أصبح العمل الفني فضاءً توليدياً متحرراً، حيث تتفاعل الخوارزميات مع إدراك الإنسان والبيانات، ويصبح المتلقي جزءاً فاعلاً في عملية التلقي، فتتحول كل لحظة من التجربة الفنية إلى إنتاج مستمر للواقع والمعنى والجمال. هذا التغيير يجعل الرقمنة أكثر من مجرد أداة، بل نظاماً أنطولوجياً يخلق واقعاً جديداً، ويُعيد تعريف الوجود الفني والجمال والإدراك.

يناقش جان بودريار في كتابه "المحاكاة والمحاكيات" (*Simulacres et Simulation*) «أنّ العلامات والصور تمتلك قدرةً على إنتاج الواقع داخل نظامها الرمزي، فتتكوّن حالة «الواقع المفرط»، حيث تكتسب الصور مرجعيتها الذاتية، وتشارك في تشكيل الوعي والخبرة الإنسانية. وهو ما يسمّيه "الواقع الفائق" (Hyperreality) "أي واقع بلا أصل، تُصبح فيه الصورة هي الأصل. ونحن نعيش في هذا العصر حيث يختفي الأصل وتستمر العلامة أو النسق الرمزي في إنتاج ذاته بشكل مستقل، لتتحول الصورة الرقمية إلى أصل قائم بذاته. ويصبح العمل الفني الرقمي نظاماً لامركزيّاً قادراً على إعادة ترتيب الواقع وفق منطق التكرار والتوليد المستمر، بما يجعل الفن يتحول إلى حدث توليدي متجدد يخلق ذاته في كل لحظة¹⁴³. ومن ثمّ، فإنّ الفن الرقمي لا يكتفي بتسجيل الواقع أو محاكاته، وإنّما يشارك بنشاط في صياغة الوجود ذاته، معيذاً تشكيل الزمان والمكان والحسّ ومتيحاً لكلّ متلقٍ أفقاً إدراكياً متغيّراً يتشكّل وفق تفاعله الشخصي مع العمل الفني. تتوافق هذه الفكرة مع رؤية "جيل دولوز"، الذي يعتبر الصورة حدثاً توليدياً منتجاً لمعناها الخاص، يشارك الواقع في نشأته ويشكّل معه فضاءً واحداً للوجود والمعنى. فيتحوّل العمل الفني إلى عملية مستمرة لتوليد المعنى والجمال، حيث تتفاعل اللحظة الفنية مع الخوارزميات والتقنيات والوقت اللحظي، وتحرّر الصورة من القيود التقليدية للزمان والمكان، ويصبح المتلقي مشاركاً فاعلاً في صيرورة الإبداع حيث يُضيف "دولوز" بأنّ "الصورة ليست انعكاساً للواقع، بل حدث توليدي يخلق معناه الخاص"¹⁴⁴. ومن هنا يُصبح الواقع متعدد المسارات والإدراك متعدد الأبعاد والخيال متحرراً ومتجدداً مع كلّ لحظة فنية. كما نستشفّ نفس الطرح في أعمال الفنان التركي الأمريكي "رفيق أناضول" في (2021) «Machine Hallucinations – Nature Dreams»، حيث يشكّل عمله هذا أحد أبرز التجارب المعاصرة التي تكشف التحول الجوهري في طبيعة الصورة الفنية الرقمية ومن التمثيل إلى التوليد.

¹⁴³ - بودريار، جان، *المحاكاة والمحاكيات*، باريس، دار غاليليه، 1981، ص 18.

¹⁴⁴ - Deleuze, Gilles, *Cinéma 2: L'image-temps*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1985, p 23

فقد جمع الفنان، في هذا المشروع الذي عرض في **König Galerie** برلين، أكثر من ثلاثمئة مليون صورة للطبيعة من مناظر وغابات وبحيرات وسُحب، ليغذي بها خوارزميات الذكاء الاصطناعي من نوع "GAN" في ما يشبه تدريب الذاكرة الآلية على استحضار ذكريات الطبيعة، فتُولد رؤى جديدة عنها، وتُصبح الصور الناتجة أحلاماً رقمية لا وجود لها في الواقع المادي، ولا في ذاكرة الآلة نفسها (الصورة الرقم 1).



الصورة رقم 1: مقتطف من فيديو بعنوان "Machine Hallucinations – Nature Dreams" (2021)

الفنان: Refik Anadol

المرجع : <https://refikanadol.com/works/machine-hallucinations-nature-dreams>

بهذا المعنى، يقدم "أناضول" الطبيعة كعملية إدراكية تتكوّن داخل منظومة البيانات، فيتحوّل الفعل الفني إلى حدث توليدي مستمر يُعيد خلق الصورة في كل لحظة. إنّ هذا الانزياح من التمثيل إلى التوليد يُعيد إلى الأذهان ما أشار إليه "جان بودريار" حول مفهوم **الواقع الفائق**، حيث تختفي المرجعية الأصلية، وتستقل العلامة أو الصورة في إنتاج واقعها الخاص. فعمل "أناضول" يجسّد هذا التحوّل بعمق، إذ يغدو الأصل الطبيعي مطوّياً داخل طبقات البيانات، بينما تستمر الصورة الرقمية في إنتاج ذاتها من خلال الخوارزمية، لتصبح بذلك كياناً جمالياً قائماً بذاته، يشارك في صياغة الوجود البصري الجديد أكثر ممّا يعكسه. وبذلك يمكن القول إنّ تجربة هذا الفنان تُمثّل تجسيداً معاصراً لفلسفة الواقع الفائق، حيث تتجاوز الصورة الرقمية حدود المحاكاة لتصبح حدثاً إدراكياً توليدياً يُعيد تعريف علاقة الإنسان بالذاكرة، وبالطبيعة، وبفعل الرؤية نفسها.

ويُكمل هذا التحليل "برنار ستيجلر"، مشيراً إلى أن التقنية ليست امتداداً خارجياً للإنسان فحسب، بل امتداد لذاكرته وخياله، وما يتيح للفن الرقمي أن يكون تجسّداً للخيال الصناعي، إذ تتفاعل الخوارزميات مع الحواس والذاكرة لإنتاج تجربة جمالية ديناميكية، تتيح لكل لحظة فنية أن تولد واقعاً جديداً وأفقاً إدراكياً متجدداً: "التقنية ليست امتداداً خارج الإنسان، بل هي تشكيل لذاكرته،

فكل أداة هي دعم للذاكرة وللخيال... ومن خلالها يُعاد إنتاج العلاقة بين الإنسان والزمان¹⁴⁵. بذلك تصبح الرقمنة قوة توليدية تُعيد ترتيب عناصر العمل الفني، وتُحوّل كل تجربة رقمية إلى حدث فلسفي وجودي يجمع بين الخيال والإدراك والتفاعل اللحظي بين الإنسان والآلة. فالتصور الجذري لعلاقة الإنسان بالتقنية عند "ستيغلر" يفتح أفقاً فلسفياً لفهم الفن الرقمي بوصفه ممارسة تتجاوز الوسائط المادية نحو إعادة صياغة العلاقة الأنطولوجية بين الإنسان وأدواته. فالتقنية المستخدمة بالإضافة إلى كونها وسيلة للإنتاج والتعبير، فهي شرط وجودي للإنسان المعاصر، إذ تشكّل ذاكرته الجماعية والفردية، وتُعيد بناء خياله عبر وسائط رقمية تتجاوز الحضور الجسدي نحو ما يمكن تسميته بـ "الذاكرة الاصطناعية". فالفنان الرقمي حين يشتغل على الخوارزميات، إنّما يفعل ذاكرة تقنية تشاركية تتفاعل مع ذاكرته الإنسانية، مولّدة فضاءً إدراكياً مشتركاً يتسم بالتحول المستمر واللانهاية.

يمثل الإبداع الرقمي فعل جمالي وحدث فلسفي ومعرفي يضع الإنسان أمام ذاته المعاد إنتاجها تقنياً. فكلّ تفاعل بين الإنسان والآلة في فضاء الفن الرقمي هو إعادة بناء للخيال، وإعادة توزيع للزمن والذاكرة والإدراك. وهنا يُقدّم مفهوم "الخيال الصناعي" كما يطرحه "ستيغلر" بوصفه بنية إنتاجية جديدة للوعي الجمالي، تُحوّل الصورة إلى فعل زمني يتجسّد في لحظة الأداء الرقمي. إذ بينما كان الفن التقليدي يعتمد على أثر ثابت (اللوح، المنحوتة، النص...)، فإن الفن الرقمي وفق منظور "ستيغلر"، يفتح باب التجربة نحو زمنية مفتوحة، تتجدّد باستمرار من خلال البرمجيات والتفاعل الحسي. فكل مشاهدة هي توليد جديد للمعنى، وكل خوارزمية هي شكل من "الذاكرة العاملة" التي تواصل إنتاج الحضور الغائب للإنسان داخل المادة التقنية. وبذلك، فإن الرقمنة تُمثّل تحوُّلاً في البنية الإدراكية ذاتها، إذ تفرض إعادة التفكير في ماهية الصورة والزمن والخيال، والذات. فالآلة لم تعد موضوعاً خارجياً للإنسان، بل صارت فاعلاً أنطولوجياً يشاركه عملية الوعي والإدراك والإبداع. وهذا ما يجعل الفن الرقمي عند "ستيغلر" تجربة وجودية بامتياز، تضع الإنسان في مواجهة ذاته الموزعة بين الذاكرة العضوية والذاكرة التقنية، بين الخيال الفردي والخيال الصناعي. ويُمكن الاستدلال على ذلك بعمل الفنان أنابول "Echoes of the Earth: Living Archive"¹⁴⁶ الذي عُرض في قاعة Serpentine North Gallery بلندن خلال الفترة من 16 فيفري إلى 7 أفريل 2024. وهذا العمل هو عبارة عن تركيب بصري تفاعلي يستخدم بيانات رقمية تمثّل عناصر من الطبيعة (كالمرجان، والمياه، والتضاريس)، تُحوّل عبر خوارزميات الذكاء الاصطناعي إلى تشكيلات ضوئية وحركية نابضة بالحياة، ما يجعل الفضاء نفسه يتحول إلى أرشيف حيّ للأرض، يتغيّر باستمرار تبعاً لتدفق البيانات والضوء والحركة. في هذا المشروع، تُعرض الطبيعة كما تُرى من خلال عمليات القياس والتحليل الرقمي. فالأشجار والشعاب المرجانية تتحوّل إلى نقاط بيانات، ثم إلى صور رقمية ملوّنة نابضة بالحياة. وهنا يظهر سؤال جوهري: هل يُعيد الذكاء الاصطناعي إحياء الطبيعة رقمياً أم يُعيد تمثيلها وفق منطق التقنية؟

¹⁴⁵ - برنار ستيغلر، *التقنية والزمن، الجزء الأول: خطيئة بروميثيوس*، باريس، دار غاليله، 1994، ص 29.

¹⁴⁶ - <https://refikanadol.com/works/echoes-of-the-earth-living-archive/>

إنّ هذه الوساطة الخوارزمية تجعل المشاهد يعيش تجربة مزدوجة: انهار بصري يقابله وعي نقدي بفقدان الاتصال المباشر بالعالم العضوي. فالعمل الفني أصبح فضاء يُعاش من خلال الجدران المضيفة التي تُحاصر المتلقي بالصور والأصوات، ليجد المشاهد نفسه داخل جسد الطبيعة المتحوّل بفعل الخوارزميات. هذه التجربة الحسية الكلية تُحوّل المشاهد إلى حدث زمني وبدني، وتعيد تعريف العلاقة بين الفن والذاكرة، إذ تتحوّل البيانات إلى ذاكرة رقمية حيّة للطبيعة. كما يُجسّد هذا المشروع التداخل المعاصر بين الفن والعلوم الرقمية والبيئة، حيث يتحوّل الفنان إلى مبرمج وعالم بيانات، ويصبح الذكاء الاصطناعي شريكاً في الإبداع. وبذلك يتجاوز العمل فكرة الفن كتمثيل، ليصبح منظومة توليدية تُمكن الخيال الاصطناعي من إعادة إنتاج العالم الطبيعي وفق منطقته الخاص.

يمثّل مشروع "أصداء الأرض: الأرشيف الحي" مرحلة مفصلية في مسار الفن الرقمي، إذ يُعيد التفكير في العلاقة بين الطبيعة والذكاء الاصطناعي والذاكرة الإنسانية. فهو ليس مجرد تجربة بصرية مذهلة، بل تأمل فلسفي في مصير الطبيعة في عصر الخوارزميات، وكيف يمكن للبيانات أن تُصبح وسيلة للذاكرة، بل وللحنين إلى العالم المفقود. ومن الأمثلة العملية التي توضح هذه التحولات نجد الموسيقى الرقمية التوليدية، التي تتحرر من الزمن الخطي لتصبح تدفقاً شبيكياً لحظياً يمكن إعادة مزجه وفق تفاعل المستمع والآلة والمبرمج. كلّ لحظة تولد تجربة جديدة متغيرة، بحيث يصبح المستمع شريكاً في إنتاج المعنى، ويشارك في إعادة تكوين المشهد الصوتي، بما يعكس مفهوم "دولوز" عن الحدث التوليدي للصورة والموسيقى على حد سواء.

وفي المجال البصري، تتحوّل الصورة الرقمية والجسد الضوئي إلى بيانات متغيرة، بحيث يصبح العمل الفني فضاءً لإعادة البناء المستمرة، ويُصبح الجمال حدثاً توليدياً متغيراً ومتعدّد الأبعاد. يتحوّل الجسد في هذه الفضاءات الرقمية إلى إشارات بياناتية، ويُصبح المتلقي جزءاً من عملية الإنتاج الفني فكلّ حركة وكلّ إدخال من المتلقي يُعيد تشكيل المشهد، ويجعل كلّ تجربة فنية فريدة من نوعها، ما يترجم المفهوم "البودرياري" عن الواقع الفائق إلى تجربة حسية مباشرة. كما تشمل التحولات الرقمية الفن التفاعلي الرقمي، مثل الواقع الافتراضي VR، الذي يسمح للمشاهد بالمشاركة في خلق الفضاء الفني، عبر تعديل النقوش أو الحركة داخل المشهد الفني. وفي الفنون المختلطة والوسائط المتعددة، تتحرك الصور والرسوم وفق مدخلات المستخدم، فتولد تجربة حسية وجمالية متجدّدة تشمل الضوء والحركة والصوت، وتخلق إدراكاً متعدّد الأبعاد، يعكس الطبيعة الشبكية للواقع الرقمي. على مستوى الإدراك، يُعيد الفن الرقمي بناء الزمن من خطّي إلى شبكي ومتعدد المسارات، حيث تتحرك اللحظة الفنية وفق تفاعلات المتلقي والخوارزميات، ويتحوّل الحضور الجسدي إلى إشارة بياناتية. هذا التفاعل يجعل كل لحظة فنية تجربة جديدة، ويضع المتلقي في قلب الحدث الفني، مما يخلق تجربة إدراكية متجددة وفريدة، تتجاوز الحدود التقليدية للزمان والمكان. في هذا الإطار، يظهر أن الجمال أصبح ظاهرة توليدية ديناميكية، تتشكل في اللحظة، وتتغيّر بتغيّر التفاعل بين الإنسان والخوارزمية والبيانات. ويصبح كلّ حدث فنيّ تجربة فلسفية ووجودية، تختبر معنى الوجود والحضور والخيال في زمن غير تقليدي، ويصبح الفن الرقمي مختبراً للفكر والجمال والإدراك في آن واحد، يدمج النظرية والتطبيق في تجربة واحدة متجدّدة.

إذن، يظهر أن التحول الرقمي أفرغ الفن من كونه انعكاسًا للواقع، ليصبح توليدًا مستمرًا للوجود والجمال والمعنى، حيث كل أثر فني يولد تجربة جديدة، وكل لحظة تخلق واقعًا متحركًا، وكل خيال قابلاً لإعادة التشكيل. بهذا يصبح العمل الفني الرقمي أفقًا جديدًا للإبداع والجمال والفلسفة، يجمع بين التفاعل اللحظي، التحليل الفلسفي، والإنتاج الفني متعدد المسارات، ليعيد التفكير في معنى الفن والجمال والحضور والإدراك الحسي في العصر الرقمي.

2- الخيال الصناعي وإعادة تشكيل الحسّ: نحو أنطولوجيا جديدة للإدراك الجمالي

تجاوزت الرقمنة من مجرد طور تقني في تاريخ الأدوات إلى تحولًا أنطولوجيًا في ماهية الإدراك ذاته، وفي الطريقة التي يتكوّن بها الخيال والحسّ والوعي الجمالي. إنّه لا تغيّر العالم من حولنا فقط، بل تغيّر الشروط التي تجعلنا قادرين على الإحساس به. هكذا، يدخل الخيال الإنساني في لحظة تاريخية جديدة، حيث يُعاد إنتاجه داخل أنظمة حسابية تشتغل على الصورة والبيانات، فيتحوّل من فعلٍ داخليّ ينبع من الذاكرة والرغبة، إلى خيالٍ صناعي يتشكّل وفق منطق الخوارزمية والبرمجة. في هذا الصدد يرى "برنارستيغلر" أن التقنية امتدادًا لخيال الإنسان وذاكرته وكما تعمل في آنٍ واحد كعلاجٍ وسمّ، فهي تُمكن الوعي من تجاوز حدوده العضوية، لكنها تُخضع الخيال أيضًا لآليات التكرار والاستهلاك. إنّ فارماكولوجيا التقنية كما يسمّيها تحول الخيال إلى كيانٍ مؤتمت، قابل للتكرار والمراقبة¹⁴⁷. وفي هذا المعنى، يصبح الخيال الصناعي امتدادًا للخيال البشري وإعادة صياغة لشرطه الإمكاناني ذاته: فالخيال أصبح يتكوّن داخل البرمجة الالكترونية.

إنّ ما يطرحه "برنارستيغلر" يؤسّس لتصوّر جديد للخيال ذاته، بوصفه نتاجًا لوسائط صناعية تتجاوز الإنسان وتعيد تعريفه من الداخل. فحين تصبح الذاكرة والخيال مشروطين بالتقنية، فإنّ الوعي بمثابة مخزونٍ صناعي يُنتجه العالم الرقمي نفسه. وهنا يبرز جوهر الفارماكولوجيا التقنية: أنّها تمنح الخيال قدرة هائلة على التوليد والاتصال، لكنها في الوقت نفسه تنزع عنه طاقته الأصلية على المفاجأة والاختلاف. فالخيال الذي كان يُنتج الصورة صار يُنتج من قبلها، داخل منظومة خوارزمية تحدّد ما يمكن تخيّل وما لا يمكنه أن يُتصوّر أصلًا. فيغدو الخيال الصناعي نظامًا للانضباط الرمزي، يشتغل عبر التكرار المفرط والتداول الكثيف للصورة، بحيث تُختزل التجربة الجمالية في دائرة من المحاكاة المستمرة. وهنا يكمن الوجه "السمّي" للفارماكولوجيا: فالتقنية التي وسّعت الحواس وأطلقت الخيال، هي ذاتها التي كبلته داخل بنية من الاستهلاك الفوري والمراقبة الشاملة. بعبارة أخرى، لم تعد التقنية وسيطًا محايدًا، بل بنية توليدية تُنظّم الإحساس وتعيد برمجة المخيّل وفق منطقها الخاص. والتي يمكن النظر إليه أيضًا كولادةٍ لشكلٍ جديد من الخيال، خيالٍ مُمكن تكنولوجيًّا، يتخذ من الاصطناع والبرمجة مادّته الإبداعية. فالخيال الصناعي، كما يوحي به "ستيغلر"، هو فضاء مفتوح لاحتمالات غير بشرية في التكوين الجمالي، إذ لم يعد الفن محصورًا في التجربة الذاتية، بل بات يُنجز في تفاعلٍ بين الإنسان

¹⁴⁷ - Stiegler, Bernard , *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue, De la pharmacologie*, Paris, Flammarion, 2010, page 17.

والآلة. ففي أعمال مثل *Remnants Artificial* للفنانة **Sougwen Chung**، يتجلى هذا التواطؤ بين الحسّ البشري والخوارزميات، حيث تتحوّل اليد البشرية إلى جزء من شبكة حسّية تتقاسمها الآلة والإنسان معاً، في تجربة جمالية تذيب الحدود بين الخلق العضوي والتوليد الآلي. يتجلى الخيال الصناعي كبنية تعيد تشكيل الخيال الإنساني ضمن شروط أنطولوجية جديدة، حيث تغدو التقنية نمطاً من أنماط الوجود. ويُقدّم الفنّ الرقمي في هذا السياق بوصفه فعلاً يُنتج الخيال ذاته كحدث تقني يقوم على البرمجة والاحتمال. ويصف "ستيغلر" هذا العصر بزمان تتحول فيه ملكة الخيال إلى صناعة تولّد قوى رمزية جديدة تعيد رسم حدود الإحساس والرؤية. (الصورة رقم 2 و3).



الصورة رقم 3: Artificial Remnants



الصورة رقم 2 : Drawing Operations

العرض بعنوان- Human&Machine Collaboration - الفنانة: Sougwen Chung

المراجع: <https://Sougwen.com/machine> collaboration:

تجربة "سوغوين تشانغ" أحد النماذج المعاصرة التي تُعيد تعريف العلاقة بين الإنسان والآلة من منظور التشارك الإبداعي. وتتعامل الفنانة مع الذكاء الاصطناعي بوصفه شريكاً إدراكياً يساهم معها في بناء الأثر الجمالي وصياغة معناه. هذه الفلسفة تضعنا في قلب إشكالية طالما ناقشها مفكرون مثل "برنارستيغلر" و"جيل دولوز" و"جان بودريار": هل يمكن للآلة أن تمتلك خيلاً؟ وهل يمكن أن يصبح الخيال ذاته صناعياً دون أن يفقد إنسانيته؟

في أعمالها مثل *Drawing Operations* و *Artificial Remnants*، نرى الروبوت لا يُنفذ أوامر الفنانة، بل يتعلّم من حركاتها السابقة ويُعيد تأويلها بطريقة جديدة. وهنا تنشأ علاقة جدلية بين الذاكرة البشرية والذاكرة الاصطناعية، فكلّ خطّ ترسمه الفنانة يتحوّل إلى بيان حركي تخزّنه الآلة، لتُعيد ترجمته في عمل لاحق. هذا التبادل يُجسّد ما يُسمّيه "ستيغلر" بالخيال التقني أي اللحظة التي تتداخل فيها الذاكرة البشرية مع الذاكرة الآلية في عملية خلق واحدة. فالفعل الجمالي عند "سوغوين تشانغ" يقوم على تجسير الإدراك بين كيانيين مختلفين: الإنسان والآلة. فالرسم الذي ينتج من هذا التفاعل هو نتيجة حوار مستمر بين وعي بشري وذكاء اصطناعي، بين الإحساس والخوارزمية. من هنا يمكن القول إن أعمالها تجسّد ما يمكن تسميته بالوعي المُضاعف وعي الإنسان الذي يرى ذاته وقد

تحوّلت إلى بيانات، ووعي الآلة التي تُعيد إنتاج الإحساس الإنساني بلغة حسابية. وهذا ما يجعل أعمالها تنتمي إلى فلسفة ما بعد الإنسانية (Posthumanism) حيث يتجاوز الفن ثنائية الإنسان والآلة ليصبح عملية هجينة تتفاعل فيها الحسية العضوية مع الإدراك الاصطناعي، لتوليد جمالية جديدة لا يمكن إرجاعها إلى أصل واحد.

أمّا في تجاربها الأخيرة، خاصة في سلسلة « Artificial Remnants »، تسعى الفنانة "تشانغ" إلى تفكيك مفهوم الأثر الفني ذاته. فالعمل أصبح كائنًا ديناميكيًا يولد من تراكم الأفعال السابقة، ويتحوّل باستمرار عبر تفاعله مع الخوارزميات. فالفن يُنتج احتمالات للجمال تمامًا كما يُنتج الذكاء الاصطناعي احتمالات غير متوقعة للمعنى. فتجربة "سوغوين" تضع المتلقي أمام سؤال وجودي عميق: حين تُصبح الآلة قادرة على الإبداع، فما الذي يبقى خاصًا بالإنسان؟ لكن بدلاً من أن ترى في الذكاء الاصطناعي تهديداً، تُحوّله الفنانة إلى مرآة تأملية للوعي الإنساني ذاته. فالآلة تكشف عن أثره الخفي في المادة الرقمية. من هنا ينبع الطابع التأملي في أعمالها، إذ يشكّل الرسم فعلاً يعاين العلاقة بين الجسد والمعرفة، بين الخيال والبرمجة، بين الإنسان وتاريخه التقني. فالفنانة تُعيد تُعيد إلى الفن معناه الأصلي كفضاء تواصل بين الذوات: ذوات عضوية واصطناعية. وفي هذا السياق، يتحول الذكاء الاصطناعي من أداة تقنية إلى مفهوم جمالي يُعيد تعريف حدود الإبداع والوعي. فحسب تجربة "سوغوين" تجاوز الفن من كونه يصنعه الإنسان، إلى ما يحدث بين الإنسان والآلة. هذا التحوّل يعني الصورة خاصة في سياق الفن الرقمي تُنشئ عوالم موازية تنبثق منها إمكانيات جديدة للوجود والإدراك. فالصورة الرقمية، القائمة على الخوارزميات والمعالجة الآلية، والتي تولّد واقعاً افتراضياً، له قوانينه الجمالية والزمنية الخاصة، يتقدّم أحياناً على الواقعي ذاته في تشكيل الوعي والإحساس. إنها صورة تُنتج العالم بدل أن تصفه. وفي ضوء ذلك، يمكن فهم الخيال الصناعي كما في أعمال "سوغوين تشانغ" بوصفه امتداداً لهذه الفكرة الدولوزية: تُنتج الآلة شبكات من الصور والبيانات تفتح إمكانيات غير متناهية للتجربة الجمالية، ويُفضي التفاعل بين الفنانة والروبوت إلى احتمال جديد للوجود داخل الواقع ذاته، إلى واقع مُولّد من داخل الافتراضي. بعبارة أخرى، عند "دولوز" تصبح الصورة حدثاً لا تمثيلاً، والفن الرقمي هو المجال الذي تتحقق فيه هذه الفكرة بعمق، إذ يُحوّل الخيال من فعل ذاتي إلى عملية توليدية تشاركية بين الإنسان والتقنية، حيث يكون الفن إعادةً للعالم وابتكاراً مستمراً له.

إنّ هذه التجارب تعيد ترتيب منظومة الحسّ: فالإدراك أصبح سيرورة شبكية تتوزّع بين الإنسان والآلة. فيصبح بذلك الانتباه وهو جوهر الوعي الجمالي مجالاً للبرمجة والتوجيه، حيث تُقاس الحركات والاختيارات والأنفاس وتُحوّل إلى بيانات تُغذي التجربة الفنية. وهكذا يغدو الجمال نفسه شكلاً من الاقتصاد، اقتصاداً للانتباه وللبيانات الحسية، يُحوّل المتلقي إلى مصدرٍ للمعلومة بقدر ما هو موضوعاً للتجربة. تفتح هذه المرحلة أفقاً جديداً في أنطولوجيا التلقي، حيث تتحول الذات المتلقية إلى عنصر فاعل في إنتاج العمل الفني، وتُشكل مشاركتها المباشرة مع أنظمتها جزءاً أساسياً من بناء الصورة وتجربة المعنى. لكن هذا الانفتاح يحمل أيضاً مفارقة فلسفية: فبينما يبدو المتلقي حراً في تجربته، فإن مشاركته محكومة دائماً ببنية النظام الذي يُدير التجربة، وبمنطق البرمجيات التي تحدّد شروط التفاعل. هنا تعود إشكالية "ستيغلر" حول فارماكولوجيا التقنية: فكلّ انفتاح يحمل في طياته قابليةً للضبط والسيطرة.

إن إدخال الحسّ في فضاء الرقمنة يجعل الإدراك نفسه مادة قابلة للمراقبة والإحصاء¹⁴⁸. بذلك، تكتسب الجماليات الرقمية بُعدًا سياسيًا خفيًا، لأنها تتعامل مع الحواس بوصفها موارد، ومع الوعي بوصفه طاقة يمكن إدارتها. وفي ضوء هذه التحولات، يمكن القول إننا أمام أنطولوجيا جمالية جديدة تتأسس على ثلاثة مبادئ كبرى: أولها، التفاعل باعتباره شرطًا وجوديًا للفن الرقمي؛ فالجمال لا يُستخلص من الشكل، بل من العلاقة بين الإنسان والنظام. ثانيها، السيولة، إذ يفقد العمل مركزه وثباته، ويتحوّل إلى حدث متغيّر، تُنتجه كلّ مشاركة على نحو مختلف. وثالثها، اللاخطية، حيث ينكسر الزمن الجمالي إلى طبقاتٍ متشابكة، يتقاطع فيها الواقعي بالافتراضي، والحاضر بالذاكرة، في تجربة دائمة التشكل.

تقدّم هذه الفكرة امتدادًا فلسفيًا عميقًا لمفهوم "جيلبير سيموندون" (Gilbert Simondon) حول التفرد (*l'individuation*)¹⁴⁹، حيث لا يُنظر إلى الكائن أو العمل الفني أو التقنية كذوات مكتملة ونهائية، فهي تُعتبر عمليات متواصلة من التشكل والتحوّل داخل شبكة من العلاقات الحيوية والمعرفية. فالأنطولوجيا الجديدة التي يستدعيها هذا التصور تقوم على الجمع بين الإنسان والآلة وبين الفن والتقنية كذلك على التفرد المشترك (*l'individuation transductive*) الذي يجعل من كلّ عنصر طرفًا في سيرورة واحدة تُنتج المعنى عبر التفاعل والتبادل. فلا يكون الحسّ مجرد تجربة ذاتية مغلقة، وإنما مجالًا ديناميكيًا تنفتح فيه الذات على العالم من خلال وسيط تقني يوسّع من طاقتها الإدراكية والخيالية. وهكذا يصبح *الخيال الصناعي* كما يتجلّى في الفن الرقمي إعادة ولادة للخيال الإنساني داخل بيئة جديدة من الإدراك، لا تقطع مع الأصل البشري، بل تُعيد صياغته عبر أشكال أخرى من الوعي والتجربة، حيث تُنقل حدود الإبداع من الجسد إلى الشبكة ومن الذات الفردية إلى سيرورة التفرد الجماعي التي تدمج الحسّ والآلة والخيال في نسيج واحد من الإمكانيات المفتوحة. فالفن الرقمي يُعيد تأسيس بنيته الإدراكية والخيالية، مقيمًا علاقة جديدة بين الإنسان والحسّ تقوم على التفاعل والسيولة واللاخطية. ومع هذا التحوّل، تتغيّر أيضًا مسؤولية الفكر الجمالي إذ لم يعد عليه أن يصف الجمال، بل أن يسأل شروط ظهوره داخل أنظمة الذكاء الاصطناعي والتقنية. فربما تكون مهمة الجماليات في عصر الرقمنة هي أن تُعيد إلى الحسّ إنسانيته، داخل عالم باتت الخوارزميات فيه تمارس دور الخيال ذاته.

تُبرز هذه المقاربة كيف أعاد الفكر المعاصر، من "سيموندون" إلى "ستيغلر" و"دولوز"، تعريف العلاقة بين الإنسان والتقنية بوصفها مجالًا للتفرد المشترك وتوليد المعنى، حيث تجاوز من كونه فعلًا جماليًا محضًا إلى تجربة أنطولوجية تكشف عن تحوّل الوجود الإنساني ذاته في الفضاء الخوارزمي. ومن هنا تتبلور ملامح الانتقال من الجمال الافتراضي، فتُنتج الصورة إمكانيات جديدة للخيال، إلى **الحضور الخوارزمي**، حيث تصبح البيانات والعمليات الحسابية لغة جديدة للوجود والتجربة.

¹⁴⁸ - Stiegler, Bernard, "Chapter 3: Digital Pharmacology: Stiegler" in *The Politics of Digital Pharmacology*, edited by Felix Heidenreich & Florian Weber-Stein, De Gruyter, 2014, page 51.

¹⁴⁹ - Simondon, Gilbert, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, PUF, 1964, page 24.

3- الرقمي كتجربة وجودية: من الجمال الافتراضي إلى الحضور الخوارزمي.

صار الفنّ في زمن الرقمنة مجالاً لتموّج الوجود ذاته بعيداً عن كونه مجرد ممارسة جمالية تهدف إلى إنتاج الصورة أو الصوت. ففي داخل الفضاء الرقمي، تتداخل الحواس مع البيانات، ويتحوّل الإدراك إلى تفاعل حيّ بين الإنسان والآلة، بين الكود والضوء، بين الحسّ والرمز. إنّ الجمال يبرز كعلاقة تولد من داخل نظام خوارزمي يتنفس بالحركة والتكرار والإيقاع. ومن بين التجارب التي جسّدت هذا التحوّل، نذكر تجربة الفنان الياباني "ريوجي إيكيدا" بوصفها سعيًا نحو إعادة اكتشاف الحضور الإنساني عبر بنية المعلومة، وإعادة صياغة الزمن بوصفه فضاءً حيّاً يمكن الإصغاء إليه ورؤيته في آن واحد. ففي أعماله مثل *data-verse* و *Test Pattern*، يتعامل "إيكيدا" مع المادة الرقمية كوسيطاً للتعبير وجوهراً وجودياً تُستعاد من خلاله العلاقة بين الإنسان والعالم. فالموسيقى عنده ليست تعاقباً زمنياً للأصوات، بل تدفقاً مستمراً للذبذبات التي تتجاوز الخطّ الزمني لتصبح فضاءً مغموراً بالبيانات والضوء. في *dataverse*¹⁵⁰، تتداخل البيانات العلميّة المأخوذة من مصادر كونية مثل وكالة ناسا ووكالة الفضاء الأوروبية، مع موجات صوتية وضوئية دقيقة تُعيد تشكيل إدراكنا للزمن والمكان. هنا يتحوّل الزمن إلى مادة تُرى وتُسمع، إلى نسجٍ متواصل من العلاقات الرقمية التي تمنحنا إحساساً بوجود يتجاوز المادي، كأنّ الصوت نفسه أصبح طريقةً للتفكير في الوجود.

يجد هذا المنعنى صداه الفلسفي في فكر "برنارستيغلر" الذي يرى في التقنية امتداداً للذاكرة والخيال الإنساني. فالآلة عنده داخل الوعي وامتداداً له، وهي التي تمكّنه من تجاوز حدوده العضوية. في هذا المنظور، يبدو فنّ "إيكيدا" ممارسة للذاكرة الصناعية، حيث تُترجم البيانات إلى إيقاعات حسّية تكشف عن طبيعة الزمن كعملية توليد مستمرة. فالموسيقى الرقمية هنا تمثل انفتاحاً للوعي على زمن آخر، زمنًا يتشكّل عبر تردّدات المعلومة وتدقّقها، حيث يتحوّل الصوت إلى تجربة زمنية جديدة داخل الفضاء الرقمي..

أمّا في *Test Pattern*، فإنّ الصورة تتحوّل إلى طاقة ضوئية تتفاعل مع الجسد مباشرة. تتوزّع الخطوط البيضاء والسوداء بسرعة خاطفة، وتتردّد الأصوات في توافق مع نبض الضوء، فيتحوّل الجسد إلى موصلٍ للحدث البصري، ويتشكّل إدراك الصورة عبر تجربة داخلية تقوم على تفاعل الإحساس والموجة، حيث تصبح الرؤية فعلاً حسّياً يندمج فيه الجسد مع المجال البصري.. في هذه اللحظة، يصبح الضوء جسداً، والجسد ضوءاً، ويذوب الحضور في حركة التبادل بين الكائن والآلة. (الصورة رقم 4)

¹⁵⁰ - *Data-Verse, the universe of the micro and the macroscopic*, by Ryoji...<https://www.metalocus.es/en/news/data-verse-universe-micro-and-macroscopic-ryoji-ikeda>.



الصورة رقم 4: The Test Pattern (dimensions: W75,H12,D33m) بتاريخ 25 نوفمبر إلى 31 ديسمبر 2015

الفنان: رويجي إيكوي

المراجع: <https://www.ryojik.com>

eda.com/project/testpattern

يقدم الفنان الياباني عمل **Test Pattern** كتجربة حسية وفكرية تُحوّل البيانات الرقمية إلى نبض بصري وصوتي يختبر حدود الإدراك الإنساني. فتتجلى الفكرة الأساسية في تحويل تدفقات المعلومات، التي عادةً ما تبقى في مستوى غير محسوس، إلى شبكة متزامنة من الضوء والصوت، حيث تُقاس اللحظة الزمنية عبر ومضة، وتُختزل التجربة الجمالية في تكرار رياضي يتجاوز المعنى ليصبح تجربة وجودية في حدّ ذاته. فالمتلقّي يجد نفسه داخل فضاء غامر تغمره التذبذبات السمعية والضوئية التي تتناوب بإيقاعات حادة، كما لو كان مُحاطاً بنبض كوني لا يُقاس إلا بالضوء والتذبذبة.

للتحوّل الشاشة السوداء والبيضاء إلى مسرح للوجود، للتحقق فيه حضور الصورة ذاتها كحدث متواصل. إنّ ما يصنعه "إيكوي" هنا هو ما يمكن تسميته بالزمن الخالص في معنى "هنري برغسون"، حيث لا يعود الزمن متتابعاً وفق قياس الساعة، وإنما يصبح تدفقاً إدراكياً يختبره الجسد في لحظة اندماج بين السمع والبصر. كلّ نبضة ضوئية في **Test Pattern** هي وحدة زمنية ووجودية في الآن ذاته، فهي تشير إلى شيء خارجها وتخلق معناها عبر تكرارها الحسي. وبالتالي يجد المتلقي نفسه في مواجهة فيض من البيانات التي تحوّلت إلى تجربة إدراكية، حيث يتحوّل الجسد إلى مستشعرٍ لاهتزازات الزمن الرقمي. يتقاطع هذا البعد الحسي مع ما تحدّث عنه "جيل دولوز" في مفهومه عن الصورة الزمنية، حين تصبح الصورة وسيلة لتجربة الوجود لا لتمثيله: "الصورة الزمنية لم تعد خاضعة للحركة، بل تتجاوزها، إذ تجعل من الزمن موضوعاً للإدراك المباشر"¹⁵¹. وبذلك نجد "دولوز" قد طوّر فكرة الصورة الزمنية والتي أصبحت وسيلة لتجربة الزمن ذاته كحركة خالصة، أي أن الفن أصبح يُنتج زمناً خاصاً به. أمّا في فضاء "إيكوي"، لم يعد الفن نافذة على العالم فقد أصبح عالماً بذاته، ينقلنا من تمثيل الواقع إلى اختبار بنيته الموجية، كأننا نعيش داخل منطق الكود نفسه.

¹⁵¹ - Gilles Deleuze, *Cinéma 2: L'Image-Temps*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1985, page 35.

يُمكن قراءة هذا العمل عبر منظور فكر "برنار ستيغلر"، الذي يرى أن التقنية امتدادا لوعي الإنسان وذاكرته. ففي Test Pattern ، تتحول التقنية إلى ذاكرة زمنية تُخزن فيها التجربة عبر تتابع الإشارات الضوئية إلى جانب اللغة والصورة الثابتة. تتجسّد التجربة في فعل المشاهدة والحضور المتزامن، حيث تصبح الذات نقطة عبور للمعلومة، ويتلاشى التمييز بين البُعد البيولوجي والبُعد التقني. يخلق "إيكي" بذلك شكلاً من الجمال الحسابي الذي يقوم على التمثيل والتعبير والتجريد التام، حيث تتحوّل الخوارزمية إلى شعر، والبيانات إلى إيقاع وجودي. الجمال هنا يتحدّى الصورة ليلبغ انتظامها الخفي ومنطقها الداخلي وهو ما يلتقي مع تصور "مارتن هايدغر" للفن بوصفه حدثاً للانكشاف (aletheia) ، كما يبيّن في كتابه *The Origin of the Work of Art*: "الفن هو جعل الحقيقة تُباشر عملها بنفسها؛ ففي العمل الفني، تُنصّب الكينونة حقيقتها في فعلٍ من الكشف"¹⁵². حيث الفن يكشف الكينونة ويتجاوز الشكل من خلال فعل الانكشاف ذاته وبالتالي تظهر الكينونة في حقيقتها. فالإيقاع الضوئي في عمل "إيكي" يتخطّى تزيين الزمن ويكشف عن بنيته الأكثر تجريداً، عن حدّ الوجود حين يصير ضوءاً ورقماً.

تتجلّى القيمة الفلسفية في هذا العمل في كونه تجربة تطهير حسيّ من فائض المعنى، إذ يُعري الإدراك من محتواه التمثيلي، ليعيد الإنسان إلى تماس مباشر مع جوهر التجربة الجمالية كحدثٍ زمنيّ صرف. في هذا المستوى، يُصبح Test Pattern مختبراً أنطولوجياً، يختبر فيه الإنسان حدود حضوره داخل العالم الرقمي، ويعيد صياغة علاقته بالحواس والزمن والبيانات. يمكن النظر إلى تجربة "ريوجي إيكي"، وخاصة في أعماله التي تتحوّل البيانات إلى فضاءات ضوئية وصوتية، في ضوء فلسفة "موريس ميرلو-بونتي" حول الإدراك والجسد. فهذا الأخير يرى أن الرؤية تخطّت عملية موضوعية تُمارس من مسافة، لتُصبح حدثاً أنطولوجياً يتمّ من خلال الجسد الذي يسكن العالم ويتفاعل معه. ففي كتابه "ظواهرية الإدراك" (*Phénoménologie de la perception*, 1945) ، يقدّم تصوّراً جوهرياً للفن وللرؤية بوصفهما فعلين من أفعال الوجود، والجسد هنا، هو الشرط الماهوي للحضور في العالم: "الإدراك ليس علماً عن العالم، بل هو الأساس الذي تقوم عليه كل العلوم. والجسد هو وسيلتنا العامة لامتلاك العالم"¹⁵³. في هذا الإطار، تتحوّل تجربة المتلقي داخل فضاء "إيكي" إلى تكرار لما يسميه "ميرلو-بونتي" بالالتصاق بالعالم (*adhérence au monde*) ، يتأسس هذا النمط من التفاعل على تجاوز الحدود الفاصلة بين الرائي والمرئي، وبين الذات والفضاء، حيث يتحوّل الضوء في أعمال الفنان إلى تجربة حسّية تُعاش من الداخل عبر حضور الجسد وانخراطه في بنية العمل. ويأخذ الجسد موقعاً محورياً داخل التجربة، إذ يندمج في نسيجها الحسي ويتفاعل مع الموجة الضوئية والصوتية بوصفه عنصراً مشاركاً في تشكيلها الإدراكي. وهكذا تتبلور العلاقة بين الإنسان والفضاء ضمن أفق وجودي تتداخل فيه الحواس مع كثافة الضوء والصوت، فيصبح الجسد جزءاً من دينامية الظاهرة ومسار تشكيلها الحسي. وهنا يعبر "ميرلو-بونتي" عن هذه الفكرة بدقّة حين يقول: "الجسد لا يوجد في الفضاء كشيء، بل يسكن الفضاء ويمنحه زمنه الخاص"¹⁵⁴. يتجلّى هذا البعد بوضوح في فضاء "إيكي"، حيث تتفاعل الذبذبات الصوتية والضوئية مع إدراك المتلقي لتُحدث حالة من الإقامة الجسدية داخل الموجة. في هذه الحالة، يُعتبر المتلقي ناظراً وفاعلاً من الداخل وبالتالي يصير مكوناً من مكونات التجربة وجزءاً من النظام الإدراكي الذي

¹⁵² - Heidegger, *The Origin of the Work of Art*, in *Basic Writings*, ed. D. F. Krell, Harper & Row, 1977, page 169.

¹⁵³ - Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard, 1945, page 203.

¹⁵⁴ - Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard, 1945, p. 171.

يشكله العمل الفني ذاته. إنّ ما يحدث هنا هو انتقال من الرؤية كعملية إدراك إلى الرؤية كحدث وجودي، وهو ما يجعل الفن عند "إيكي" امتداداً للوعي المجسّد كما فهمه "ميرلو-بونتي".

وبذلك يعيد الفن الرقمي، تشكيل معنى الصورة عبر بناء تجربة جديدة للحضور، حيث تنتقل الصورة من كونها أثراً بصرياً ثابتاً إلى فضاء حسي تتفاعل داخله الذات مع الضوء والصوت والحركة. إنه يُدكرنا بأن الجمال يتحرّر من العين ويُدرّك بالجسد كلّ وهو يتفاعل مع العالم، بالكيفية التي وصفها "ميرلو-بونتي" حين رأى أن: "الرؤية نوع من اللمس عن بعد"¹⁵⁵. وفي هذا النص، تأكيد على أن الرؤية هي فعلاً بصرياً متّصلاً بالجسد وهي امتدادا للحسّ اللمسي في بُعد الوجودي. بمعنى أن العين تمارس حضوراً حسيّاً يتجاوز المشاهدة الخارجية، إذ تلامس الأشياء بنظرتها وتقيم معها علاقة إدراكية تشاركية تتداخل فيها الرؤية مع الإحساس وهكذا، يصبح عمل "إيكي" تجسيداً معاصراً لهذه الظاهراتية الجسدية، حيث تلتقي الموجة الضوئية بالوعي لتنتج نوعاً جديداً من الإدراك، إدراكاً خوارزمياً وحسيّاً ووجودياً في آنٍ واحد. وهكذا، يتحوّل فضاء الفنان إلى حقل إدراكي جديد، حيث تُختبر الرؤية بوصفها تجربة للوجود، ويتجسّد الفن كنوع من العبور بين الحسّ واللامرئي.

في هذا التفاعل بين الجسد والمعلومة، يخلق إيكي بيئة إدراكية تشبه كائناً حياً من الضوء. أصبح الواقع في أعماله فضاء متحرّكاً وشبكة من العلاقات التي تتولّد لحظة بلحظة. فالعالم الرقمي هنا مواز للعالم الحقيقي، وامتدادا له في مستوى آخر من الكثافة الإدراكية. حيث تغدو تجربة الفنان شكلاً من التفرد الجمالي، حيث يولد الحضور من تفاعل الإنسان مع المعلومة، ويصبح الكود شرطاً للحسّ، مثلما يصبح الحسّ شرطاً لوجود المعلومة. فالفنّ في هذه التجربة لا يُعرض ولا يُشاهد، بل يُسكن ويُعاش. هو بيئة من البيانات تتحوّل فيها الرؤية إلى سكنٍ داخل الموجة. في كلّ نبضة ضوئية، في كلّ تردد صوتي، يتكوّن حضور جديد للعالم، كأنّ الكائن يستعيد وجوده في كلّ لحظة عبر ترددٍ مختلف من الضوء والمعلومة. إنّ تجربة "إيكي" تفتح الفنّ الرقمي على بعدٍ أنطولوجي خالص، حيث تحرّر الجمال من الزخرفة والمتعة البصرية ليُصبح وعياً حاداً بالحضور. في عالمه، يتحدّ الإنسان مع الآلة في إيقاعٍ واحد، وتتلاقى الذاكرة مع الحساب، فينشأ من بينهما مجال جديد للخيال. الجمال هنا يتخطّى الرؤية والصورة والصوت ليهتم بالحدث والحدث والمقصود هنا العلاقة التي تُحدثها الصورة والصوت داخل الوعي. بهذا المعنى، يتحوّل الفنّ الرقمي إلى تجربة وجودية، إلى مختبر للكينونة، تُستعاد فيه الحواس كمساحة للتفكير، وتُستعاد الفكرة كطاقة حسية قابلة للسمع والرؤية.

وهكذا، يخرج الفنّ من الافتراضي ليلبغ الحضور الخوارزمي، حيث لا يفصل بين الإنسان والكود سوى لحظة الإدراك التي توحدتهما. في تلك اللحظة، يصبح الجمال لغة مشتركة بين الحسّ والآلة، بين الضوء والفكر، وتحوّل الرقمنة من أداة إلى كينونة ثانية، تتيح للإنسان أن يرى ذاته من داخل الذبذبة التي تُثيره. في النهاية، يمكن القول إنّ "إيكي" يؤسّس لظاهراتية خوارزمية يُختبر فيها الوجود

155 - Merleau-Ponty, Maurice. *L'Œil et l'Esprit*. Paris: Gallimard, 1964, page 26.

بوصفه نبضًا متحوّلًا يتشكّل عبر تدفّقات الضوء والإيقاع. ويغدو الفضاء مجالًا وسيطًا تتكوّن فيه التجربة الجمالية من تفاعل الزمن والضوء، فتنبثق الصورة بوصفها حدثًا إدراكيًا متجدّدًا، ويتحوّل الزمن إلى حضورٍ ضوئيٍّ خالص.

النتائج

- أثبتت الدراسة أن الرقمنة أحدثت تحوّلًا نوعيًا في مفهوم الإبداع الفني، حيث غدت العملية الإبداعية تجربة إدراكية وأنطولوجية تتجاوز حدود التمثيل البصري.
- كشفت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي أصبح شريكًا فاعلًا في إنتاج العمل الفني، بما أسهم في إعادة تعريف العلاقة بين الفنان والتقنية داخل عملية إبداعية تشاركية.
- بيّنت الدراسة أن البيانات الرقمية تحولت إلى مادة جمالية قادرة على إنتاج الذاكرة والصورة والمعنى، وهو ما وسّع إمكانات التعبير الفني في العصر الرقمي.
- أوضحت الدراسة أن الفن الرقمي أعاد تشكيل العلاقة بين الجسد والإدراك، من خلال تجارب حسية تقوم على الضوء والصوت والبيانات، بما أدى إلى ظهور أنماط جديدة من التلقي الجمالي.
- خلصت الدراسة إلى أن التحولات الرقمية أسهمت في بناء تصور فلسفي جديد للجمال، يقوم على التفاعل والصرورة والدينامية، ويجعل العمل الفني فضاءً مفتوحًا لإنتاج المعنى.
- تؤكد الدراسة أن الفن الرقمي يؤسس لأفق أنطولوجي جديد، تتكامل فيه الخبرة الإنسانية مع الإمكانيات الخوارزمية، بما يعيد صياغة العلاقة بين الإنسان والتقنية والإبداع.

الخاتمة

يكشف هذا البحث، من خلال تتبّع تحولات الفن في عصر الرقمنة، عن انتقالٍ جوهري في طبيعة الفعل الإبداعي، حيث يغدو الإبداع تجربةً وجودية تُنتج أنماطًا جديدة من الإدراك والتفاعل داخل العالم. وتتحدّد الممارسة الفنية وفق علاقتها بالزمن والبيانات والوعي، فتتشكّل الكينونة الرقمية بوصفها أفقًا جديدًا للخبرة الجمالية. وفي هذا الأفق، تتداخل الحسيّة بالرمزية، ويتحوّل الإبداع إلى دينامية مستمرة تتولّد من التفاعل بين الإنسان والآلة، بما يفتح إمكانيات جديدة لإعادة تشكيل الصورة والوجود والإدراك.

يكشف الفصل الأول عن تحوّل عميق في مفهوم الجمال في العصر الرقمي، حيث انتقل الفعل الفني إلى إنتاج عوالم إدراكية جديدة تتجاوز حدود التمثيل. ويتجلّى الجمال في الفضاء البيئي الذي تنفتح فيه العلاقة بين المرئي واللامرئي، وبين المحسوس والمولّد رقميًا، فتغدو التجربة الجمالية ممارسة أنطولوجية تعيد تشكيل العلاقة بين الإنسان والعالم، وبين الشكل والمعنى، في أفق الوسيط التكنولوجي. وتُجسّد تجربة "سوغوين تشونغ" (Sougwen Chung) "هذا التحول من خلال تفاعل حركة اليد البشرية مع استجابات الذكاء الاصطناعي، فتنبثق ممارسة إبداعية مشتركة تتقاطع فيها الخبرة الإنسانية مع الفعل الخوارزمي. ويمتد الخيال الإنساني داخل

هذا التفاعل بوصفه قوة مولدة للإبداع، بينما يتشكل الرسم باعتباره فعلاً تشاركياً يكشف عن حساسية جمالية جديدة تتفاعل فيها الذاكرة العضوية والذاكرة الصناعية.

ويبرز الفصل الثاني البعد الذاكري والتقني لهذا التحول، حيث تتخذ التقنية موقعاً فاعلاً في إنتاج الذاكرة وتشكيل الخيال. ومن خلال أعمال رفيق أناضول (Refik Anadol)، تتحول البيانات إلى مادة جمالية تستثير إمكانات جديدة لإعادة بناء الذاكرة خارج حدود الجسد العضوي، فتغدو الخوارزميات وسيطاً لإنتاج صور الوعي واستحضار أنماط جديدة من التذكر. وفي هذا السياق، يلتقي الجمالي بالأنثروبولوجي داخل فضاء في تُختبر فيه العلاقة بين الوعي والذكاء الاصطناعي، وبين الصورة والذاكرة، عبر عملية متواصلة لتوليد الدلالة.

ويكشف الفصل الثالث، من خلال تجربة ريوجي إيكى (Ryoji Ikeda)، عن مستوى آخر من التحول، يصبح فيه الإدراك ذاته محور التجربة الفنية. وتفتح فضاءاته الصوتية والبصرية الوعي على خبرة حسية كلية، يتفاعل فيها الجسد مع اهتزازات الضوء والبيانات بوصفها أنماطاً للإدراك. ويغدو الزمن تجربة معاشة داخل الإيقاع الضوئي والصوتي، فتتشكل ظاهراتية رقمية قوامها الطاقة والمعلومة، وتتموضع الكينونة داخل تدفقات البيانات بوصفها مجالاً جديداً للظهور.

وتكشف هذه المستويات الثلاثة أن الرقمنة أعادت تشكيل شروط ظهور الفن، ووسّعت أفق التجربة الجمالية داخل منظومة معقدة من العلاقات الرمزية والضوئية والبيانية. ويأخذ الإنسان موقعه داخل هذه المنظومة بوصفه فاعلاً ومتفاعلاً في آن واحد، بينما تتحدد قيمة العمل الفني من خلال ديناميته وقدرته على إنتاج المعنى عبر التدفق والتحول واستمرار التفاعل. وتقود هذه النتائج إلى إعادة صياغة الإشكالية المركزية في أفق فلسفي جديد: كيف يعيد الفن بناء حضوره في زمن الرمز والبيانات؟ وكيف تتشكل التجربة الجمالية داخل فضاء رقمي تتحرك فيه الصورة والضوء والمعلومة بوصفها أنماطاً للوجود؟ وتكشف هذه الأسئلة أن الفن يشارك في بناء العالم بوصفه تجربة إدراكية متجددة، تتجسد فيها الصيرورة بوصفها مبدأً لتكوين الجمال، ويتحول التفاعل بين الحس والخوارزمية إلى أفق لإنتاج المعنى.

وتخلص الدراسة إلى أن الفن الرقمي يؤسس لأفق أنطولوجي جديد، تتجدد فيه العلاقة بين الإنسان والتقنية والوجود. ويغدو العمل الفني فضاءً تنكشف فيه إمكانات الإدراك، وتتولد داخله أشكال جديدة للحضور، فيتخذ الفن موقعاً معرفياً وجمالياً يستكشف تحولات الوعي ويمنح التجربة الإنسانية أفقاً متجدداً لاكتشاف العالم عبر الضوء والصوت والبيانات.

- المراجع

- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2: L'image-temps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Heidegger, M. (1977). The origin of the work of art. In D. F. Krell (Ed.), *Basic writings* (pp. 143–212). New York: Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'Esprit*. Paris: Gallimard.
- Simondon, G. (1964). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps, 1: La faute de Prométhée*. Paris: Galilée.
- Stiegler, B. (2010). *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue: De la pharmacologie*. Paris: Flammarion.
- Stiegler, B. (2014). Digital pharmacology. In F. Heidenreich & F. Weber-Stein (Eds.), *The politics of digital pharmacology* (pp. 51–70). Berlin: De Gruyter.

- مراجع إلكترونية

- Chung, S. (2025, November 8). *Machine collaboration*. Retrieved from <https://sougwen.com/machine-collaboration>
- Ikeda, R. (2025, November 8). *Data-verse: The universe of the micro and the macroscopic*. *Metalocus*. Retrieved from <https://www.metalocus.es/en/news/data-verse-universe-micro-and-macroscopic-ryoji-ikeda>
- Ikeda, R. (2025, November 8). *Test pattern*. Retrieved from <https://www.ryojikeda.com/project/testpattern/>
- Anadol, R. (2025, November 8). *Echoes of the earth: Living archive*. Retrieved from <https://refikanadol.com/works/echoes-of-the-earth-living-archive/>
- Anadol, R. (2025, November 8). *Machine hallucinations: Nature dreams*. Retrieved from <https://refikanadol.com/works/machine-hallucinations-nature-dreams/>

From Gorée to Gaza: Necropolitics, Carceral Geography, and the Comparative Cartography of Oppression in Ta-Nehisi Coates' *The Message*

Kessé Coulibaly¹⁵⁶, Karim Dembélé¹⁵⁷

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: Coulibaly, K. & Dembélé, K. (2026). From Gorée to Gaza: Necropolitics, Carceral Geography, and the Comparative Cartography of Oppression in Ta-Nehisi Coates' *The Message*. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22118721>

Abstract

The present article examines how Ta-Nehisi Coates' *The Message* (2024) constructs a transnational cartography of oppression by connecting three historically distinct sites — Gorée Island, the Jim Crow South, and Gaza — within a single comparative spatial argument. Conducted within postcolonial theory, critical geography, and Black literary studies, the study addresses a gap: the existing scholarship on Black travel writing has not offered a theoretically integrated reading of the book's three essays as a unified spatial argument, nor linked its content to the controversy surrounding its reception. The main variables are necropolitical governance, carceral spatial organization, and contrapuntal reading; the dependent variable is the transnational cartography of oppression the text constructs, together with its critical and institutional reception. The analysis relies on a qualitative, theoretically grounded close-reading methodology. Achille Mbembe's necropolitics, Ruth Wilson Gilmore's carceral geography, and Edward Said's contrapuntal reading serve as interpretive lenses applied to the three essays and to the book's reception. Coates constructs equivalence not through historical analogy but through a shared structural grammar of disposability operating across Gorée, South Carolina, and Gaza. The controversy surrounding the book's Palestinian sections reproduces, in real time, the mechanisms of spatial illegibility and institutional censorship the text theorizes, so that its reception continues rather than merely reacts to its argument. *The Message* exemplifies a form of comparative racial witnessing in which the political imagination of freedom depends on reading geographies of oppression relationally, opening avenues for further comparative research on Black and Palestinian spatial imaginaries.

Keywords: Comparative racial formation, critical geography, literary reportage, necropolitics, postcolonialism, Ta-Nehisi Coates

¹⁵⁶ PhD, American and Caribbean Studies, Department of English, University Yambo Ouologuem, Bamako, Mali.
Email: kessulshbflsl@gmail.com

¹⁵⁷ PhD, American and Caribbean Studies, Department of English, University Yambo Ouologuem, Bamako, Mali.
Email: rymkademe2015@gmail.com

1. Introduction

In October 2024, Ta-Nehisi Coates published *The Message*, a slim yet politically incendiary work of nonfiction reportage. The text collects three essays inspired by distinct journeys and experiences, including a return to Senegal, a meditation on the censorship of his earlier work *Between the World and Me* (2015) in South Carolina schools, and an extended visit to the occupied West Bank and Gaza. Although the three essays emerged from different contexts, they are united by the author's concern with memory, power, and the politics of narrative. The book was released against the backdrop of the Hamas attacks of October 7, 2023, and the subsequent Israeli military campaign in Gaza. This historical proximity immediately charged its reception with both heightened attention and deep controversy, as the reader approached the book through the lens of a rapidly unfolding and highly contested moment.

Initially, the book presents itself as a set of letters addressed to students about the craft and ethical responsibilities of writing. However, it rapidly reveals itself to be considerably more ambitious. Beyond its pedagogical framework, the text offers a comparative meditation on the geographies through which racial, colonial, and imperial power organizes space so as to render certain bodies vulnerable and disposable. In Coates' analysis, such sites as Gorée, the Jim Crow South, and Gaza function as more than historical and geographical settings. They become epistemological vantage points from which the global architecture of white supremacy and colonial sovereignty can be examined. Through these three distinct places, the book traces connections across different histories of oppression while remaining attentive to their specific contexts.

Importantly, the three symbolic sites are not presented as identical or interchangeable. Instead, Coates performs what Edward Said (1994) called "contrapuntal reading," a method that encourages the reader to consider different historical contexts and experiences side by side without reducing them to a single narrative. As Said (1994) explains, "we must be able to think through and interpret together experiences that are discrepant, each with its particular agenda and pace of development, its own internal formations, its internal coherence and system of external relationships, all of them co-existing and interacting" (p. 32). This reading holds different historical experiences in simultaneous view without collapsing them into identity.

The existing scholarship on Coates' earlier work has examined his engagement with embodiment, memory, and the afterlives of slavery within a primarily domestic, US-centered frame. What remains largely unexamined, however, is how *The Message* operates as a single, internally coherent spatial argument that binds three ostensibly unrelated geographies together through shared theoretical mechanisms rather than through loose analogy. Studies of literary reportage and Black travel writing have not yet accounted for the way in which necropolitics, carceral geography, and contrapuntal reading interact within a single text to produce this transnational cartography, nor have they systematically connected the book's content to the institutional and public controversy its reception generated. This leaves two related gaps: first, an absence of a theoretically integrated

reading of the book's three essays as a unified spatial argument rather than as three discrete travel pieces; and second, an absence of scholarship treating the book's reception itself as continuous with, rather than external to, that argument.

This article addresses these gaps by asking: How does *The Message* use the interaction between necropolitical governance, carceral spatial organization, and contrapuntal reading to construct a transnational cartography of oppression across Gorée, the Jim Crow South, and Gaza? And in what ways does the book's critical and institutional reception extend the very spatial logics it theorizes? By treating theory, text, and reception as three interacting variables within a single analytical frame, the article moves beyond site-by-site commentary toward an integrated account of how comparative racial witnessing operates as both literary strategy and political event.

The article also offers a critical reading of *The Message* as a work of spatial literature. The text's primary intellectual labor is cartographic rather than simply a recounting of a series of journeys: it traces the geography of power by following Coates' movements across coordinates marked by dispossession, exclusion, and historical violence. The argument proceeds in six stages. The next section situates the text within its theoretical and generic contexts, drawing on available scholarship in literary reportage, Black travel narrative, and critical geography. Then, the article's methodological approach is outlined. Subsequently, the discussion moves to the chapter on Gorée Island in Senegal, interpreting it as a reflection on the memory-geography of the Middle Passage and the Black Atlantic. Next, the analysis turns to the Jim Crow South and the politics of spatial narration in educational censorship. The penultimate analytical chapter, the article's longest and most substantial part, analyzes Coates's Palestinian reportage as an act of comparative racial witnessing. The following discussion considers the book's reception as a political event in its own right. It also illustrates the mechanisms by which dominant systems of power attempt to preserve their legitimacy by obscuring, policing, and rendering invisible the geographies of oppression that sustain them. The article concludes by synthesizing the main findings and reflecting on their broader implications.

2. Critical Geographies and the Literature of Witness

2.1 Literary Reportage and the Black Intellectual Travel Tradition

Coates' *The Message* is part of a long-standing tradition of Black intellectual travel writing in which the journey across space is also a way of reading global racial formation. In Richard Wright's *Black Power* (1954), James Baldwin's *No Name in the Street* (1972), and Amiri Baraka's *Raise, Race, Rays, Raze* (1971), the mobile body of the Black writer is deployed as an instrument of comparative racial analysis. In these works, travel is not tourism but investigation: encounters with other sites of oppression do not dilute the specificity of African American experience but rather defamiliarize it, rendering visible its structural logics through the detour of analogy. Wright (1954) set the paradigm when he described his journey to the Gold Coast as driven by the need to know whether "the same racial experiences I had as a Negro in America had evoked in the Africans a form of what

might be called the will to organization" (p. 13) — a spatial and comparative impulse that Coates inherits directly.

Scholars of the Black travel narrative have long argued that this tradition enacts what Michelle Wright (2015) calls "epiphenomenal" Blackness, a form of Black identity rooted in "the Now, through which the past, present, and future are always interpreted" (p. 4). In this view, rather than being anchored in a linear descent from a single African origin, Blackness emerges from the shared present-tense experience of racial subjection across multiple geographies. For Coates, places such as Senegal, South Carolina, and Gaza do not share a single origin; what connects them is a shared structural present. This shift, from genealogical to structural solidarity, forms the theoretical linchpin of the book's spatial argument.

Literary reportage is the genre most immediately associated with *The Message*. It has been theorized by scholars such as John Hersey, Michael Shapiro, and, more recently, Francine Prose, as a form that occupies the generic border between journalism and literature, fact and affect. For Prose (2006), this border resides in the obligation to read "as if your life depended on it," attending to each word and scene "with the attention we bring to things that matter most to us" (p. 2). What distinguishes Coates' intervention is his insistence that the reporter's subjectivity is not to be eliminated: his Blackness, his Americanness, and his formation through the specific genealogy of the Baltimore streets do not constitute obstacles to be overcome but the very instruments of perception and analysis. This aligns with the concept of "situated knowledge" formulated by Donna Haraway, for whom knowledge is never neutral or complete in an abstract sense but is always grounded somewhere: "the only way to find a larger vision is to be somewhere in particular" (Haraway, 1988, p. 590).

2.2 Necropolitics and Carceral Geography

The central theoretical framework guiding this article's reading of *The Message* is drawn from the convergence of Achille Mbembe's theory of necropolitics, Ruth Wilson Gilmore's work on carceral geography, and Rashid Khalidi's scholarship on the Palestinian condition. Together, these scholars provide lenses for understanding how power operates through space, mobility, and the management of life and death. Mbembe (2003) defines necropolitics as the sovereign power "to dictate who may live and who must die" (p. 40), a power exercised not only through direct violence but through the spatial organization of territories into zones of life and zones of death. The result, he argues, is the production of "death-worlds, new and unique forms of social existence in which vast populations are subjected to conditions of life conferring upon them the status of living dead" (p. 40). The plantation, the colony, the concentration camp, and the checkpoint can all be understood as instruments of necropolitical governance, each regulating movement, restricting rights, and sorting populations according to differential access to life, security, and belonging.

Gilmore's (2007) concept of carceral geography expands the Foucauldian theory of incarceration by demonstrating that prisons and prison-like spaces are not aberrations or exceptional institutions but fundamental components of the spatial order produced by racial capitalism. She defines racism as "the state-sanctioned or extralegal production and exploitation of group-differentiated vulnerability to premature death" (p. 28), a definition that foregrounds lethal spatial unevenness as a core mechanism through which racism operates. Within this framework, the ghetto, the reservation, the occupied territory, and the refugee camp are all continuous with the prison in their function, each serving to contain and immobilize surplus populations rendered disposable by the demands of capital and the anxieties of racial sovereignty. Reading Coates through Gilmore's lens reveals that his three geographic sites are linked by more than symbolic parallels: they emerge as interconnected settings within a global system that organizes racial domination, dispossession, and inequality across space.

Finally, Edward Said's contrapuntal method, developed primarily in *Culture and Imperialism* (1994), provides a framework for reading across geographies without collapsing their different histories into a single narrative. In music, counterpoint involves the simultaneous interaction of two or more independent melodic lines; Said extended this concept to literary and cultural analysis, arguing that the full story of imperialism can only be told by reading metropolitan and colonial texts together, in their tensions and mutual implication. As he observes, "just as none of us is outside or beyond geography, none of us is completely free from the struggle over geography" (Said, 1994, p. 7). Coates practices a vernacular version of this contrapuntal method. Rather than treating places as isolated sites, he reads Gorée, South Carolina, and Gaza contrapuntally, revealing how distinct histories of dispossession, domination, and resistance resonate across space and time.

3. Methodology

Although *The Message* is a work of literary nonfiction rather than an empirical dataset, this article follows a deliberate and reproducible methodological procedure, consistent with the conventions of theoretically grounded literary and cultural criticism. Making this procedure explicit allows the reader to evaluate the interpretive choices underlying the analysis and to replicate or extend it to other texts. Indeed, the study adopts a qualitative, single-text case-study design combined with comparative close reading. *The Message* (Coates, 2024) constitutes the primary corpus; its three constituent essays ("The Tolling of the Bells," "The Camera Obscura," and "The Gigantic Dream") are treated as the units of analysis. This design is appropriate to the research question because it allows for a sustained, internally comparative reading of a single text across its three geographic sites, rather than a survey of multiple texts that would sacrifice interpretive depth for breadth.

The analysis proceeds in three interacting stages. First, each essay was read against the theoretical vocabulary of necropolitics (Mbembe, 2003, 2017), carceral geography (Gilmore, 2007), and contrapuntal reading (Said, 1994) to identify recurring spatial motifs (thresholds, checkpoints,

curricula, walls, water access) that organize Coates' descriptions of power. Second, these motifs were cross-read contrapuntally across the three sites — Gorée, the Jim Crow South, and Gaza — to determine whether the connections Coates draws operate through structural homology (a shared spatial grammar of disposability) rather than through simple historical analogy. Third, the critical and institutional reception of the book (reviews, rescinded invitations, editorial decisions) was analyzed as a discursive corpus in its own right and read against the same theoretical vocabulary, on the premise that reception can be treated as a textual extension of a book's argument rather than as an external, purely sociological fact.

To situate the primary text and evaluate the plausibility of its comparative claims, the analysis draws on a secondary corpus of scholarship in Black studies, postcolonial theory, and Palestine studies (e.g., Hartman, 1997, 2008; Khalidi, 2020; McKittrick, 2006; Robinson, 1983; Sexton, 2010; Weizman, 2007), as well as testimonial and literary sources from Palestinian writers (Barghouti, 2000; Shehadeh, 2007). These sources function as an interpretive check on the primary analysis: where Coates' claims align with, extend, or complicate this secondary literature, the article treats that alignment as evidence supporting a structural rather than merely rhetorical reading of the book's comparisons.

As with any interpretive literary analysis, the readings offered here are necessarily selective and shaped by the theoretical commitments outlined above; a different combination of frameworks (for instance, a strictly formalist or strictly historiographic approach) could foreground different aspects of the text. To mitigate this, the authors triangulate each major interpretive claim against at least one direct textual citation from *The Message* and at least one source from the secondary theoretical corpus, and they distinguish explicitly, throughout the analysis, between claims attributable to Coates' text and claims that represent the authors' own theoretical extension of it. This is a single-text, theory-driven qualitative study. It does not employ reader-response data, systematic content analysis of press coverage, or corpus-linguistic methods, and its conclusions about reception are therefore illustrative rather than exhaustive. Future studies could complement this approach with a systematic content analysis of reviews and institutional statements.

4. Gorée and the Memory-Geography of the Middle Passage

The first essay in *The Message*, "The Tolling of the Bells", recounts Coates' visit to Senegal, particularly to Gorée Island, site of the Maison des Esclaves. For millions of visitors, and many members of the African diaspora, this island serves as a site of pilgrimage and remembrance closely associated with the transatlantic slave trade. In Coates' spatial imagination, Gorée functions as what Pierre Nora (1989) described as a *lieu de mémoire* — a site where memory crystallizes, where history becomes tangible and visitable. For Nora, such sites emerge precisely "because there are no longer *milieux de mémoire*, real environments of memory" (1989, p. 7); they carry the weight of collective identity that living tradition once bore.

At the same time, Coates remains attentive to the dangers and limitations of pilgrimage. His reflections echo what Saidiya Hartman (2008) theorizes as the risk inherent in diasporic tourism to sites of historical trauma, which can substitute affective release for political understanding. She describes the diasporic visitor arriving in West Africa as a stranger who discovers that "the history of the Atlantic slave trade and the radical discontinuity it created made Africa" both irresistibly home and "a place you've never been" (p. 41). Coates (2024) names this risk explicitly, admitting that he undertook the journey even knowing that "very few of the reported millions of enslaved people passed through that door" (p. 56). This frank admission highlights the gap between the symbolic authority of the site and the historical evidence surrounding it; Coates uses the discrepancy to explore how memory, history, and collective longing intersect in the construction of diasporic identity, rather than to diminish the site's significance.

Coates approaches Gorée not as a tourist but as a writer intent on understanding the spatial materiality of the slave trade. His focus extends beyond history itself to the ways architecture, geography, and physical dimensions produced, and still produce, particular forms of racial subjectivity. Gorée thus becomes a place through which a lasting spatial legacy can be understood. A central feature of this exploration is the Door of No Return, the architectural threshold through which enslaved Africans were said to pass onto the ships that would carry them to the Americas. In Coates' narrative, this door operates as a hinge between two spatial orders: the African world from which the enslaved were violently extracted, and the Atlantic world of racial capitalism into which they were inserted.

The significance of this threshold is not simply symbolic. It embodies social death in Orlando Patterson's (1982) sense, defined as "the permanent, violent domination of natally alienated and generally dishonored persons" (p. 13). The Door of No Return is the architectural moment at which natal alienation is completed, the point of no geographic return. Coates is careful to mark this threshold as a constructed myth as much as a historical site. Rather than describing Gorée as an unquestionable historical archive, he highlights its symbolic power within the African diaspora. When he describes the Door of No Return as "a perfectly crafted peg for the hole in our story" (p. 56), he frames the island less as an archive of fact than as an instrument that diaspora memory requires. For him, the importance of Gorée lies not solely in historical certainty but in its capacity to give form to a shared narrative of loss, rupture, and remembrance.

What distinguishes Coates' engagement with Gorée from more conventional forms of diaspora pilgrimage is his insistence on connecting the historical geography of the slave trade to the spatial realities of the contemporary anti-Black violence. For him, Gorée does not simply commemorate past atrocities; it also illuminates the structural logics that continue to shape Black life in the present. Rather than treating the island as a symbol of a closed historical chapter, Coates reads it as a point of connection between the past and the present systems of racial formation. The first essay traces a spatial genealogy from the holding cells of the slave fort to the prisons of the

contemporary United States. This connection is not presented as a simple metaphor but as an analysis of the continuous spatial rationality through which anti-Blackness has been organized across historical periods. In this sense, his analysis resonates with Saidiya Hartman's argument in *Scenes of Subjection* (1997) that "black lives are still imperiled and devalued by a racial calculus and a political arithmetic that were entrenched centuries ago" (p. 6).

Coates presents Senegal, crucially, as a space shaped by a different spatial imaginary. The African world from which enslaved people were taken is not portrayed only through the lens of loss and displacement; it also emerges as a place of historical depth, cultural complexity, and political sovereignty. Throughout the essay, he resists the reduction of Africa to a site of pure suffering, insisting instead on the density of African social worlds before, during, and after the slave trade. This insistence carries important methodological implications: it performs a refusal of what Toni Morrison called the "Africanist presence" in American literature. In Morrison's (1992) words, Blackness has often functioned as "a way of talking about and a way of policing matters of class, sexual license, and repression, formations and exercises of power, and meditations on ethics and accountability" (p. 7). In such a framework, Africa becomes a blank screen onto which American racial anxieties are projected. Coates refuses this tendency by foregrounding African people as historical and political actors in their own right. The essay's closing scene, in which he joins a circle of Senegalese writers and activists, powerfully illustrates this refusal: he describes the gathering as a meeting of people for whom "the first word written on the warrant of plunder is Africa" (Coates, 2024, p. 76). Such a formulation locates Senegal within a shared and ongoing structure of global exploitation rather than positioning it as a distant mythic homeland; the country of Teranga appears not as a symbol of a lost past but as an active participant in a connected historical and political present.

5. The Jim Crow South and the Cartography of Censorship

The second essay in *The Message*, "The Camera Obscura", shifts the focus to what is ostensibly a more familiar American geography. Coates discovers that his *Between the World and Me* (2015) has been removed from a South Carolina school reading list following political pressure. The essay operates on two interconnected spatial registers. On one level, it is a meditation on the geography of racial segregation in the United States, as the author revisits the Jim Crow landscape of the South — its roads, its courthouses, its churches, the topography of terror that structured Black life under white supremacy for nearly a century after Emancipation. On another level, the essay analyzes what might be called the geography of knowledge: curricula, syllabi, and reading lists emerge as spatially organized instruments for shaping racial epistemology and determining which histories are remembered or erased. This perspective echoes Frantz Fanon's analysis of colonial power. Fanon (1961/2004) identified the colonial dimensions of this process, observing that "the colonial world is a Manichaean world" in which educational and spatial arrangements enforce an absolute boundary between the world of the settler and the world of the native (p. 6). Educational

institutions play a key role in maintaining these divisions. In Coates' account, the controversy surrounding South Carolina's curriculum reproduces the same logic within the United States by transposing colonial forms of exclusion into the domestic register.

Epistemicide, a concept developed by Boaventura de Sousa Santos (2014), describes the systematic destruction of non-Western knowledge systems through colonial power. Coates applies this idea to book banning in a distinctly American context. De Sousa Santos (2014) characterizes epistemicide as "the murder of knowledge", a process through which "a single, exclusive epistemology" is imposed, leading to "the disappearance of non-hegemonic knowledge and the social groups whose practices are informed by such knowledge" (p. 92). Viewed through this lens, the removal of texts centering Black experience from school curricula goes beyond censorship: it is a spatial intervention that redraws the cognitive geography students are permitted to inhabit and reshapes the intellectual landscape available to them. Coates analyzes the classroom as a contested terrain where competing visions of history and knowledge confront one another. The language used to justify the removal of *Between the World and Me* (2015) from Mary Wood's classroom illustrates this dynamic: some students objected that the book left them "ashamed to be Caucasian" (Coates, 2024, p. 95). Such a complaint reframes the curriculum as a space that must be protected from Black testimony, recasting the syllabus as a protected zone insulated from challenge to the dominant narratives.

Coates' analysis of the Jim Crow space in the second essay resonates with what Katherine McKittrick theorizes as the "demonic grounds" of Black geographies. McKittrick (2006) examines how Black people have always inhabited, navigated, and contested the racial geographies produced by white supremacy. Her foundational claim is that "black matters are spatial matters" and that Black communities have long cultivated "a different sense of place that critiques, and is seemingly unthinkable within, the hegemonic geographic order" (p. 14). The roads Coates travels through South Carolina are more than sites of historical terror; they are also the routes along which Black people built churches, schools, and communities in defiance of the logic of racial geography. These places embody what bell hooks calls "homeplace", the domestic and communal space created as a site of "resistance and liberation." In hooks' (1990) view, homeplace was where "all that truly mattered in life took place — the warmth and comfort of shelter, the feeding of our bodies, the nurturing of our souls" (p. 42).

The essay thus develops a deeply dialectical spatial imagination, foregrounding the geography of oppression while simultaneously revealing the geography of resistance that has always existed alongside it. Coates (2024) captures this when he reflects on the statuary of the South Carolina State House and remarks that "politics is the art of the possible, but art creates the possible of politics" (p. 110). This observation resonates with Audre Lorde's (1984) argument that poetry and creative expression are "not a luxury" for Black people but "a vital necessity of our existence" (p. 37), providing "the means by which we give name to the nameless so it can be thought" (p. 37).

This formulation ties the built landscape of Redemption directly to the imaginative horizons available to the students Coates meets.

The connection to Gorée becomes explicit in this section. Coates shows that the Jim Crow system was more than a local or national phenomenon; it was part of the global structure of racial capitalism that the transatlantic slave trade had inaugurated. The South Carolina landscape still carries the material imprint of the plantation economy — its property patterns, its infrastructure, its demographics — just as Gorée bears the physical marks of the slave trade. Reading these two geographies contrapuntally reveals American racial geography as a local expression of a global spatial order shaped by slavery and its afterlives. Coates (2024) closes the essay by shifting attention to the future, writing of the State House monuments: "their Redemption is not about honoring a past. It's about killing a future" (p. 114). This line reframes the geography of memorialization as an act directed at the spatial and political horizons of students still to come.

6. Gaza and the Space of Colonial Siege

6.1 Entering the Occupied Territory

The third essay, "The Gigantic Dream", is the most politically controversial section of *The Message* and the one that has drawn the most sustained critical and political attention. As the longest of the three essays, it recounts Coates' visit to the West Bank, where he met Palestinian journalists, writers, and activists, and culminates in an analysis of the Gaza siege that, in the text's own temporal frame, preceded the Hamas attacks of October 7, 2023. The analysis foregrounds the spatial dimensions of the Israeli occupation and siege, presenting them as part of a broader system of racial-colonial governance.

Coates enters the occupied Palestinian territories with conceptual frameworks shaped by his experience as an African American writer. The checkpoints evoke the spatial technologies of the Jim Crow South; the separation wall recalls the spatial logic of the ghetto; the demolition of Palestinian homes recalls the urban renewal programs that destroyed Black neighborhoods across many American cities in the mid-twentieth century. As some critics have charged, these parallels are not simplistic equations between distinct historical experiences but rather, as Cedric Robinson's framework would suggest, a comparative analysis of the spatial logics of racial capitalism across different sites of colonial accumulation.

Robinson (1983) demonstrated that Western capitalism "was not the product of the Enlightenment" but emerged through "the racialism of European feudal society" and its colonial extensions, such that racial differentiation is "the ordering principle" rather than an epiphenomenon of capitalist spatial organization (p. 9). Coates draws on this insight to interpret the spatial realities of the Palestinian-occupied territories. The pivotal moment that crystallizes this framework occurs at a Hebron checkpoint, where Coates is questioned by a soldier whom he perceives as racially Black. This encounter leads him to conclude that, in this context, "race is a species of power and nothing else" (Coates, 2024, p. 131). This formulation strips race of any fixed

biological or national referent, relocating it squarely within the structures of power that govern space, movement, and access. At the checkpoint, race appears not as an inherent characteristic but as a political relation produced and enforced through spatial control.

6.2 Carceral Space and Necropolitical Sovereignty

For Coates, the Gaza Strip presents an extreme manifestation of what Mbembe (2003) describes as a necropolitical space produced by late-modern colonial occupation. Rashid Khalidi (2020) provides the historical architecture for this analysis, describing the Palestinian struggle as the outcome of "a colonial war waged against the indigenous population, by a variety of parties, to force them to relinquish their homeland to another people against their will" (p. 16). This century-long dynamic forms the broader context within which Gaza's siege must be understood. The siege operates through the regulation of space and resources: control over the Palestinian territory and its airspace, coastline, border crossings, and its supply of electricity, water, and food constitutes a spatial mechanism for regulating Palestinian life and death at the population level. Coates captures the everyday realities of this condition by drawing on the testimonies of Palestinian writers and intellectuals, whose accounts reveal the instability of basic infrastructure, the ever-present possibility of airstrikes, and the claustrophobia of a territory that houses over two million people in an area of approximately 365 square kilometers.

Though not explicitly cited, Eyal Weizman's concept of "the politics of verticality" resonates with Coates' analysis. Weizman argues that the Israeli occupation extends across three dimensions — the surface of the land, the underground network of tunnels and infrastructure, and the airspace above — through which a new form of colonial sovereignty is exercised. As Weizman (2007) writes, "the frontier is not a line but a zone, not a plane but a volume", and "politics is practiced through the management of the physical fabric of the territory" (p. 6). Coates's reportage captures the phenomenology of this spatial control from the Palestinian perspective: constant surveillance by drones, checkpoints regulating movement, and settlements positioned on hilltops overlooking Palestinian communities below. These elements together form a landscape structured by asymmetrical power. Coates' guide, Avner Gvaryahu, clarifies this spatial logic, explaining that "the settlements create a ripple effect of violence everywhere they are" (Coates, 2024, p. 176) — a description that locates the violence of occupation not in discrete incidents but in the spatial logic of settlement itself.

The Palestinian writers and journalists Coates encounters in the course of his reportage play a structural role in the third essay. They are not only rich sources of information, but also the very subjects who inhabit the geography he analyzes, and their determination to narrate their own experience is itself a spatial act. Writing from within a besieged territory challenges the discursive geography that renders that territory invisible, distorted, or unknowable to outside audiences. Mourid Barghout captures this spatial dynamic in *I Saw Ramallah* (2000) when he reflects on

displacement and return: "whoever sees his village or his city from a distance, from behind a fence, and for the first time, cannot be certain he is the same person who lived in it" (p. 30). This passage emphasizes a defining tension: the dispossessed writer's vantage point is always simultaneously inside and outside the geography he inhabits.

Within *The Message*, Coates' visit functions as a relay between Palestinian spatial knowledge and the American readers largely insulated from that knowledge by the dominant media representations of the conflict. Raja Shehadeh describes a similar experience in *Palestinian Walks: Forays into a Vanishing Landscape* (2007), mapping the Palestinian territory as one where each walk reveals "new paths created by the settlers" that make "the familiar landscape unrecognisable," so that "the hills I have loved and known all my life" become "enemy territory" (p. 7). These observations from Shehadeh convey the experiential knowledge Coates' reporting transmits to those who have never walked these paths. The testimonies of those who live under these conditions further shape the essay's spatial analysis. For example, Nasser Nawaj'ah, an activist in the South Hebron Hills village of Susya, provides the term that organizes Coates' own spatial reading of the West Bank. When Nawaj'ah tells Coates simply, "I see this as apartheid" (Coates, 2024, p. 178), the designation emerges not from outside scholarship but directly from the inhabitants of the geography it describes. *The Message* does not merely impose a framework from the outside; it receives one from those whose daily lives are structured by the realities the book addresses.

6.3 The Comparative Logic: Palestine, Blackness, and the Grammar of Disposability

The most analytically significant move in the Palestinian section of *The Message* is its explicit comparative turn: Coates reads the Palestinian condition through the lens of African American experience, and vice versa. This comparative framework has been the primary point of controversy in the book's reception. Some critics charge that it instrumentalizes Palestinian suffering in the service of African American political claims, while others contend that it instrumentalizes Black American experience to delegitimize Israel.

Against both critiques, this article maintains that the comparative move is analytically essential, since the relationship between anti-Blackness and settler colonialism has been theorized extensively in recent scholarship. Jared Sexton's (2010) "People-of-Color-Blindness: Notes on the Afterlife of Slavery" develops the relationality of anti-Blackness and indigenous dispossession while warning against a "people-of-color-blindness" that treats "blackness as one of many minority cultures" rather than recognizing "the position of blacks as the foundation for the modern world" (p. 47). Similarly, Saidiya Hartman (1997) traces the genealogy of racial capitalism from slavery to the present, showing how its logics persist across time. Alongside this, a growing body of scholarship under the rubric of "solidarity studies" examines the political and analytical connections between African American and Palestinian liberation movements. Angela Davis

(2016) frames such solidarities not as strategic alliances but as structural recognitions: "if we are not able to use our imagination to recognize the connections, to see how the histories of Black people in this country and Palestinian people are linked, then we will not be able to effectively move forward" (p. 3). Coates' comparative move is thus not an idiosyncratic journalistic invention but an engagement with a substantial body of theoretical work.

What *The Message* adds to this existing scholarship is a spatial phenomenology of comparison. Rather than treating the connection between anti-Blackness and settler colonialism as an abstract claim, Coates traces it through the lived, embodied experience of moving between geographies. Hortense Spillers (1987) helps clarify what is at stake in this embodied approach, describing how the colonial-racial order imposes "a theft of the body", converting flesh into a "cultural text" in which "hieroglyphics of the flesh" carry the marks of domination (pp. 67–68). From this perspective, the body moving through checkpoints and classrooms bears evidence comparable to the body archived in the slave fort.

Comparison, in this frame, is not primarily propositional (Gaza is like the Jim Crow South) but experiential, emerging from the felt encounter with checkpoints, separation walls, demolished homes, and displaced communities. Such a phenomenological mode of comparison is less vulnerable to the charge of historical equation than propositional comparison, since it keeps sight of the specific, embodied reality of each site. The clearest instance of this experiential method occurs when Coates observes the illegal cisterns and disparate water access of the West Bank and concludes that Israel "had advanced beyond the Jim Crow South" by segregating not merely public facilities but "the water itself" (Coates, 2024, p. 131). This observation emerges from direct encounter with infrastructure rather than analogy asserted in advance, and it precisely aligns with what Mbembe (2017) terms "the becoming Black of the world", the global expansion of racializing logics in which "more and more human beings are placed in the condition previously reserved for slaves, savages, and colonial subjects" (p. 6). Coates reads this spatial grammar fluently because it is also part of his own lived experience.

7. The Reception of *The Message* as a Political Event

The reception of *The Message* in the United States was, by any measure, extraordinary. The book was both celebrated and sharply criticized with an intensity rarely seen in contemporary nonfiction, quickly reaching the top of bestseller lists while simultaneously being denounced by prominent cultural and political figures. The controversy carried professional consequences: several universities and literary organizations that had invited Coates to speak withdrew their invitations following the book's publication, citing its Palestinian sections as contentious, and even *The Atlantic*, the magazine most closely associated with Coates, declined to publish excerpts from the book.

This reception is not simply a biographical or journalistic detail; as argued throughout this article, it is structurally continuous with the book's own analysis. The text is, among other things, a meditation on the mechanisms through which oppressive geographies produce and sustain their own illegibility. Within the American public discourse, the suppression of the Palestinian narrative forms the reception-context within which the book intervenes. Simultaneously, the withdrawal of speaking invitations and the institutional pressure to silence Coates instantiate the very forms of censorship the book tackles in its South Carolina sections.

Roberto Schwarz, a prominent Brazilian literary critic, essayist, and Marxist intellectual, argues that Brazilian cultural life is structured by the "misplacement of ideas" (Schwarz, 1992): the adoption of European liberal ideas in a society founded on slave labor creates a structural contradiction between official ideology and social reality. Schwarz (1992) explains how liberal concepts "became an ornament or an ideology" rather than a practice, precisely because they "were borrowed" into a social formation whose "slavery sat at the centre of national life" (pp. 19–20). A comparable form of misplacement can be seen in the American discourse on free speech and academic freedom: such principles are vigorously invoked to defend Coates' right to publish, yet the institutional pressure to silence Palestinian perspectives continues without apparent contradiction. By naming this structure, *The Message* makes it visible, and the ferocity of the reaction to the book is in part a measure of the threat that such visibility poses. The term Coates ultimately settles on for the spatial condition his book describes is the Nakba, which he defines not as a discrete historical event but as "a plunder of your home, a plunder both near and perpetual" (Coates, 2024, p. 222). This definition extends the book's argument about ongoing dispossession directly into the present-tense controversy surrounding its own reception.

The book's reception also raises important questions about the geographies of readership: who is permitted to read what, who is authorized to narrate which experiences, and whose spatial knowledge counts as legitimate. Institutional efforts to restrict the book's circulation and to de-platform its author can be understood as spatial interventions in the sense developed throughout this article: attempts to reshape the cognitive geography of the American public discourse that quarantine Palestinian spatial experience from the circuits of political sympathy and comparative analysis. Said had already shown in *Orientalism* (1978) that knowledge is never neutral, functioning instead as "a distribution of geopolitical awareness into aesthetic, scholarly, economic, sociological, historical, and philological texts" (p. 12). This distribution bears political force, as it determines not only what is known but whose suffering is acknowledged. Coates extends this insight by situating this dynamic within a broader, older pattern of exclusion, drawing on research by historian Maha Nassar, according to whom, across five decades of American opinion journalism, "less than 2 percent" of pieces discussing Palestinians were written by Palestinians themselves (Coates, 2024, p. 233). Seen in this light, the controversy surrounding the book appears not as an aberration but as a single, highly visible instance of a much older geography of exclusion.

8. Conclusion

The present article set out to explain how *The Message* uses the interaction between necropolitical governance, carceral spatial organization, and contrapuntal reading to construct a transnational cartography of oppression, and how the book's reception extends the spatial logics it theorizes. The analysis supports three principal findings. First, Coates' *The Message* is best read as a work of spatial literature whose central intellectual operation is the construction of a transnational cartography of oppression linking Gorée, the Jim Crow South, and Gaza — not through equivalence, but through structural analysis grounded in a shared grammar of disposability. Second, reading through the intersecting lenses of necropolitics, carceral geography, and contrapuntal reading demonstrates that Coates performs a form of comparative racial witnessing that is simultaneously analytically rigorous and politically consequential, moving from propositional analogy toward an embodied, experiential comparison across sites. Third, the controversy surrounding the book is not external to its argument: the institutional attempts to silence or discredit Coates' comparative analysis enact the very mechanism of spatial illegibility that the text sets out to expose, so that the book's reception functions as a continuation of its content rather than as a separate context.

Taken together, these findings support the article's broader claim that the political imagination of freedom requires the capacity to read geographies comparatively, refusing the quarantining of suffering into discrete, incommensurable spaces that cannot speak to one another. For Coates, such spatial imagination is not merely strategic or rhetorical; it is a necessary condition for any politics adequate to the global scale of the racial-colonial order against which Black and Palestinian liberation movements struggle.

These findings open several productive lines for future inquiry. Future studies might situate *The Message* within the longer tradition of Black travel writing and comparative racial analysis, using a comparative corpus rather than a single-text design. Other studies could explore the relationship between Coates' spatial imagination and that of Palestinian writers deeply engaged with questions of place, displacement, and memory, including Mourid Barghouti, Raja Shehadeh, and Susan Abulhawa. A further line of inquiry, building directly on the methodological limitations noted above, could apply systematic content analysis or reader-reception methods to the press coverage and institutional statements generated by the book's publication, testing empirically the claim advanced here that reception reproduces the text's own spatial logics. Finally, research could examine the political and institutional conditions under which comparative racial analyses become possible or impossible in the contemporary academy. In sum, the significance of *The Message* extends beyond a single act of political intervention: it demonstrates how racial power can be understood through a geographical lens, inviting the readers to recognize how power operates through the organization, representation, and lived experience of space.

References

- Abulhawa, S. (2010). *Mornings in Jenin*. Bloomsbury.
- Baldwin, J. (1972). *No name in the street*. Dial Press.
- Baraka, A. (1971). *Raise, race, rays, raze: Essays since 1965*. Random House.
- Barghouti, M. (2000). *I saw Ramallah* (A. Soueif, Trans.). Anchor Books.
- Coates, T.-N. (2015). *Between the world and me*. Spiegel & Grau.
- Coates, T.-N. (2024). *The message*. One World.
- Davis, A. Y. (2016). *Freedom is a constant struggle: Ferguson, Palestine, and the foundations of a movement*. Haymarket Books.
- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Fanon, F. (2004). *The wretched of the earth* (R. Philcox, Trans.). Grove Press. (Original work published 1961)
- Gilmore, R. W. (2007). *Golden gulag: Prisons, surplus, crisis, and opposition in globalizing California*. University of California Press.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hartman, S. (1997). *Scenes of subjection: Terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America*. Oxford University Press.
- Hartman, S. (2008). *Lose your mother: A journey along the Atlantic slave route*. Farrar, Straus and Giroux.
- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. South End Press.
- Khalidi, R. (2020). *The hundred years' war on Palestine: A history of settler colonialism and resistance, 1917–2017*. Metropolitan Books.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics (L. Meintjes, Trans.). *Public Culture*, 15(1), 11–40.
- Mbembe, A. (2017). *Critique of Black reason* (L. Dubois, Trans.). Duke University Press.
- McKittrick, K. (2006). *Demonic grounds: Black women and the cartographies of struggle*. University of Minnesota Press.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Harvard University Press.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26, 7–24.
- Patterson, O. (1982). *Slavery and social death: A comparative study*. Harvard University Press.
- Prose, F. (2006). *Reading like a writer: A guide for people who love books and for those who want to write them*. HarperCollins.
- Robinson, C. J. (1983). *Black Marxism: The making of the Black radical tradition*. Zed Press.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Said, E. W. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage Books.
- Schwarz, R. (1992). *Misplaced ideas: Essays on Brazilian culture* (J. Gledson, Trans.). Verso.
- Sexton, J. (2010). People-of-color-blindness: Notes on the afterlife of slavery. *Social Text*, 28(2), 31–56.
- Shehadeh, R. (2007). *Palestinian walks: Forays into a vanishing landscape*. Scribner.

- Spillers, H. J. (1987). Mama's baby, papa's maybe: An American grammar book. *Diacritics*, 17(2), 64–81.
- Weizman, E. (2007). *Hollow land: Israel's architecture of occupation*. Verso.
- Wright, M. M. (2015). *Physics of Blackness: Beyond the Middle Passage epistemology*. University of Minnesota Press.
- Wright, R. (1954). *Black power: A record of reactions in a land of pathos*. Harper & Brothers.