

AFAQ RESEARCH HORIZONS



مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية

International Multidisciplinary Journal in Social Sciences and Humanities

مجلة علمية دولية محكمة متعددة التخصصات، تصدر بشكل دوري عن جمعية النهضة

A peer-reviewed international multidisciplinary journal, published by Al-Nahda Association

المجلد الأول – العدد الأول - مارس 2026



المعرف الرقمي للعدد الأول DOI

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18749270>

مجلة علمية دولية محكمة

تصدر عن جمعية النهضة لدعم التنمية المحلية

عنوان الاتصال: شارع الجيش الملكي 86، العيون سيدي ملوك

كيفية الاستشهاد

آفاق بحثية متعددة التخصصات (ARH)، 1(1)، مارس 2026.

Afaq Research Horizons (ARH), 1(1), March 2026.

Afaq Research Horizons (ARH), 1(1), mars 2026.

Afaq Research Horizons (ARH), 1(1), marzo 2026.

الآراء والأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن وجهات نظر مؤلفيها فقط، ولا تعكس
بالضرورة رأي هيئة التحرير أو الجهة الناشرة.

مجلة آفاق بحثية متعددة

التخصصات في العلوم الاجتماعية

والإنسانية



AFAQ RESEARCH HORIZONS (ARH)

**International Multidisciplinary Journal
in Social Sciences and Humanities**

مدير النشر: العوني خليل

رئيس التحرير: لاهضري محمد

نائب رئيس التحرير: فتاح ربيع

أعضاء هيئة التحرير

رابحي رضوان

العوني عبد الكريم

حاسين يوسف

شرعي محمد

سماعيلي مصطفى

أزياش محمد

الاركو رشيد

سرار محمد

أفرماس موسى

بوسلام أنس

قشور محمد

بوزيدي رضى

سعيد عمر

اللجنة العلمية

الدكتور عبد الحق الكوريتي

الصفة: أستاذ التعليم العالي

المؤسسة: كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وجدة، جامعة محمد الأول

التخصص: قانون خاص

الدكتور فوزي غروس

الصفة: أستاذ التعليم العالي

المؤسسة: كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، وجدة، جامعة محمد الأول

التخصص: قانون خاص باللغة الفرنسية

الدكتور محمد رضا التازي

الصفة: أستاذ التعليم العالي

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الشرق

التخصص: البيولوجيا والبيداكتيك

الدكتور إبراهيم العوني

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، جامعة محمد الأول

التخصص: لغة إنجليزية

الدكتور الحسن جفالي

الصفة: أستاذ باحث وعضو مختبر دراسات الهجرة الإفريقية (LemAfriQ) مقره العاصمة الإسبانية مدريد

أستاذ زائر بشعبة علم الاجتماع، وجدة

التخصص: علم الاجتماع

الدكتور الصديق الصادقي العماري

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المدرسة العليا للتربية والتكوين، وجدة، جامعة محمد الأول

التخصص: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

اللجنة العلمية

الدكتور مصطفى سماعيل

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المركز الجهوي للتربية والتكوين، جهة درعة تافيلالت

التخصص: التشريع التربوي

الدكتور عبد الكريم العوني

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الشرق

التخصص: لغة عربية

الدكتور ياسين البجدايني

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية، سطات، جامعة الحسن الأول

التخصص: علم الاجتماع

الدكتور حمدي تريحي

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الشرق

التخصص: علم النفس

الدكتور هشام بكاوي

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الشرق

التخصص: لغة فرنسية

الدكتورة بشرى بنهادي

الصفة: أستاذة باحثة

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الدار البيضاء سطات

التخصص: علوم التربية والتكنولوجيا التعليمية

اللجنة العلمية

الدكتور وسام الشوالي

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الشرق

التخصص: لغة فرنسية

الدكتور عزوز اللبازي

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة طنجة تطوان الحسيمة

التخصص: لغة فرنسية

الدكتور رضوان رابحي

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: وزارة التربية الوطنية

التخصص: التاريخ

الدكتور أنس بوسلام

الصفة: أستاذ باحث ومفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي من الدرجة الممتازة

المؤسسة: وزارة التربية الوطنية

التخصص: التاريخ وعلوم التربية

الدكتور عبد الله بنحمو

الصفة: أستاذ زائر

المؤسسة: المدرسة العليا للتربية والتكوين، وجدة، جامعة محمد الأول

التخصص: التاريخ

الدكتور رشيد اسماعيلي

الصفة: أستاذ زائر

المؤسسة: المدرسة العليا للتربية والتكوين، وجدة، جامعة محمد الأول

التخصص: التاريخ

اللجنة العلمية

الدكتور يوسف حاسين

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: وزارة التربية الوطنية

التخصص: علم الاجتماع

الدكتور محمد احمداي

الصفة: أستاذ باحث

المؤسسة: وزارة التربية الوطنية

التخصص: لغة عربية



في سياق التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، وما تفرضه من إعادة نظر في أنماط إنتاج المعرفة وتمثلاتها، يأتي هذا العدد الأول من مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية ليقتراح مساراً علمياً يعكس دينامية التفاعل بين الحقول المعرفية، ويؤسس لرؤية تكاملية تتجاوز الحدود التقليدية بين التخصصات. ينظم هذا العدد حول خيط ناظم قوامه تحول الممارسات والتمثيلات في ظل التغيرات التكنولوجية، واللغوية، والمجالية، والفكرية، حيث تنفتح الدراسات على مساءلة الواقع من زوايا متعددة، تجمع بين التحليل الإمبريقي والتأمل النظري.

في مجال علوم التربية، تستهل الدراسات هذا العدد بمساءلة أثر التقنيات الحديثة في إعادة تشكيل الفعل التعليمي، من خلال بحث يتناول توظيف التكنولوجيات الغامرة والذكاء الاصطناعي في تنمية التعلم التعاوني داخل السياق المدرسي المغربي، بما يعكس تحولا في أدوار الفاعلين التربويين وأنماط التفاعل البيداغوجي. ويتعزز هذا المنحى بدراسة حول تدريس العلوم باللغة الفرنسية في جهة الشرق المغربي، ترصد تمثيلات المدرسين وممارساتهم، كاشفة عن التوتر القائم بين الاختيارات اللغوية والسياسات التعليمية من جهة، والواقع الصفّي من جهة أخرى. كما تقف دراسة ثالثة عند تدريس علوم الحياة والأرض عبر الخرجات الميدانية، لتبرز الفجوة بين التصورات البيداغوجية والتوجيهات الرسمية والممارسة الفعلية، بما يعكس إشكالية تنزيل الإصلاحات التربوية على أرض الواقع. وتقارب دراسة رابعة مشروع المؤسسة كآلية لتحسين أداء المدرسة وترسيخ القيم المجتمعية. ويبحث كيفية بنائه في السياق المغربي مع إبراز صعوبات إدماج القيم في الممارسة التربوية.

وفي امتداد لهذا الانشغال ببناء المعرفة، تنتقل المجلة إلى حقل الدراسات اللغوية، حيث يطرح سؤال المفهوم من خلال دراسة مقارنة لمصطلح "التخطيط اللغوي" بين اللسانيات العربية والغربية، بما يكشف عن رهانات التأصيل وإشكالات الترجمة والتداول المفاهيمي بين السياقات الثقافية المختلفة.

أما في الجغرافيا، فيتم تناول المجال بوصفه بنية دينامية في طور التشكل المستمر، من خلال دراسة ممر تاوريرت-العيون سيدي ملوك بوصفه نموذجاً يعكس تحولات المجال بين الامتداد التاريخي وإعادة التشكل المعاصر، في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية. وفي أفق الأنثروبولوجيا الدينية، تنفتح إحدى الدراسات على موضوع الموت وطقوسه لدى يهود المغرب، مستكشفة جدلية الثابت والمتحول في الممارسات الرمزية، بما يعكس استمرارية الهوية وتحولاتها داخل سياق ثقافي مركب. أما في حقل الفلسفة والفكر الإسلامي، فيتجه الاهتمام إلى عوالم التجربة الروحية من خلال دراسة الحواس والخيال في تصوف ابن العربي، حيث تتقاطع المعرفة الحسية بالحدس الصوفي في بناء رؤية للوجود. ويختتم العدد ببحث فلسفي يقارب إشكالية العلاقة بين الدين والفلسفة، من خلال تتبع مسارها من الاتصال عند ابن رشد إلى الانفصال عند سبينوزا، بما يفتح أفقا للتفكير في تحولات العقل الفلسفي بين الوسيط والحديث.

إن هذا التنوع في الموضوعات والمقاربات يجسد وحدة إشكالية عميقة، تتمثل في السعي إلى فهم تحولات الإنسان والمعرفة والمجتمع، ضمن أفق متعدد التخصصات، يراهن على التكامل بدل التجزيء. وإذ نضع هذا العدد بين أيدي القراء والباحثين، فإننا نأمل أن يساهم في إثراء النقاش العلمي، وفتح آفاق جديدة للتفكير في قضايا العلوم الاجتماعية والإنسانية، في سياق محلي منفتح على الرهانات الكونية.



Technologies immersives et plurilinguisme scolaire : effets d'un dispositif RA/IA sur l'apprentissage collaboratif au Maroc

BENHADI Bouchra - Rahma ELBOUHAI..... 1-15

Enseignement des sciences en français au Maroc oriental : perceptions et pratiques déclarées des enseignants du secondaire

Cherai Mohammed, Saadi Omar, Rabhi Radouan..... 16-37

La sortie de terrain en Sciences de la Vie et de la Terre dans le secondaire marocain : étude des discordances entre représentations pédagogiques, prescriptions institutionnelles et réalité des pratiques

Cherai Mohammed, Saadi Omar, Rabhi Radouan..... 38-54

L'entrée par le projet de l'établissement pour l'enseignement apprentissage des valeurs à l'école primaire marocaine

MOSTADI Ahmed 55-68

مصطلح التخطيط اللغوي بين اللسانيات العربية واللسانيات الغربية: دراسة مقارنة

محمد أحمد ابي..... 69-79

المجال بين التطور التاريخي وواقع بنائه وإعادة تشكيله: نموذج ممر تاويرت-العيون

محمد لاخضري - محمد أزياش..... 80-101

تصورات الموت وطقوسه عند يهود المغرب، الثابت والمتحول

رضوان رابحي..... 102-120

الحواس والخيال في تصوف ابن العربي

رشيد الأركو..... 121-136

من الاتصال الرشدي إلى الانفصال الإسبينوزي: إشكالية العلاقة بين الفلسفة والدين في الفكرين الوسيط والحديث

خليد العوني..... 137-146

Technologies immersives et plurilinguisme scolaire : effets d'un dispositif**RA/IA sur l'apprentissage collaboratif au Maroc**

التقنيات الغامرة والتعددية اللغوية المدرسية: أثر نظام الواقع المعزز والذكاء الاصطناعي على

التعلم التعاوني بالمغرب

BENHADI Bouchra - Rahma ELBOUHAI

Centre Régional des métiers de l'éducation et de la formation Casablanca-Settat – Maroc

benhadibouchra@gmail.com e_rahma@hotmail.com

Résumé

Cette étude examine comment l'hybridation de la réalité augmentée (RA) et de l'intelligence artificielle (IA) peut renforcer l'apprentissage collaboratif au sein de lycées marocains, dans un contexte marqué par l'hétérogénéité infrastructurelle et le plurilinguisme scolaire. Adossée au socio-constructivisme (Vygotsky, 1978) et au cycle expérientiel (Kolb, 1984), la recherche mobilise un devis mixte explicatif séquentiel (Creswell & Plano Clark, 2018) combinant mesures pré/post et observations structurées, complétées par des entretiens semi-directifs. Un échantillon stratifié a été constitué (210 élèves, 21 enseignants) dans trois types d'établissements (urbain, péri-urbain, rural) de la région Casablanca-Settat. Les résultats indiquent une hausse substantielle de l'engagement dans le groupe RA/IA ($\Delta M \approx +2,6$ sur un indice 0–10, $p < .001$) et une amélioration des performances de résolution collaborative de problèmes ($\approx 89\%$ vs 62% , $p = .003$), ainsi qu'une intensification des interactions entre pairs ($\approx \times 2,3$). Les analyses qualitatives décrivent un passage accéléré de l'abstrait au concret via la visualisation située (RA), et une réduction des frictions linguistiques et cognitives via l'étayage adaptatif (IA). Toutefois, la durabilité du dispositif est contrainte par la littératie numérique des enseignants ($\approx 65\%$ déclarent une insécurité) et par les limites de connectivité.

Mots-clés : apprentissage collaboratif ; réalité augmentée ; intelligence artificielle ; socio-constructivisme ; méthodes mixtes ; lycée ; Maroc

Comment citer cet article :

Benhadi, B. (2026). Technologies immersives et plurilinguisme scolaire : effets d'un dispositif RA/IA sur l'apprentissage collaboratif au Maroc. *Afaq Research Horizons (ARH)*, 1(1), 1–15.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.19513202>

المخلص

تبحث هذه الدراسة في كيفية تعزيز دمج الواقع المعزز (RA) والذكاء الاصطناعي (IA) للتعلم التعاوني في الثانويات المغربية، في سياق يتسم بتباين البنية التحتية والتعددية اللغوية. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط التسلسلي التفسيري (Creswell & Plano Clark, 2018) على عينة طبقية من 210 تلاميذ و21 أستاذاً في ثلاثة أنواع من المؤسسات التعليمية بجهة الدار البيضاء - سطات. أظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً في التفاعل لدى مجموعة $p \approx +2.6$ ($\Delta M \approx +2.6$)، وتحسناً في أداء حل المشكلات التعاونية (89% مقابل 62%، $p = 0.003$)، فضلاً عن تكثيف التفاعلات بين الأقران ($2.3 \times$). تكشف التحليلات النوعية عن انتقال أسرع من المجرد إلى الملموس عبر التصور الموقعي (RA)، وتقليص للاحتكاك اللغوي والمعرفي عبر الدعم التكميلي (IA).

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني؛ الواقع المعزز؛ الذكاء الاصطناعي؛ البنائية الاجتماعية؛ المناهج المختلطة؛

الثانوية؛ المغرب

1. Introduction

1.1 Problématique et importance

Dans les systèmes éducatifs du Sud global, l'enjeu numérique ne se résume plus à l'accès aux équipements : il se déplace vers la capacité à convertir ces artefacts en médiations pédagogiques effectives (UNESCO, 2023). Dans les lycées marocains, le défi est particulièrement aigu en sciences : l'abstraction des contenus, combinée au plurilinguisme de fait (arabe, français, darija selon les situations), peut produire une « distance cognitive » entre le concept et l'expérience.

La RA et l'IA promettent, chacune à leur manière, de réduire cette distance. La RA superpose des objets virtuels à l'environnement réel et rend manipulables des entités autrement invisibles (Azuma, 1997). L'IA, quant à elle, soutient la personnalisation des parcours et l'étayage en temps réel, à condition d'être conçue comme une aide au raisonnement plutôt que comme une machine à réponses.

1.2 Objectifs et questions de recherche

L'objectif général est d'évaluer et de comprendre l'effet d'un dispositif RA/IA sur l'apprentissage collaboratif au lycée marocain. Trois questions de recherche structurent l'étude :

Q1 (efficacité) : Le dispositif RA/IA augmente-t-il l'engagement et la performance de résolution collaborative de problèmes, comparativement à un enseignement témoin ?

Q2 (mécanismes) : Par quels mécanismes sociocognitifs (coordination, négociation, étayage, réduction des frictions linguistiques) le dispositif agit-il ?

Q3 (conditions de déploiement) : Quels freins (techniques, organisationnels, compétences) limitent la fidélité d'implémentation et la scalabilité ?

1.3 Hypothèses

H1 : le groupe RA/IA présente un gain d'engagement pré/post supérieur au groupe témoin.

H2 : le groupe RA/IA présente un taux de réussite supérieur en résolution collaborative de problèmes.

H3 : l'intensité des interactions entre pairs est plus élevée dans le groupe RA/IA.

2. Revue de la littérature et cadre théorique

2.1 Apprentissage collaboratif : au-delà du « travail en groupe »

L'apprentissage collaboratif n'est pas un simple partage des tâches : il implique une co-construction de significations par dialogue, ajustements mutuels et négociation (Dillenbourg, 1999). Dans cette perspective, la qualité de la collaboration dépend de l'existence d'objets de référence partagés et de mécanismes d'étayage.

2.2 Réalité augmentée en éducation : apports et défis

Les synthèses de la littérature montrent que la RA peut soutenir la compréhension conceptuelle et l'engagement, tout en posant des défis d'ergonomie, de robustesse technique et de surcharge cognitive (Akçayır & Akçayır, 2017). La RA est donc pertinente lorsque son usage est didactiquement justifié et inséré dans une scénarisation d'activité.

2.3 IA éducative : étayage adaptatif et risques d'automatisation

L'IA éducative peut fournir des rétroactions adaptées et soutenir l'autonomie (par ex. clarification lexicale, reformulation), mais son intégration soulève des enjeux de dépendance cognitive, de transparence des recommandations et de gouvernance des données. Les débats contemporains insistent sur le principe de complémentarité : la technologie soutient l'activité d'apprendre sans se substituer au lien humain de l'enseignement (UNESCO, 2023).

2.4 Cadre intégrateur : socio-constructivisme et cycle expérientiel

Socio-constructivisme et ZDP. Les apprentissages émergent des interactions sociales ; l'étayage (pair, enseignant, dispositif) permet à l'élève d'opérer dans sa zone de développement proximal (Vygotsky, 1978).

Cycle expérientiel de Kolb. Une connaissance durable émerge d'un cycle : expérience concrète → observation réfléchie → conceptualisation → expérimentation active (Kolb, 1984). La RA renforce l'expérience concrète et l'expérimentation active ; l'IA renforce l'observation réfléchie et la conceptualisation via feedback et guidage.

Lacune ciblée. La plupart des études RA/IA sont menées dans des contextes à hautes ressources ; les conditions de mise en œuvre dans des lycées à infrastructures hétérogènes restent sous-documentées, notamment sur les effets de co-médiation RA/IA dans des classes multilingues.

3. Méthodologie

3.1 Type de recherche

Devis mixte explicatif séquentiel (QUAN → qual) : une phase quantitative (pré/post + observations) est suivie d'une phase qualitative (entretiens) destinée à expliquer les résultats (Creswell & Plano Clark, 2018).

3.2 Échantillon et stratégie de sélection

Élèves : $n = 210$ (Tronc commun scientifique), répartis par échantillonnage aléatoire stratifié. Enseignants : $n = 21$. Strates : trois types de lycées (urbain, péri-urbain, rural) ; $n \approx 70$ élèves et 7 enseignants par strate.

Remarque sur les données disponibles. Le matériau fourni contient des statistiques agrégées et des indications de répartition, mais pas l'ensemble des données brutes. Les tableaux ci-dessous reposent sur une reconstruction statistiquement compatible avec les agrégats. Les valeurs reconstruites servent à visualiser les effets rapportés et sont accompagnées de limites explicites (section 4.4).

3.3 Outils de collecte de données

- Pré/post-tests standardisés (acquis et résolution de problèmes).
- Grille d'observation structurée (interactions entre pairs/minute).
- Entretiens semi-directifs (élèves et enseignants ; $n = 36$).

3.4 Méthodes d'analyse

Quantitatif : comparaisons pré/post et intergroupes ; tests d'hypothèses (p-values rapportées) ; tailles d'effet de type Cohen (Cohen, 1988). Logiciel : SPSS. Qualitatif : analyse thématique (codage inductif/déductif), avec triangulation par sources (élèves/enseignants).

3.5 Considérations éthiques

Consentement éclairé des participants (élèves et représentants légaux si mineurs). Anonymisation des verbatims (codes E##, T##). Confidentialité et minimisation : pas de collecte d'identifiants directs ; stockage sécurisé. Équité : accès post-étude aux ressources pédagogiques pour les groupes témoins lorsque possible.

4. Résultats

4.1 Engagement (pré/post)

Les résultats agrégés indiquent une hausse marquée de l'engagement dans le groupe RA/IA, avec un gain moyen $\Delta M \approx +2,6$ ($p < .001$; taille d'effet rapportée élevée). Le groupe témoin présente un gain faible ($\Delta M \approx +0,28$).

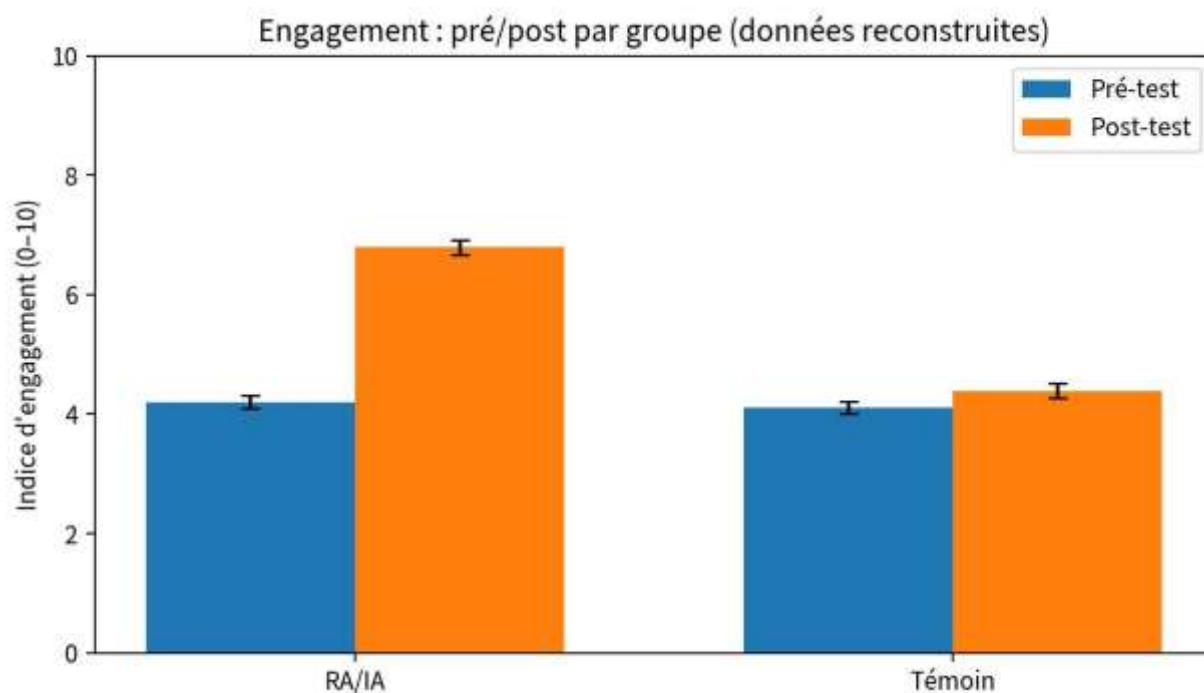


Figure 1. Engagement pré/post par groupe (données reconstruites)

4.2 Résolution collaborative de problèmes

La réussite est plus élevée dans le groupe RA/IA ($\approx 89\%$ rapporté) que dans le témoin ($\approx 62\%$ rapporté), avec une différence significative ($p = .003$).

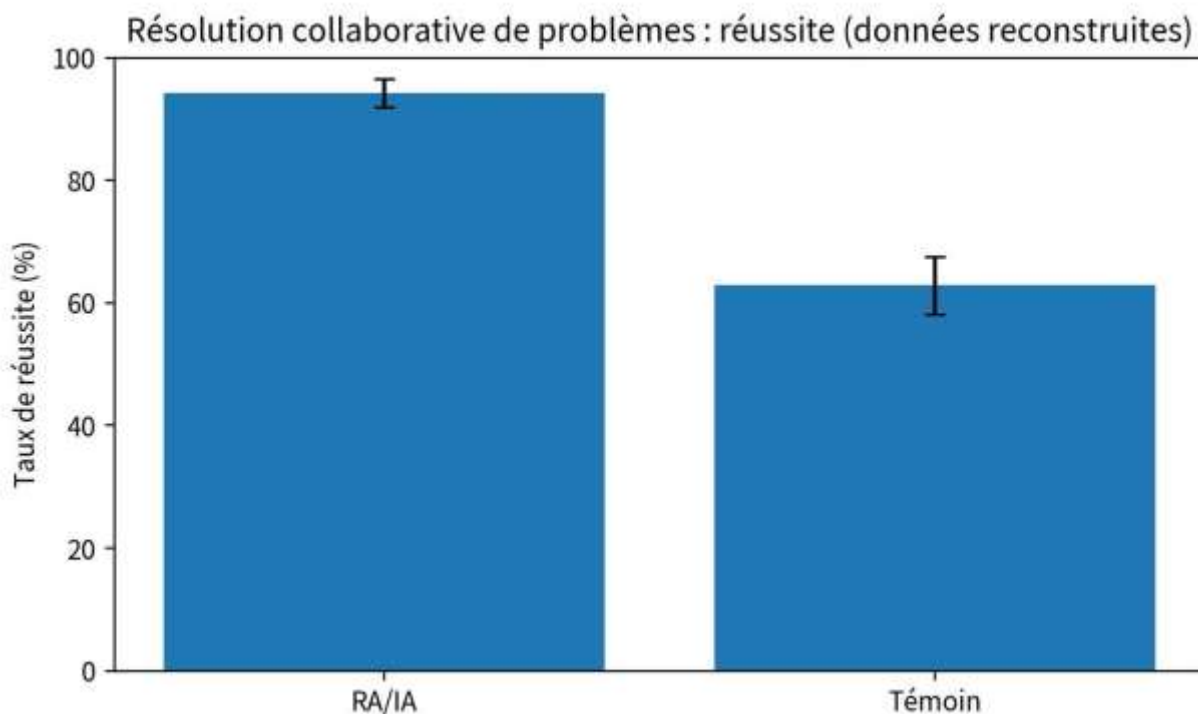


Figure 2. Résolution collaborative de problèmes : taux de réussite (données reconstruites)

4.3 Intensité des interactions entre pairs

Les observations structurées indiquent environ $2,3\times$ plus d'interactions entre pairs par minute dans le groupe RA/IA (IC 95% [1,8 ; 2,9]).

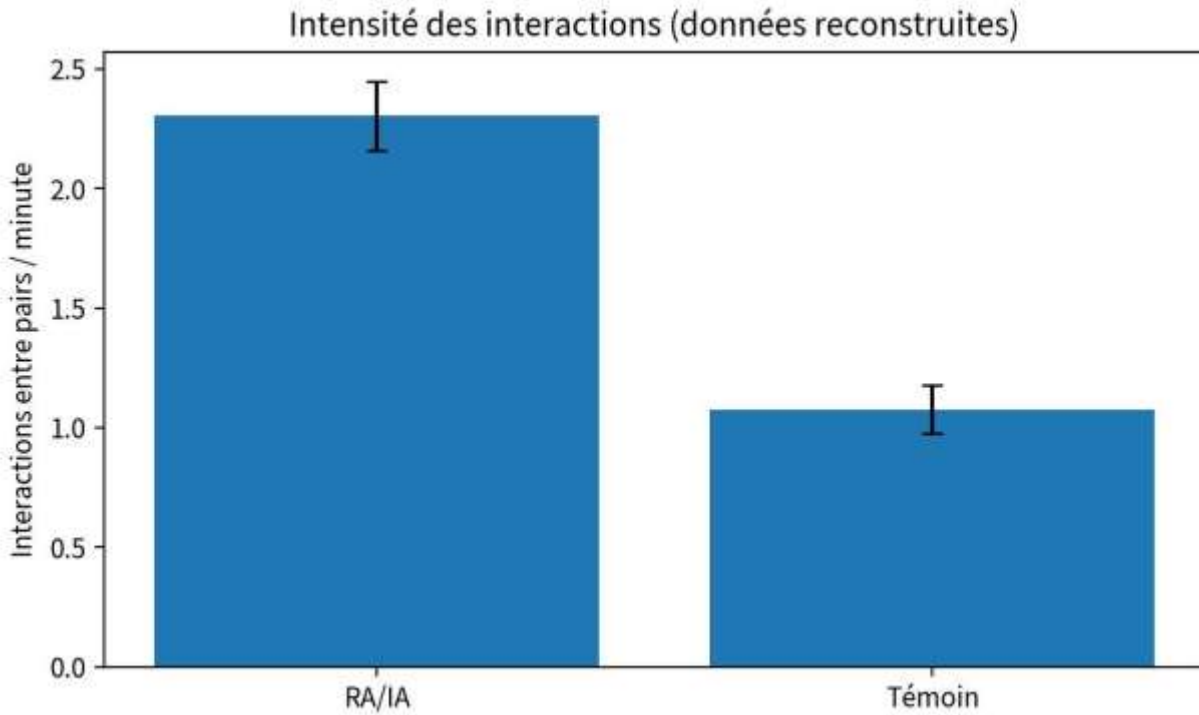


Figure 3. Intensité des interactions entre pairs par minute (données reconstruites)

4.4 Obstacles liés à la littératie numérique

Environ 65% des enseignants déclarent une insécurité numérique, suggérant un risque de baisse de fidélité d'implémentation (préparation plus longue, contournements, usage superficiel).

Enseignants : perception de littératie numérique (n=21)

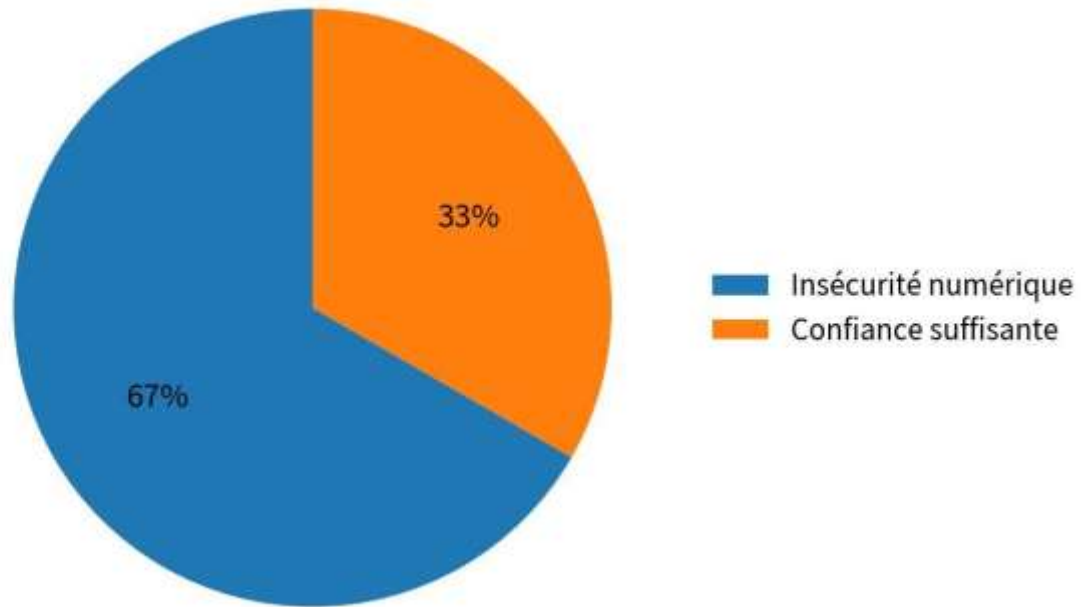


Figure 4. Enseignants : perception de littératie numérique (n=21)

Tableau 1. Statistiques descriptives par type de lycée et groupe

Tableau 1. Statistiques descriptives par type de lycée et groupe (données reconstruites à partir d'agrégats).

Type de lycée	Groupe	N	Eng. pré (M)	Eng. post (M)	ΔM	Réussite	Inter./min
Péri-urbain	RA/IA	35	4,10	6,71	+2,61	94,3%	2,49
Péri-urbain	Témoin	35	4,05	4,27	+0,22	74,3%	1,03
Rural	RA/IA	35	4,46	6,98	+2,52	94,3%	2,20
Rural	Témoin	35	4,13	4,46	+0,33	54,3%	1,03
Urbain	RA/IA	35	4,04	6,69	+2,65	94,3%	2,23

Urbain	Témoin	35	4,16	4,44	+0,28	60,0%	1,17
--------	--------	----	------	------	-------	-------	------

4.5 Résultats qualitatifs

Deux thèmes dominants émergent des verbatims.

Thème A — Appui cognitif et passage de l'abstrait au concret (RA). Les élèves décrivent la RA comme un « pont perceptif » permettant de discuter d'un même objet et d'aligner les interprétations. « Le modèle en RA nous a aidés à voir des processus invisibles... » (Élève, milieu rural)

Thème B — Réduction des frictions linguistiques et cognitives (IA). L'IA joue un rôle de micro-étayage : reformulation, clarification lexicale, aide à l'auto-correction. « Le chatbot expliquait les termes en darija quand j'étais bloqué. » (Élève E14)

Thème C — Barrières systémiques et coûts cachés. Les enseignants insistent sur le temps de préparation, l'état du parc matériel et la fragilité de la connectivité. « J'ai mis 3 heures à préparer un cours... notre lycée n'a que 2 tablettes fonctionnelles. » (Enseignant T5)

5. Discussion

5.1 Lecture théorique : quand RA et IA se « co-médient »

Les résultats suggèrent une complémentarité :

- La RA agit comme un *objet-frontière pédagogique* : elle stabilise un référent partagé qui facilite l'argumentation, la coordination et la co-construction (Dillenbourg, 1999).
- L'IA agit comme un *micro-tuteur* qui densifie l'étayage au bon moment (Vygotsky, 1978), notamment lorsque des obstacles linguistiques ou conceptuels interrompent le cycle d'activité.

En termes de cycle de Kolb, la RA intensifie l'**expérience concrète** et l'**expérimentation active**, tandis que l'IA renforce l'**observation réfléchie** (feedback) et la **conceptualisation** (reformulation, guidage). Le dispositif produit ainsi une forme d'« intelligence augmentée » : non pas une intelligence artificielle qui remplace, mais un assemblage de médiations qui reconfigure l'activité collaborative.

5.2 Plurilinguisme : variable « silencieuse » et levier d'explication

Le matériau qualitatif signale explicitement un usage de la **darija** pour lever des blocages terminologiques (« le chatbot expliquait les termes en darija »). Ce détail pointe un mécanisme classique dans les contextes où les disciplines scientifiques sont enseignées dans une langue autre que la langue de socialisation des élèves. Au Maroc, la question de la langue d'enseignement en sciences et ses effets sur la compréhension et l'équité sont discutés dans la littérature (Ben Hammou & Kesbi, 2021), et plus largement dans l'analyse des politiques linguistiques et des répertoires plurilingues (Sayeh & Razkane, 2022).

Sur le plan interprétatif, le plurilinguisme peut agir à la fois comme **facteur de charge** (risque) et comme **ressource** (opportunité), selon la manière dont le dispositif autorise l'articulation des langues.

5.2.1 Plurilinguisme comme charge cognitive et affective

Lorsque la langue de scolarisation en sciences n'est pas pleinement maîtrisée, l'élève doit gérer une double tâche : comprendre le concept *et* décoder la langue. Cette surcharge peut réduire la participation et la prise de risque collaboratives, notamment via l'anxiété en classe de langue (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Dans une lecture par « filtre affectif », un environnement perçu comme linguistiquement menaçant peut diminuer l'engagement observable indépendamment de l'intérêt intrinsèque de la tâche (Krashen, 1982).

Dans ce cadre, une partie du gain d'engagement rapporté dans le groupe RA/IA peut être lue comme un **désencombrement** : l'activité devient plus concrète, mais aussi moins coûteuse linguistiquement.

5.2.2 RA : un référent partagé qui réduit la dépendance au langage

La RA peut réduire la charge linguistique en externalisant le concept sous forme d'objet manipulable : l'élève n'a pas besoin de tout verbaliser pour coordonner l'action collective. Dans un groupe, pointer, manipuler et aligner les gestes sur un même objet augmentent la compréhension mutuelle même lorsque le lexique scientifique n'est pas stabilisé.

5.2.3 IA : étayage linguistique « juste-à-temps » et translanguaging fonctionnel

L'IA joue, d'après les verbatims, un rôle d'étayage linguistique : reformulation, clarification, micro-traduction. Ce soutien peut favoriser un translanguaging fonctionnel (mobiliser plusieurs langues comme ressource) : accéder au sens via une langue familière libère de l'énergie cognitive pour la conceptualisation et la résolution de problème.

Toutefois, un risque apparaît si l'IA remplace systématiquement l'appropriation du registre scientifique (français/anglais selon le cas). D'où un principe de conception : passer progressivement de la traduction directe à la reformulation guidée, puis à la stabilisation du lexique disciplinaire.

5.2.4 Plurilinguisme et équité : un effet possiblement hétérogène

Les gains moyens peuvent masquer une hétérogénéité : dans les établissements où la barrière linguistique est élevée, l'IA de médiation linguistique peut jouer un rôle d'égalisation plus fort, *à condition* que l'infrastructure et l'accompagnement enseignant soient suffisants. Dans cette hypothèse, le plurilinguisme devient un **modérateur** de l'effet RA/IA.

5.2.5 Implications méthodologiques

Pour conclure fermement, les prochaines itérations devraient mesurer : (a) la compétence dans la langue d'enseignement, (b) un indicateur d'anxiété linguistique (par

ex. une version abrégée de la FLCAS), (c) des traces d’alternance de langues dans les interactions, et (d) une analyse d’interaction (*groupe × niveau linguistique initial*).

5.3 Comparaison à la littérature

Les gains d’engagement observés sont cohérents avec les synthèses montrant un effet souvent positif de la RA sur l’engagement et l’apprentissage, sous réserve de défis techniques récurrents (Akçayır & Akçayır, 2017). Ils s’alignent aussi sur les analyses institutionnelles rappelant que les bénéfices de la technologie sont conditionnés par les capacités des enseignants et les infrastructures (UNESCO, 2023).

5.4 Limites et impact sur l’interprétation

- **Données brutes absentes** : impossibilité de reproduire exactement les tests et tailles d’effet.
- **Durée courte** : l’« effet de nouveauté » ne peut être écarté sans suivi longitudinal.
- **Généralisabilité** : une région et trois établissements-types ; prudence pour extrapoler à l’échelle nationale.

5.5 Pistes et hypothèses futures

- **H4 (longitudinale)** : l’effet d’engagement persiste au-delà de 8–12 semaines si les scénarios pédagogiques sont renouvelés.
- **H5 (équité)** : la combinaison RA (visualisation) + IA (médiation linguistique) réduit les écarts de performance liés au niveau initial de langue d’enseignement.
- **H6 (implémentation)** : la formation « technopédagogique » des enseignants modère l’effet du dispositif sur les apprentissages.

6. Conclusion et recommandations

6.1 Conclusion

À partir des agrégats disponibles, l’étude suggère que l’intégration conjointe RA/IA peut amplifier l’apprentissage collaboratif au lycée marocain : hausse de l’engagement,

amélioration de la réussite en résolution de problèmes et densification des interactions entre pairs. Les données qualitatives soutiennent une explication par co-médiation : la RA rend l'objet discutable et partageable, l'IA réduit les frictions de compréhension et soutient l'auto-régulation.

6.2 Recommandations pratiques et scientifiques

Former à la médiation augmentée : passer d'une formation « outil » à une formation centrée sur scénarisation, étayage et gestion de classe.

Concevoir « offline-first » : privilégier des architectures résilientes (cache local, contenus embarqués) dans les zones à connectivité fragile.

Documenter et ouvrir les données : publier (après anonymisation) instruments, grilles et jeux de données pour répliation.

Évaluer la durabilité : intégrer une mesure à 3–6 mois (engagement, apprentissages, acceptabilité, charge de préparation).

Références

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>

Caudell, T. P., & Mizell, D. W. (1992). Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. In *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences* (Vol. 2, pp. 659–669). IEEE.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Elsevier.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Enseignement des sciences en français au Maroc oriental : perceptions et pratiques déclarées des enseignants du secondaire.

Cherai Mohammed¹, Saadi Omar², Rabhi Radouan³

Cherai Mohammed: Enseignant, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Maroc et membre au Laboratoire de Géosciences, Géo-Environnement et Prospection Minière et Hydrique, Faculté des Sciences d'Oujda BP 717, 60000, Maroc.

Saadi Omar: Enseignant, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Maroc et membre au " Laboratory of Applied Sciences, Research Team of Water and Environment Management (G2E), ENSAH, Abdelmalek Essaadi University", Al Hoceima, Maroc

Rabhi Radouan: Enseignant, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Maroc.

Auteur correspondant : cheraibg@gmail.com

Résumé

Cette recherche analyse les perceptions d'enseignants du secondaire dans le Maroc oriental concernant les défis linguistiques liés à l'enseignement des sciences en français depuis la réforme de 2019. À partir d'un questionnaire administré en ligne auprès de 200 enseignants de disciplines scientifiques, les résultats révèlent une tension significative entre la maîtrise des concepts scientifiques et leur expression en langue française. Si 68,8 % des enseignants estiment que leurs élèves maîtrisent le vocabulaire scientifique spécifique, 59,4 % constatent que les erreurs en contrôle proviennent davantage d'une mauvaise compréhension des consignes que d'une méconnaissance des notions. L'étude met en évidence un phénomène de double cognitive : 53,5 % des enseignants observent une expression légèrement plus fluide et plus précise lorsque les élèves sont autorisés à répondre en arabe, et 75 % confirment qu'un élève qui échoue en français peut parfaitement expliquer

le même phénomène scientifique en langue maternelle. Face à ces difficultés, 56,3 % des enseignants recourent fréquemment à l'arabe pour expliquer des concepts complexes. Ces résultats appellent à une réflexion urgente sur la stratégie éducative et à la mise en place de dispositifs didactiques adaptés au bilinguisme scientifique des apprenants marocains.

Mots-clés : Maroc oriental, enseignement des sciences, langue française, bilinguisme scientifique, difficultés d'apprentissage, didactique.

Comment citer cet article :

Cherai, M., Saadi, O., & Rabhi, R. (2026). Enseignement des sciences en français au Maroc oriental. *Afaq Research Horizons (ARH)*, 1(1), 16–37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19513281>

Abstract

This research examines the perceptions of secondary school teachers in Eastern Morocco regarding the linguistic challenges associated with teaching science in French following the 2019 reform. Based on an online questionnaire administered to 200 science teachers, the results reveal a significant tension between the mastery of scientific concepts and their expression in French. While 68.8% of teachers believe their students have mastered specific scientific vocabulary, 59.4% note that errors in assessments stem more from a poor understanding of instructions than from a lack of conceptual knowledge.

The study highlights a cognitive duality phenomenon: 53.5% of teachers observe slightly more fluid and precise expression when students are allowed to respond in Arabic, and 75% confirm that a student who fails in French can perfectly explain the same scientific phenomenon in their mother tongue. Faced with these difficulties, 56.3% of teachers frequently resort to Arabic to explain complex concepts. These results call for an urgent reflection on educational strategy and the implementation of didactic tools adapted to the scientific bilingualism of Moroccan learners.

Keywords: Eastern Morocco, science education, French language, scientific bilingualism, learning difficulties, didactics.

1. Introduction

Depuis l'indépendance du Maroc, la question de la langue d'enseignement des disciplines scientifiques a constitué un enjeu central des politiques éducatives nationales. L'alternance entre l'arabisation et la francisation, notamment dans l'enseignement des sciences, a profondément marqué le système éducatif marocain et continue de susciter des débats passionnés (Benzakour, 2020). La réforme de 2019, qui a généralisé l'enseignement des matières scientifiques en français dès le cycle secondaire, a ravivé ces controverses en plaçant la question linguistique au cœur des préoccupations pédagogiques.

Cette politique de francisation de l'enseignement scientifique s'inscrit dans un contexte plus large de mondialisation et de compétitivité académique, où le français est perçu comme une langue d'accès aux savoirs scientifiques internationaux et à l'enseignement. Pourtant, elle confronte les apprenants marocains à une situation de bilinguisme scolaire complexe, où la langue d'enseignement diffère de leur langue maternelle et de leur langue de scolarisation antérieure (arabe standard).

La recherche internationale en didactique des sciences et en sociolinguistique éducative a abondamment documenté les défis liés à l'enseignement des disciplines scientifiques dans une langue seconde ou étrangère. Cummins (2000) a notamment théorisé la distinction entre les compétences langagières de communication courante et la maîtrise du langage académique, soulignant que cette dernière nécessite un développement cognitif et linguistique spécifique pouvant s'étendre sur plusieurs années. Dans le contexte marocain, des études préliminaires ont commencé à explorer cette problématique, mettant en lumière les difficultés des élèves à concilier l'apprentissage conceptuel et l'acquisition d'un vocabulaire scientifique en français (Errihani, 2008 ; Zouhir, 2014).

Cependant, malgré l'importance stratégique de cette question pour la qualité de l'enseignement scientifique au Maroc, peu d'études empiriques d'envergure ont analysé les perceptions et les pratiques des enseignants confrontés quotidiennement à ces défis linguistiques. Ces acteurs de terrain constituent pourtant une source privilégiée

d'information sur les mécanismes d'apprentissage, les obstacles rencontrés par les élèves et les stratégies pédagogiques déployées pour y faire face.

L'objectif de cette étude est d'examiner les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de sciences du secondaire concernant l'influence de la langue française sur l'apprentissage des disciplines scientifiques.

2. Méthodologie

2.1. Contexte et participants

L'étude a été menée auprès d'enseignants du secondaire (collégial et qualifiant) exerçant dans différentes régions du Maroc oriental (**Tableau 1**). La méthode d'échantillonnage retenue est un échantillonnage de convenance, fondé sur la participation volontaire et libre des individus (Fortin & Gagnon, 2016). L'enquête a été diffusée entre janvier et février via les réseaux professionnels d'enseignants. L'analyse porte sur 200 réponses complètes. Aucune donnée manquante n'a été enregistrée sur les variables de stratification grâce au paramétrage "réponse obligatoire" du formulaire Google Forms.

Cet échantillon final offre une base solide pour une analyse quantitative descriptive et permet d'observer les tendances par cycle d'enseignement, par discipline et par ancienneté.

Tableau 1. Caractéristiques démographiques des enseignants répondants (n=200)

Caractéristique	Catégorie	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Cycle d'enseignement	Cycle collégial	48	24,2%
	Cycle qualifiant	152	75,8%
Années d'expérience	Moins d'un an	73	36,4%
	2 à 5 ans	48	24,2%
	5 à 10 ans	42	21,2%
	Plus de 10 ans	37	18,2%
Spécialité d'enseignement	Mathématiques	30	15,2 %
	Physique-Chimie	12	6 %
	Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	152	75,8%
	Économie	6	3%

2.2. Instrument de collecte

L'enquête s'appuie sur un questionnaire auto-administré, diffusé en ligne via l'outil Google Forms et structuré autour de 19 questions (voir Annexe 1). Ce dispositif a été conçu pour appréhender, de manière multidimensionnelle, les perceptions des enseignants face aux enjeux linguistiques propres à l'enseignement des sciences. L'outil évalue d'abord la maîtrise du lexique spécialisé et cherche à dissocier les difficultés proprement linguistiques des lacunes conceptuelles, afin de déterminer si l'erreur provient d'une mauvaise compréhension de la consigne ou d'une méconnaissance de la notion scientifique.

Un axe majeur de l'étude porte sur le bilinguisme cognitif, en analysant les mécanismes de traduction mentale et la capacité des apprenants à mobiliser l'arabe pour clarifier des concepts complexes. Parallèlement, l'enquête observe les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, notamment la prédominance du "par cœur" face à l'aptitude au réinvestissement des connaissances dans des contextes réels.

Enfin, le questionnaire interroge les pratiques pédagogiques concrètes, telles que l'usage de l'alternance codique en classe et l'adaptation des supports, tout en recueillant les perceptions générales des acteurs sur la formation reçue et l'influence du français dans le parcours éducatif.

Le questionnaire comportait majoritairement des questions fermées. Il a été pré-testé auprès de 5 enseignants afin d'assurer sa clarté et sa validité apparente.

2.3. Analyse des données

Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages) permettant de dégager les tendances principales des réponses. Pour certaines questions, des regroupements thématiques ont été opérés afin de faciliter l'interprétation des résultats. Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique qualitative complémentaire.

2.4. Considérations éthiques

Conformément aux normes de recherche, le consentement éclairé des participants a été recueilli en début de formulaire. L'anonymat strict a été respecté, et aucune donnée permettant l'identification des enseignants ou de leurs établissements n'a été collectée.

3. Résultats

3.1. Maîtrise du vocabulaire scientifique et difficultés linguistiques

L'analyse des perceptions des enseignants concernant la maîtrise du vocabulaire scientifique par leurs élèves révèle une situation contrastée.

Si 68,8 % des répondants estiment que leurs élèves maîtrisent partiellement le vocabulaire scientifique spécifique à leur discipline, cette perception positive doit être nuancée au regard d'autres indicateurs (**Figure 1**).

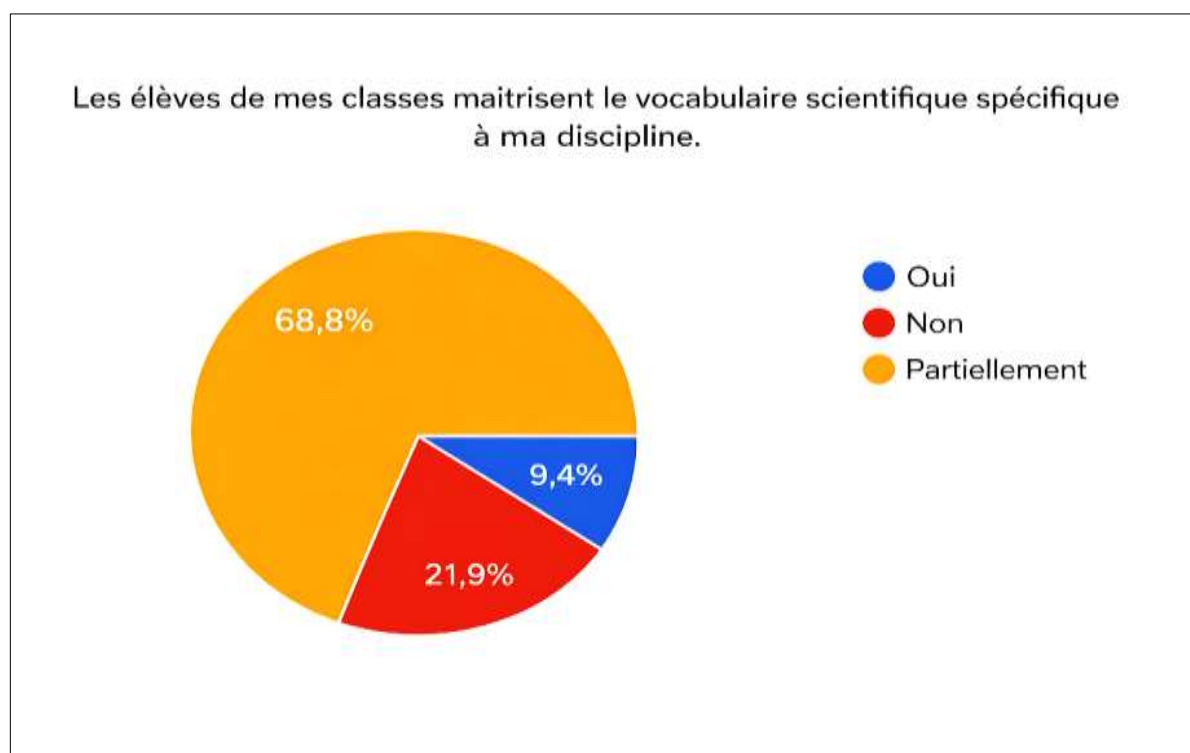


Figure 1. Perception par les enseignants de la maîtrise du vocabulaire scientifique spécifique par les élèves.

En effet, 60,6 % des enseignants constatent que, lors d'un contrôle, les erreurs des élèves proviennent plus souvent d'une mauvaise compréhension de la consigne que d'une

méconnaissance de la notion scientifique (**Figure 2**). Ce résultat est particulièrement significatif car il suggère que le principal obstacle à la réussite scolaire en sciences n'est pas d'ordre conceptuel mais bien linguistique. Les élèves disposeraient des connaissances scientifiques nécessaires, mais se trouveraient entravés dans leur capacité à mobiliser ces connaissances en raison de difficultés de compréhension des énoncés en français.

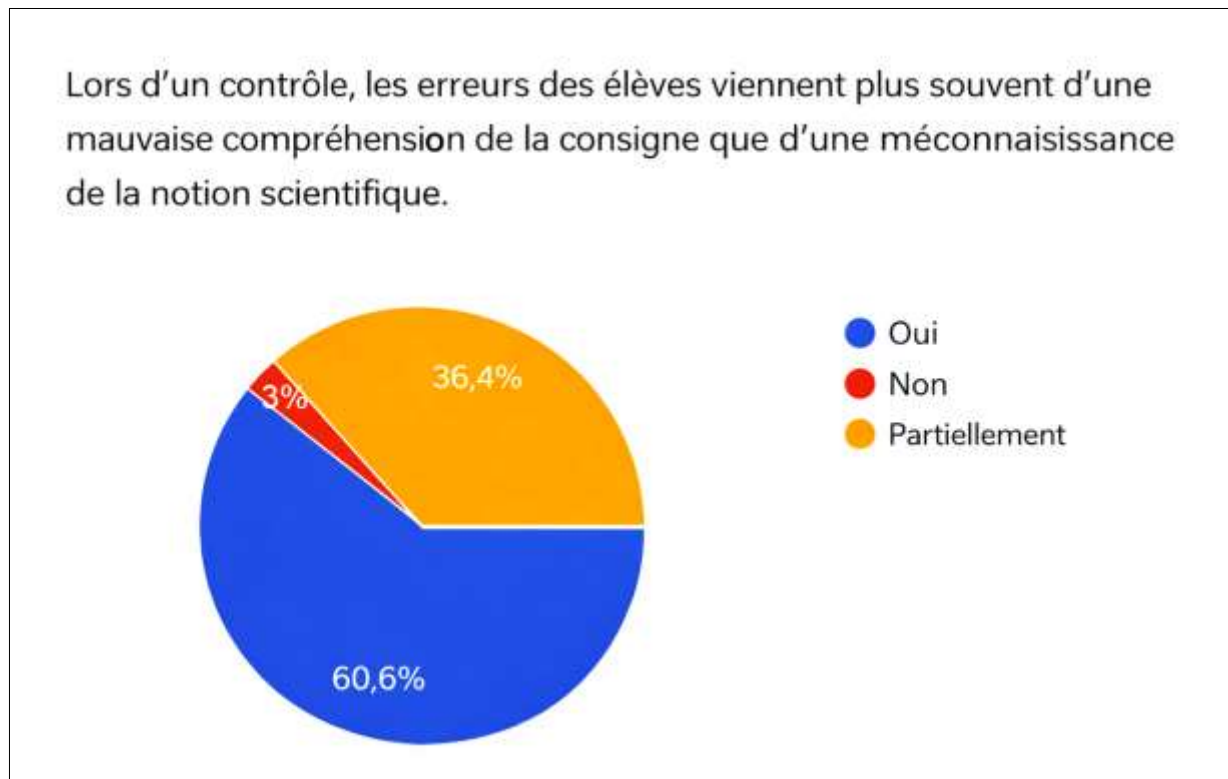


Figure 2. Origine perçue des erreurs des élèves lors des contrôles.

Cette hypothèse est renforcée par l'analyse des réponses concernant le lien entre le niveau de français et la performance scolaire (**Figure 3**) : 56,3 % des enseignants considèrent que le niveau de français des élèves constitue le principal facteur explicatif des écarts de performance dans leur matière. La variable linguistique apparaît ainsi comme un puissant facteur de différenciation scolaire, susceptible de creuser les inégalités entre élèves.

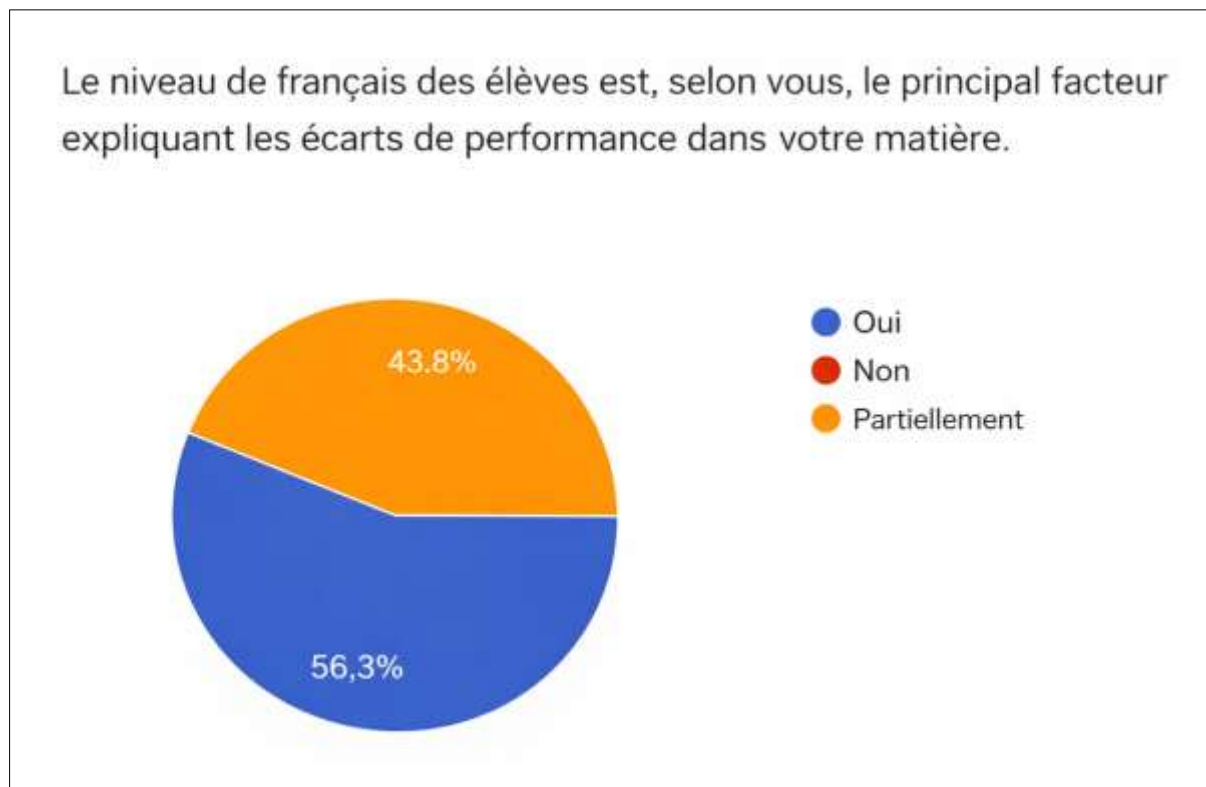


Figure 3. Perception du niveau de français comme facteur explicatif des écarts de performance.

3.2. Bilinguisme cognitif et dissociation des compétences

L'un des résultats les plus marquants de cette étude concerne la mise en évidence d'un phénomène de dissociation cognitive entre la maîtrise conceptuelle et la capacité d'expression en français (**Figure 4**). Les données révèlent en effet plusieurs indicateurs convergents.

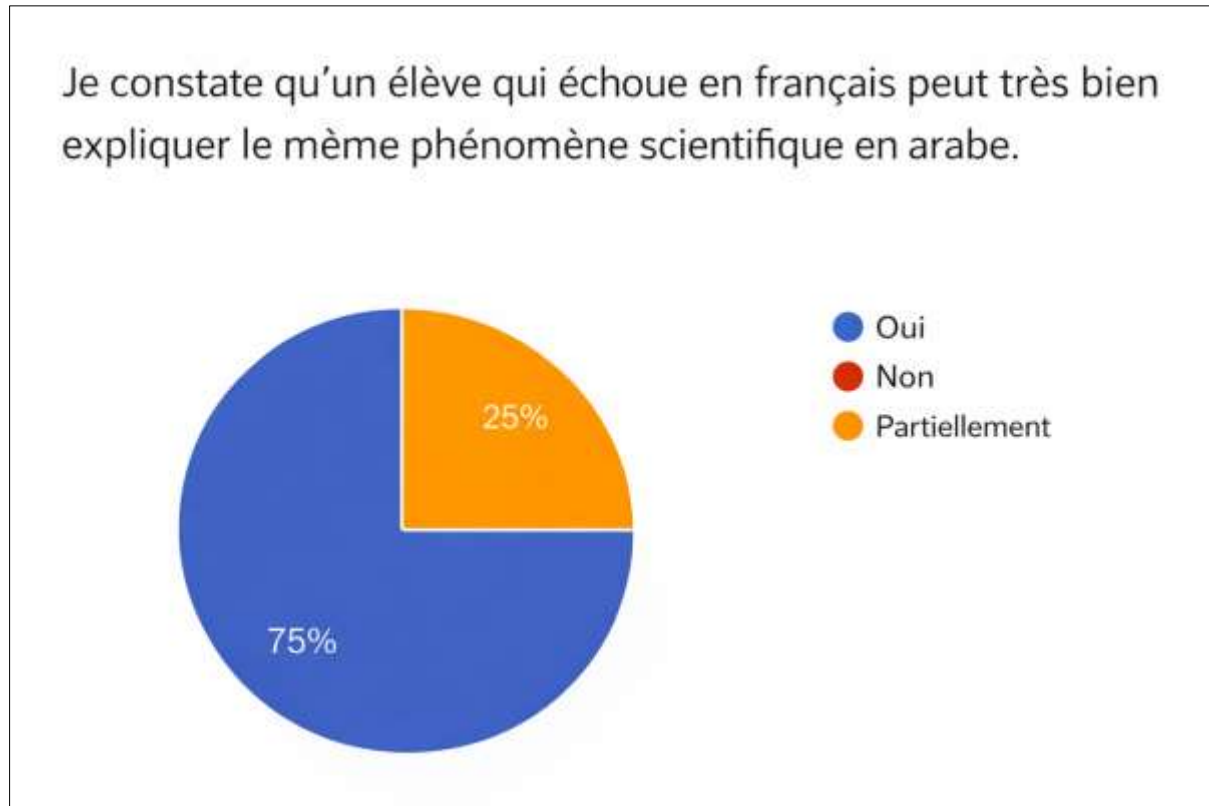


Figure 4. Capacité des élèves à expliquer un phénomène scientifique en arabe malgré des difficultés en français.

Ces résultats dessinent le portrait d'un apprentissage scientifique qui s'opère fondamentalement dans un double registre linguistique. Les élèves semblent développer une compétence scientifique bilingue, où la compréhension conceptuelle profonde est associée à la langue maternelle (**Figure 5**), tandis que la restitution scolaire en français relève d'un exercice de traduction et d'adaptation linguistique parfois périlleux.

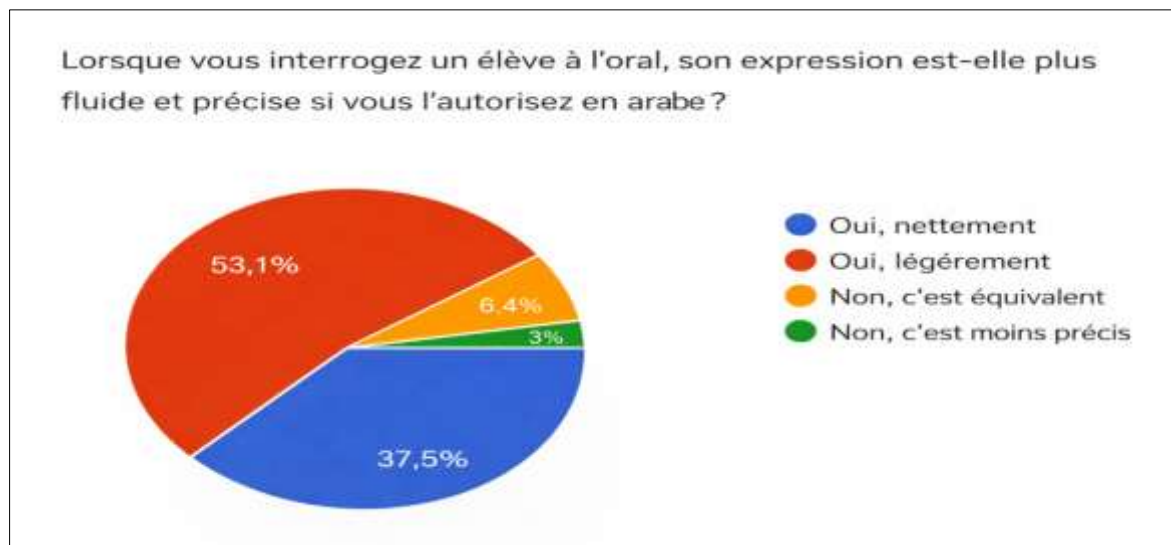


Figure 5. Fluidité de l'expression orale des élèves selon la langue autorisée.

Le phénomène de traduction mentale systématique (93,8 %) est particulièrement révélateur des processus cognitifs à l'œuvre (**Figure 6**) : face à un énoncé en français, les élèves le transposent mentalement dans leur langue maternelle pour en extraire le sens, avant d'élaborer une réponse qui devra à nouveau être formulée en français. Ce double travail de traduction constitue une charge cognitive supplémentaire qui peut entraver la performance, surtout dans des situations d'évaluation chronométrées.

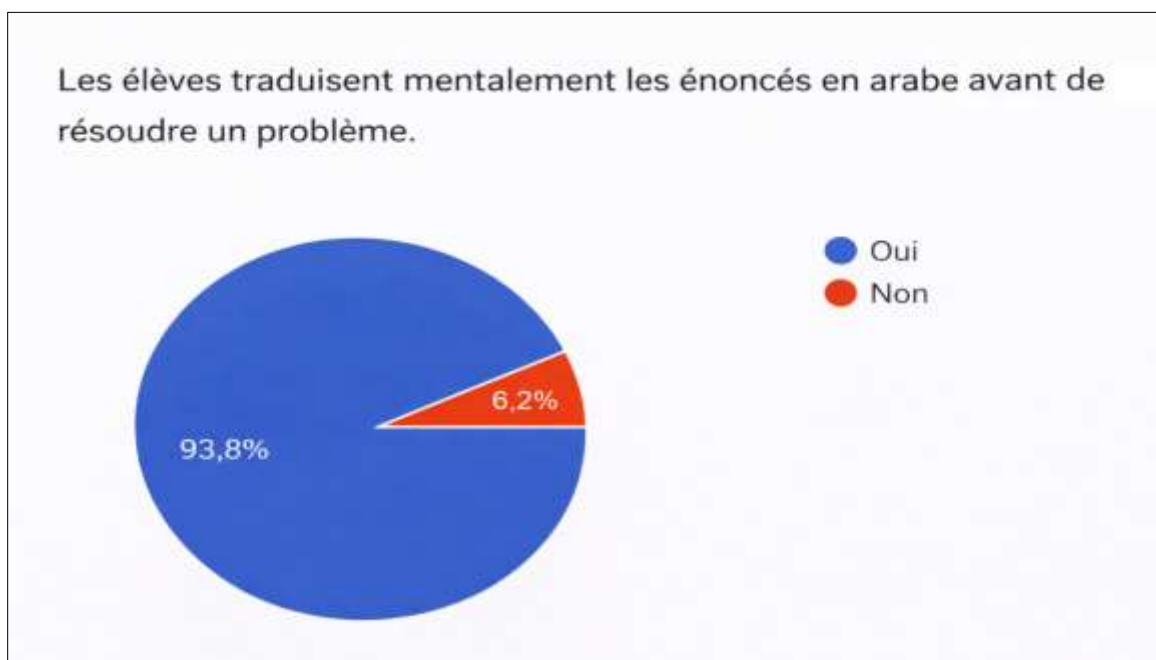


Figure 6. Phénomène de traduction mentale des énoncés par les élèves.

3.3. Stratégies d'apprentissage des élèves face aux difficultés linguistiques

Face aux difficultés linguistiques rencontrées, les élèves développent des stratégies d'apprentissage spécifiques que les enseignants sont en mesure d'observer. Cette stratégie de mémorisation superficielle (**Figure 7**), si elle peut permettre de réussir certaines évaluations immédiates, interroge sur la qualité et la durabilité des apprentissages scientifiques. Elle suggère que, confrontés à l'obstacle linguistique, les élèves privilégient une approche de survie scolaire plutôt qu'une véritable appropriation conceptuelle.

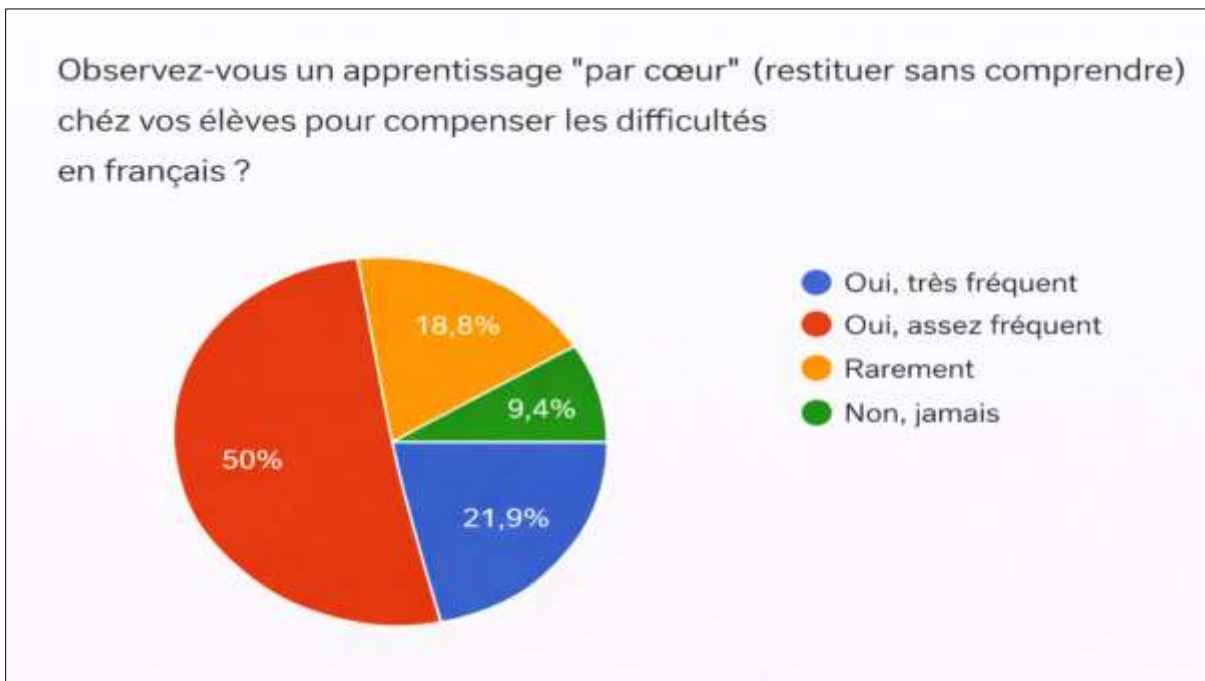
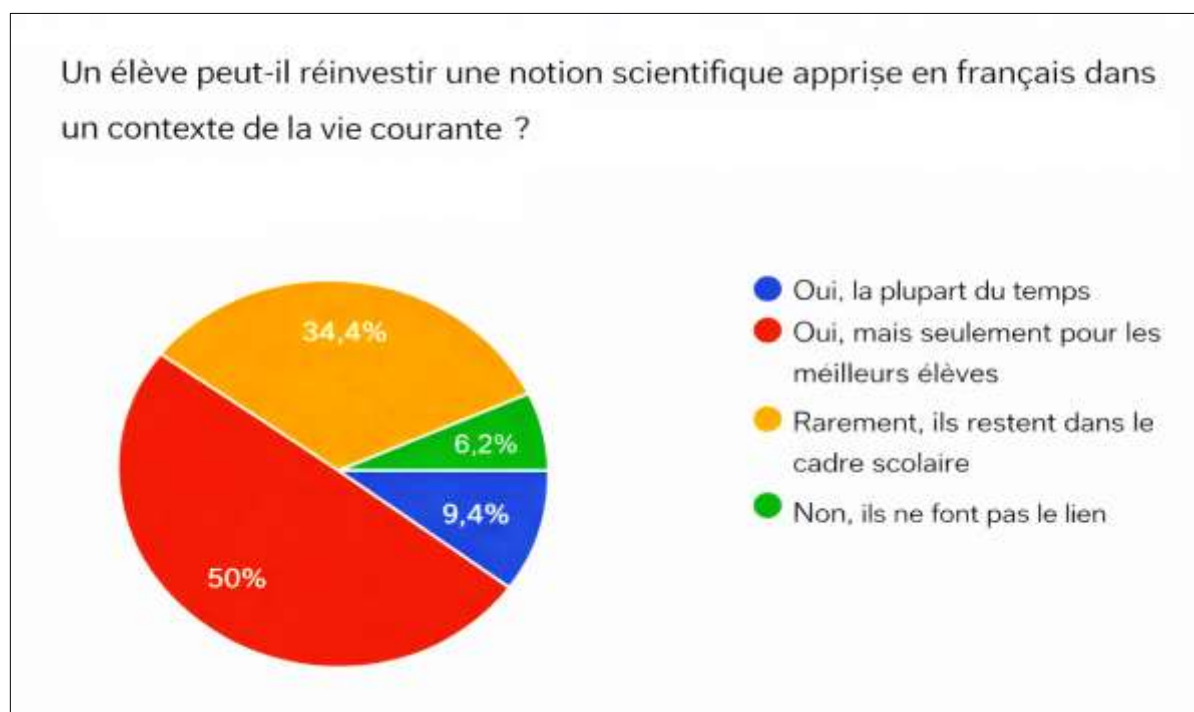


Figure 7. Observation de l'apprentissage "par cœur" chez les élèves.

Ces valeurs démontrent que l'apprentissage en français tend à isoler le savoir scientifique dans une "bulle scolaire" (**Figure 8**). Pour la grande majorité des apprenants, la langue d'enseignement agit comme une barrière qui empêche la science de devenir un outil de



lecture du monde réel, limitant ainsi l'ancrage des concepts dans leurs schèmes de pensée quotidiens.

Figure 8. Capacité des élèves à réinvestir les notions scientifiques dans des contextes de la vie courante.

3.4. Pratiques pédagogiques des enseignants

Face à ces constats, les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques pour tenter de surmonter les obstacles linguistiques. L'analyse révèle un recours massif à l'arabe en classe pour différentes fonctions didactiques (**Figure 9**).

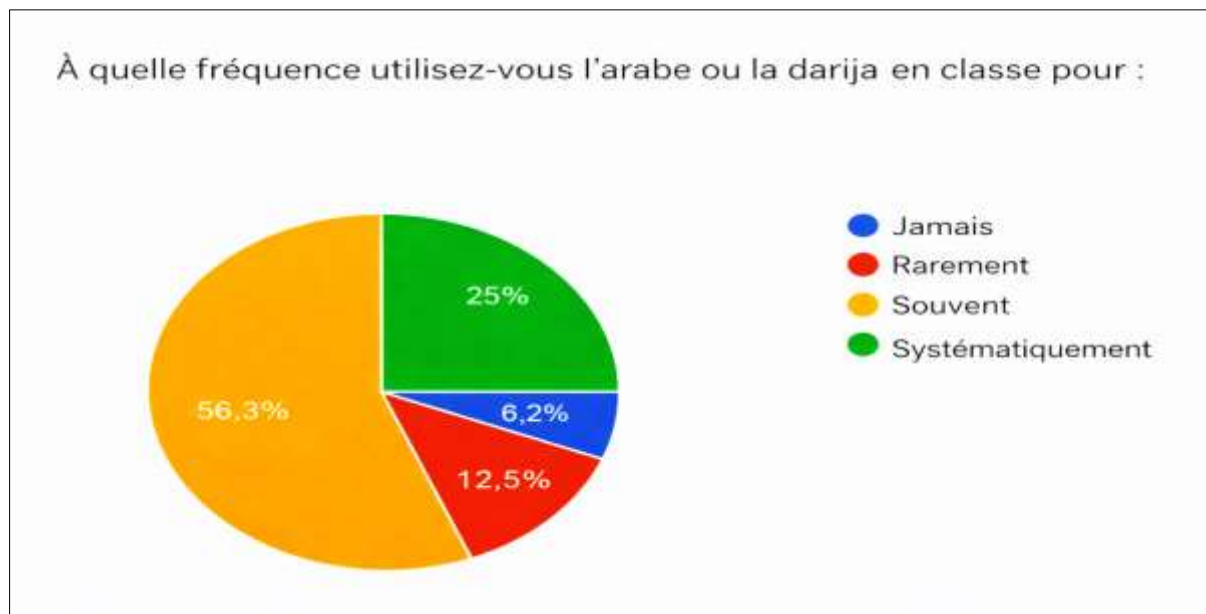


Figure 9. Fréquence d'utilisation de l'arabe pour expliquer des concepts complexes.

Ces données montrent que l'utilisation des langues maternelles en classe de sciences n'est pas une pratique marginale mais bien une réalité quotidienne pour une très large majorité d'enseignants. La fonction explicative (concepts complexes) et la reformulation des consignes concentrent les usages les plus fréquents, ce qui confirme que le recours à l'arabe répond avant tout à un impératif pédagogique de compréhension et d'accessibilité des savoirs. Parallèlement à ces ajustements langagiers, la quasi-totalité des enseignants déclarent avoir modifié leurs supports pédagogiques depuis l'enseignement des sciences en français (**Figure 10**). Cette adaptation massive des ressources didactiques témoigne de la nécessité, ressentie par les praticiens, de concevoir des outils mieux adaptés aux besoins linguistiques de leurs élèves.

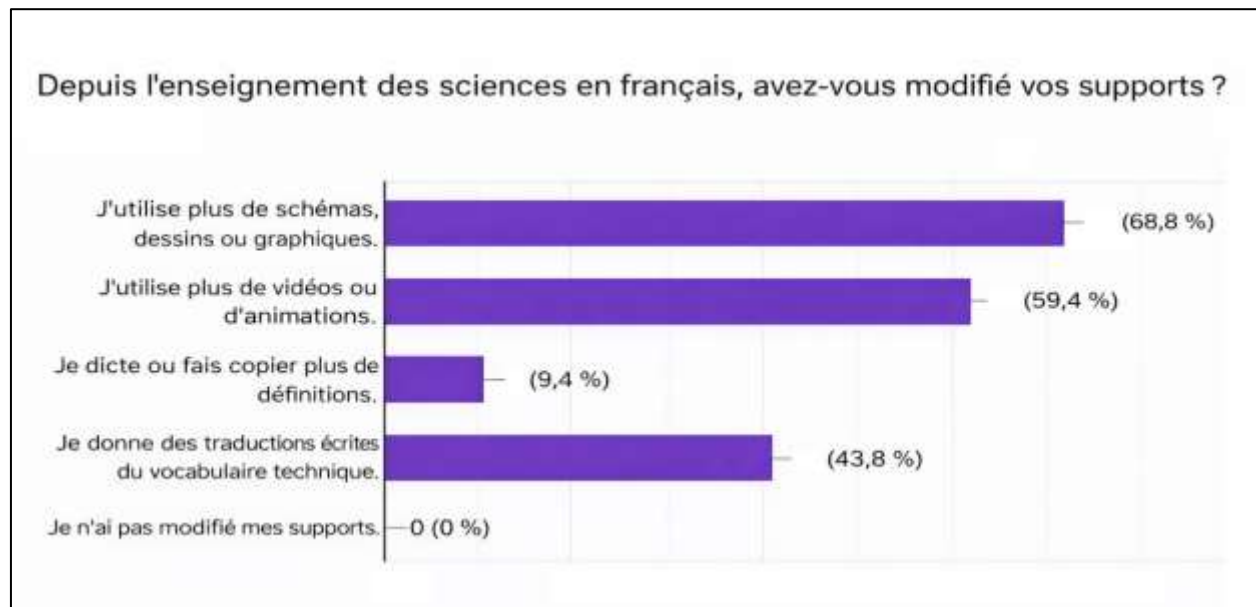


Figure 10. Adaptation des supports pédagogiques depuis l'enseignement des sciences en français.

3.5. Perceptions globales et besoins de formation

L'enquête a également exploré les perceptions globales des enseignants sur l'influence du français dans l'apprentissage scientifique.

Si seulement 9,4 % des enseignants considèrent le français comme un outil d'amélioration (**Figure 11**), la majorité relative déclare que le français détériore la pensée scientifique chez les élèves et n'a pas d'effet sur la qualité de la pensée scientifique.

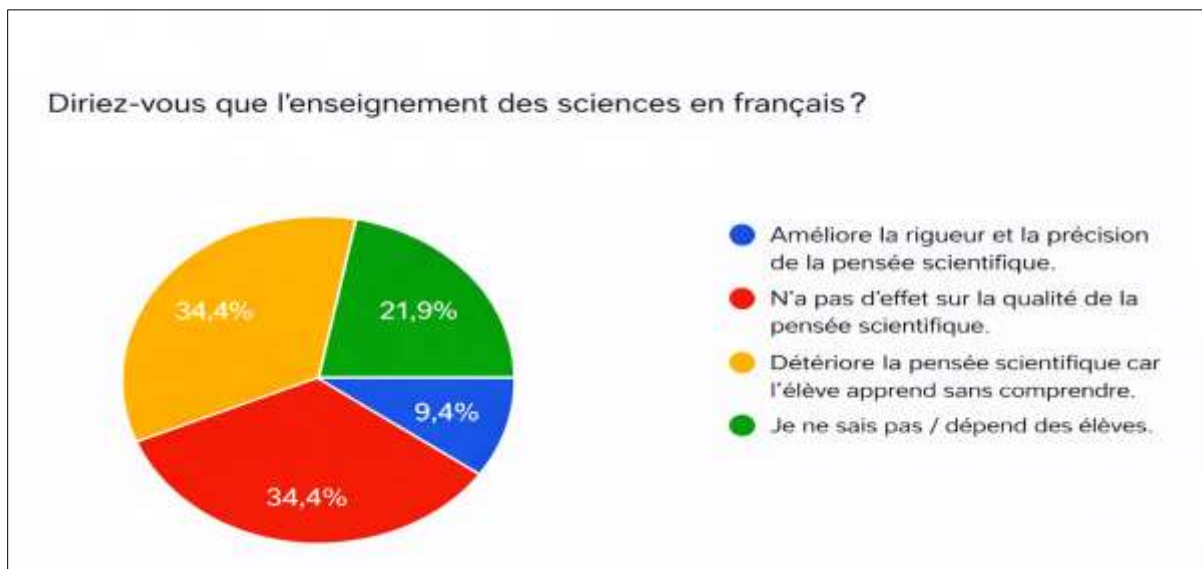


Figure 11. Perception globale de l'enseignement des sciences en français.

Interrogés sur la langue d'enseignement qu'ils choisiraient s'ils avaient le pouvoir de décision, les enseignants se prononcent ainsi. Le plébiscite pour une approche bilingue est sans équivoque (**Figure 12**). Il traduit la conviction des praticiens de terrain que la solution ne réside ni dans un monolinguisme francophone excluant, ni dans un retour à un monolinguisme arabophone, mais bien dans une articulation réfléchie des langues au service des apprentissages scientifiques.

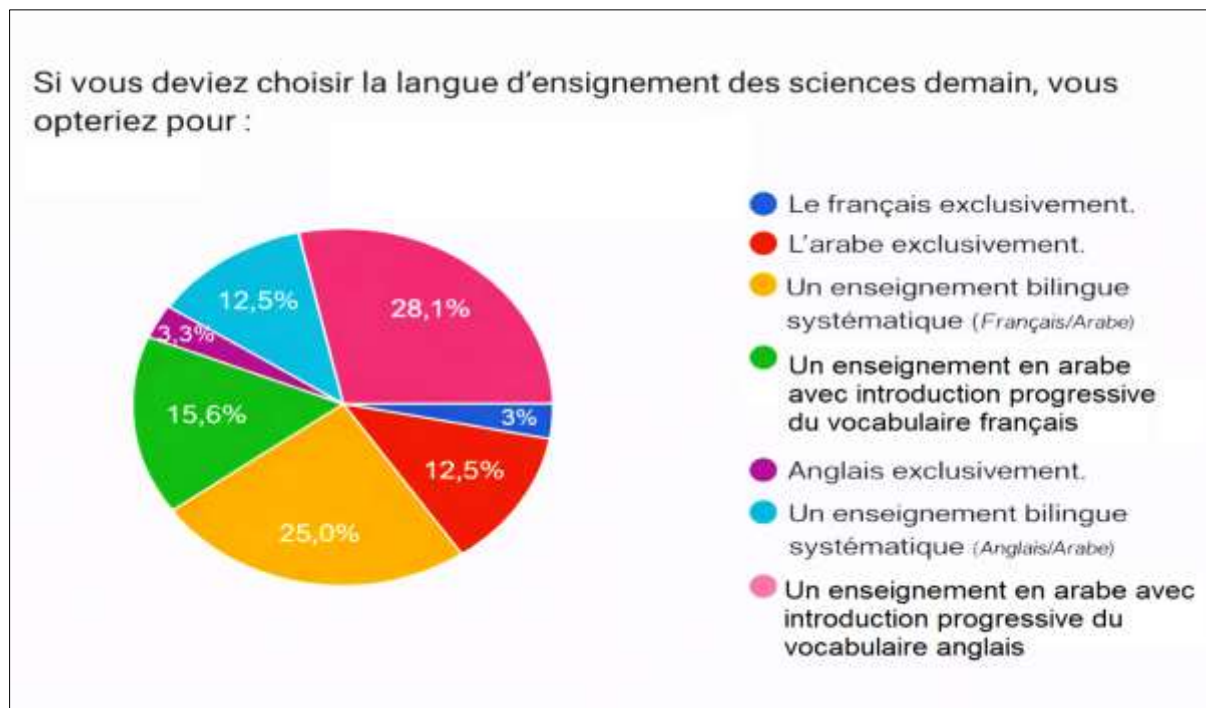


Figure 12. Préférence linguistique des enseignants pour l'enseignement des sciences.

Concernant la formation, le constat est alarmant : 40,6 % des enseignants déclarent n'avoir reçu aucune formation ou ressource didactique pour enseigner les sciences en contexte francophone (**Figure 13**). Ce déficit de formation professionnelle contraste avec la complexité des défis linguistiques auxquels ils sont confrontés quotidiennement et avec l'ampleur des adaptations pédagogiques qu'ils déploient de manière empirique.

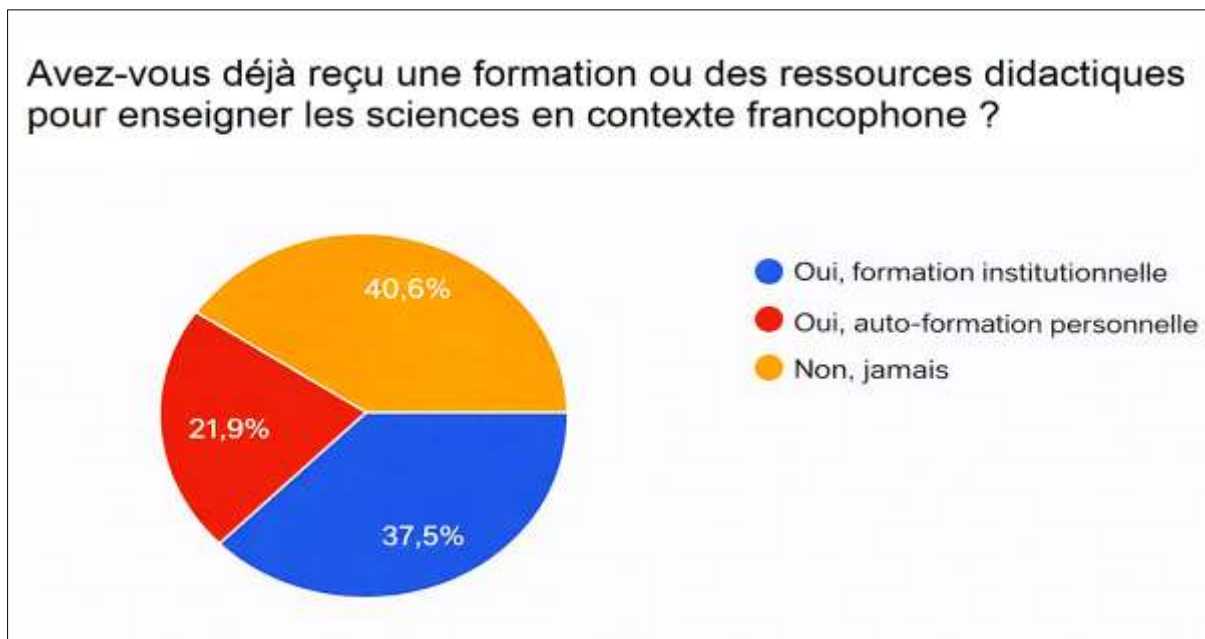


Figure 13. Formation reçue pour enseigner les sciences en contexte francophone.

3.6. Évolution du rapport au savoir et de la curiosité scientifique

Les enseignants perçoivent une évolution significative dans le "rapport au savoir" des élèves depuis l'enseignement des sciences en français. Plus de 56% des enseignants déclarent qu'il y a un changement négatif de l'évolution du savoir chez les élèves (**Figure 14**). Ces avis montrent que l'élève n'apprend plus à réfléchir par lui-même, mais se contente d'utiliser le savoir de manière superficielle.



Figure 14. Évolution perçue du rapport au savoir des élèves.

La curiosité scientifique des élèves est également perçue comme négativement affectée : 71,9% des enseignants estiment qu'elle a diminué, contre seulement 9,4% qui observent une augmentation et 6,3% qui ne perçoivent pas de changement (**Figure 15**).



Figure 15. Évolution perçue de la curiosité scientifique des élèves.

3.7. Analyse des réponses aux questions ouvertes

L'analyse thématique des réponses à la question "Si vous deviez résumer en une phrase l'effet du français sur la liberté intellectuelle de vos élèves, laquelle choisiriez-vous ?" fait émerger plusieurs registres discursifs (**Figure 16**) :

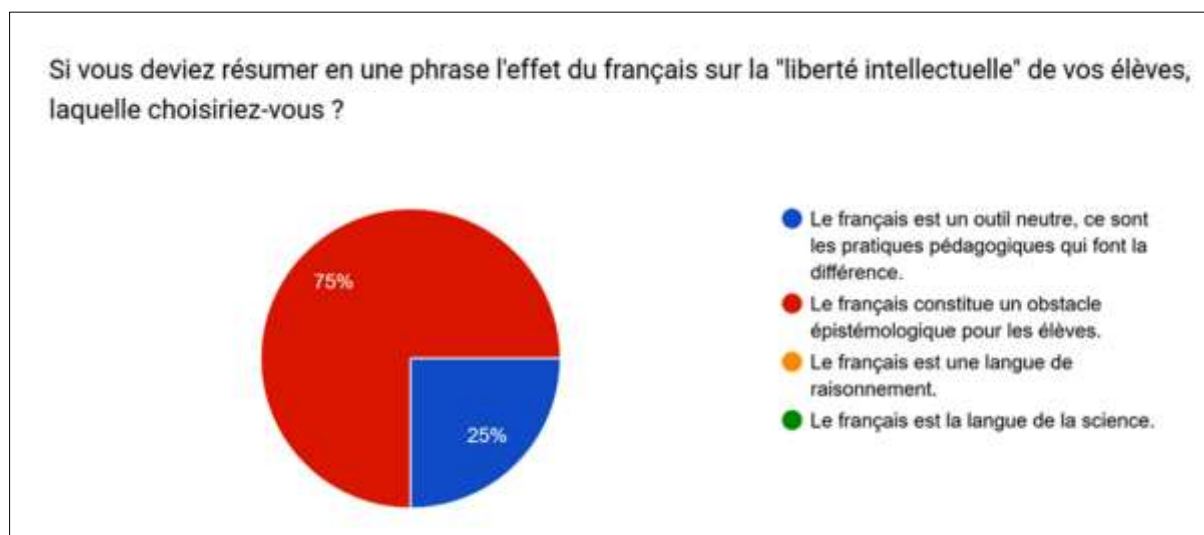


Figure 16. L'effet du français sur la liberté intellectuelle.

Ces témoignages qualitatifs donnent une épaisseur humaine aux données quantitatives et révèlent la préoccupation profonde des enseignants face à ce qu'ils perçoivent comme une entrave à l'épanouissement intellectuel et scientifique de leurs élèves.

4. Discussion

4.1. Dissociation conceptuelle et expressive

Les résultats révèlent une tension entre maîtrise des concepts et expression en français. La quasi-totalité des répondants (93,8 %) observe une stratégie de traduction mentale chez les élèves, suggérant que le français demeure un objet de traitement coûteux plutôt qu'une langue de pensée. Ce constat illustre la distinction de Cummins (2000) entre compétences de base et langage académique (CALP). Sous l'angle de la « charge cognitive extrinsèque » (Sweller, 2010), la barrière linguistique pourrait expliquer pourquoi 59,4 % des enseignants perçoivent les erreurs d'évaluation comme des malentendus linguistiques plutôt que des lacunes scientifiques.

4.2. Stratégies de médiation et adaptation des pratiques enseignantes

Le recours à l'arabe (déclaré par 57 % des participants pour les notions complexes) apparaît comme une réponse pragmatique. Ce « bricolage pédagogique » (Perrenoud, 1994) témoigne d'une volonté de sécuriser la transmission du savoir. Toutefois, le caractère intuitif de ces pratiques, déployées sans formation spécifique, souligne un décalage avec les modèles de planification bilingue (García & Wei, 2018). Sans cadre formel, ces stratégies de secours risquent de ne pas exploiter tout le potentiel didactique de l'alternance codique.

4.3. Les effets pervers de la situation linguistique sur le rapport au savoir

L'enquête souligne une inquiétude quant à la relation des élèves avec les sciences : 56 % des enseignants notent une tendance vers la superficialité et 71,9 % une érosion de la curiosité. Bien qu'il faille éviter tout lien de causalité direct, ces perceptions évoquent les thèses de Charlot (1997) : si l'obstacle linguistique est trop élevé, l'élève peut se replier sur

une mémorisation mécanique. La langue deviendrait alors un frein à l'engagement cognitif profond plutôt qu'un vecteur d'exploration.

4.4. Le plébiscite pour une approche bilingue structurée

L'adhésion majoritaire à un modèle bilingue exprime une recherche d'équilibre plutôt qu'un rejet du français. Pour cet échantillon, le français est actuellement vécu comme une variable de difficulté ajoutée. Cette aspiration converge vers les modèles d'alternance codique raisonnée (Cummins, 2007 ; Duverger, 2005), suggérant que la réussite de la réforme dépend d'une articulation intelligente entre la langue source des élèves et la langue d'enseignement.

4.5. Implications pour la stratégie éducative

Les tendances observées suggèrent plusieurs leviers d'action. L'un des axes prioritaires semble être la refonte de la formation, qui gagnerait à intégrer des modules sur la didactique du bilinguisme. Parallèlement, les besoins exprimés invitent au développement de ressources contextualisées (glossaires bilingues). Enfin, une réflexion sur l'évaluation apparaît nécessaire pour mieux distinguer la maîtrise conceptuelle de la compétence langagière, garantissant ainsi une mesure plus équitable de l'expertise scientifique.

5. Conclusion

5.1. Synthèse des observations et interprétations

Cette recherche a exploré la complexité de l'enseignement des sciences en français dans la région de l'Oriental. Les données recueillies mettent en lumière un décalage entre les objectifs académiques et les réalités linguistiques du terrain. Les résultats suggèrent notamment une dissociation entre la compréhension des concepts et la capacité expressive des élèves, ce qui, selon les participants, pourrait induire un biais lors des évaluations. Face à ce défi, les enseignants mobilisent des stratégies d'adaptation spontanées, telles que le recours à l'arabe, témoignant d'un ajustement pragmatique qui ne bénéficie pas encore d'un cadre méthodologique formel.

5.2. Perceptions du rapport au savoir

L'analyse des représentations enseignantes indique que les barrières linguistiques sembleraient influencer le rapport au savoir des apprenants, favorisant parfois une mémorisation superficielle au détriment de la démarche d'investigation. Ce constat est corrélé à un sentiment de préparation insuffisante chez les intervenants, identifié comme une fragilité du dispositif actuel. En conséquence, les aspirations des enseignants interrogés convergent vers une approche bilingue structurée, capable de fournir des solutions concrètes pour la gestion de la classe.

5.3. Portée et limites de l'étude

Il est essentiel de souligner que cette étude repose sur un échantillon de convenance (n=200) limité à la région de l'Oriental. Les conclusions présentées reflètent des données déclaratives (perceptions) et ne sauraient être généralisées à l'ensemble du système éducatif marocain sans des recherches complémentaires à plus large échelle utilisant des mesures de performance directes.

5.4. Recommandations

Sur la base de ces constats, plusieurs pistes peuvent être envisagées pour optimiser l'accompagnement de la transition linguistique :

Formation : Institutionnaliser une formation continue axée sur la didactique du bilinguisme et les stratégies d'alternance codique.

Outils : Développer des ressources didactiques contextualisées, incluant des supports de médiation comme des glossaires bilingues.

Évaluation : Réfléchir à des modalités d'évaluation permettant de mieux isoler la maîtrise des concepts scientifiques de la compétence purement langagière.

Remerciements

Les auteurs remercient l'éditeur et les réviseurs anonymes pour leurs commentaires judicieux et leurs suggestions précieuses qui ont grandement contribué à la qualité de la version finale de cet article.

Références

- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual Matters*.
- Benzakour, F. (2010). Le français au Maroc : enjeux et réalités. *Le Français en Afrique*, (25), 33-41.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. *Anthropos*.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette.
- Errihani, M. (2008). Language policy in Morocco: Implications of recognizing and teaching Berber. [Éditeur ou institution à préciser si disponible].
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.)*. Chenelière Éducation.
- García, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. Dans J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 29-47). Cambridge University Press.
- Zouhir, A. (2014). Language policy and state in Morocco: The status of Berber. *Digest of Middle East Studies*, 23(1), 37-53.

La sortie de terrain en Sciences de la Vie et de la Terre dans le secondaire marocain : étude des discordances entre représentations pédagogiques, prescriptions institutionnelles et réalité des pratiques

Cherai Mohammed¹, Saadi Omar², Rabhi Radouan³

¹**Cherai Mohammed:** Enseignant, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Maroc et membre au Laboratoire de Géosciences, Géo-Environnement et Prospection Minière et Hydrique, Faculté des Sciences d'Oujda BP 717, 60000, Maroc.

²**Saadi Omar:** Enseignant, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Maroc et membre au " Laboratory of Applied Sciences, Research Team of Water and Environment Management (G2E), ENSAH, Abdelmalek Essaadi University", Al Hoceima, Maroc

³**Rabhi Radouan:** Enseignant, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Maroc.

Auteur correspondant : cheraibg@gmail.com

Résumé

La sortie géologique est essentielle à l'enseignement des SVT, mais son organisation reste marginale au Maroc. Cette étude examine les perceptions, pratiques et obstacles liés aux sorties de terrain dans le secondaire à partir d'un questionnaire administré à 105 enseignants de l'Académie de l'Oriental. Les résultats révèlent un paradoxe : 90,5 % des enseignants reconnaissent l'importance pédagogique du terrain, mais 86,7 % n'ont jamais organisé de sortie. Les obstacles identifiés sont principalement administratifs (59 %), logistiques (59 %) et liés à l'insécurité didactique (84,8 % de formation en biologie). Par ailleurs, 60 % des enseignants ne maîtrisent pas les outils numériques alternatifs, et 94,3 % expriment un besoin de formation pratique. Ces résultats appellent à une réforme administrative et à un programme national de formation adapté à la géologie de terrain.

Mots-clés : sortie de terrain, SVT, enseignement secondaire, Maroc, pratiques pédagogiques, formation continue.

Comment citer cet article

Cherai, M., Saadi, O., & Rabhi, R. (2026). La sortie de terrain en Sciences de la Vie et de la Terre dans le secondaire marocain. *Afaq Research Horizons (ARH)*, 1(1), 38–54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19513371>

Abstract

Geological fieldwork is essential for teaching Life and Earth Sciences, yet its organization remains marginal in Morocco. This study examines perceptions, practices, and obstacles related to fieldwork in secondary education based on a survey of 105 teachers from the Oriental Academy. Results reveal a paradox: 90.5% of teachers recognize the educational importance of fieldwork, but 86.7% have never organized any. The main obstacles are administrative (59%), logistical (59%), and related to didactic insecurity (84.8% trained in biology). Additionally, 60% of teachers lack mastery of digital alternatives, and 94.3% express a need for practical training. These findings call for administrative reform and a national training program adapted to geological fieldwork.

Keywords: fieldwork, Life and Earth Sciences, secondary education, Morocco, teaching practices, continuing education.

1. Introduction

L'enseignement des sciences de la Vie et de la Terre (SVT) repose sur une épistémologie fondamentalement ancrée dans l'observation du réel et l'expérimentation. La sortie de terrain, souvent qualifiée de « laboratoire à ciel ouvert » (Eddif, 2020), constitue un dispositif pédagogique privilégié permettant de confronter l'élève à la complexité et à l'authenticité des objets géologiques dans leur contexte naturel. Comme le souligne Al Farabi (1996), l'interaction directe avec l'environnement satisfait les besoins fondamentaux de l'apprenant et suscite le désir d'apprendre, en donnant du sens aux concepts abstraits enseignés en classe.

Cette importance pédagogique est largement reconnue par la recherche en didactique des sciences. Sanchez, Prieur et Fontanieu (2005) considèrent la classe de terrain comme

une source majeure de motivation et un moment privilégié d'investigation scientifique, où l'élève peut développer des compétences transversales essentielles. Clair et Gauthier (2001) ajoutent que la sortie éducative permet de développer l'autonomie, l'esprit d'initiative et la responsabilité chez l'élève, des qualités difficilement mobilisables dans le cadre clos de la salle de classe.

Sur le plan curriculaire, les directives officielles marocaines ne manquent pas de souligner cette importance. Elles insistent explicitement sur la nécessité d'organiser des sorties, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'écologie et de la géologie, et préconisent leur intégration régulière dans les progressions pédagogiques. Pourtant, plus de quinze ans après la publication de ces directives, la pratique du terrain dans l'enseignement secondaire marocain semble rester marginale.

Cette marginalisation persistante interroge et appelle une analyse approfondie des mécanismes qui entravent la mise en œuvre effective des sorties géologiques. Plusieurs chercheurs ont identifié des obstacles récurrents. Rodes (2012) pointe des difficultés organisationnelles majeures, tandis que Pruneau et Lapointe (2002) évoquent le manque de temps et de moyens financiers comme freins structurels. Sur le plan didactique, Orange (2003) rappelle que la géologie est une science historique qui nécessite une observation directe sur le terrain pour surmonter les obstacles épistémologiques liés aux échelles de temps et d'espace, difficilement appréhendables par les seuls supports théoriques.

Un autre frein important, spécifique au contexte marocain, réside dans le profil de formation initiale des enseignants. Orange, C et Orange, D (1995) confirment que la majorité des enseignants de SVT sont issus de formations en biologie, ce qui génère une certaine insécurité scientifique face aux objets et aux raisonnements proprement géologiques. Lamarti et al. (2009) ont d'ailleurs montré que la sortie de terrain est absolument nécessaire pour faire face aux obstacles liés aux concepts géographiques et géologiques, mais que cette nécessité se heurte précisément au manque de compétences spécifiques des enseignants dans ce domaine.

L'absence d'équipements adaptés aggrave cette situation. Turki (2012) souligne que les établissements secondaires marocains ne disposent généralement pas de laboratoires de géologie, ce qui rend d'autant plus crucial le recours au terrain comme unique source d'observation directe des roches, des fossiles et des structures géologiques. Cette dépendance au terrain, non satisfaite, crée un vide pédagogique préoccupant.

Face à ce constat, plusieurs pistes de remédiation ont été proposées. Sibari et al. (2020) préconisent de mieux articuler les observations de terrain avec les données théoriques pour donner de la cohérence et du sens aux apprentissages. L'usage de guides pratiques, comme celui proposé par Eddif (2019), et l'amélioration substantielle de la formation initiale et continue sont identifiés comme des leviers essentiels pour transformer ces sorties en véritables outils de réussite scolaire.

Cependant, malgré l'abondance de la littérature qualitative sur le sujet, rares sont les études quantitatives qui mesurent précisément l'écart entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques effectives, et qui hiérarchisent les obstacles rencontrés.

L'objectif de cette étude est d'examiner le degré d'intégration des sorties géologiques dans les pratiques pédagogiques des enseignants de SVT du cycle secondaire marocain. Elle vise également à analyser le potentiel perçu de ces activités, à identifier et hiérarchiser les contraintes qui entravent leur organisation, et à dégager, à partir des propositions des enseignants, des leviers d'action prioritaires pour faciliter la mise en œuvre effective du terrain dans l'enseignement des géosciences au Maroc.

2. Méthodologie

2.1. Population et échantillon

L'étude repose sur une approche quantitative par questionnaire auto-administré, diffusé en ligne auprès des enseignants de SVT exerçant dans le cycle secondaire (collégial et qualifiant). La méthode d'échantillonnage retenue est un échantillonnage de convenance, fondé sur la participation volontaire (Fortin et Gagnon, 2016). La collecte des données a été réalisée entre janvier et Février 2026.

L'échantillon final compte 105 répondants. Ses caractéristiques sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de l'échantillon (N=105)

Caractéristique	Catégorie	Pourcentage (%)
Sexe	Femmes	70,5 %
	Hommes	29,5 %
Répartition géographique	Académie de l'Oriental	89,5 %
	• Direction de Taourirt	45,7 %
	• Direction d'Oujda	18,1 %
	• Autres direction de l'Oriental	25,7 %
	Autres Académies du Royaume	10,5 %
Formation initiale	Biologie	84,8 %
	Géologie	15,2 %
Ancienneté	Moins de 5 ans	23,8 %
	5 à 10 ans	28,6 %
	10 à 20 ans	26,7 %
	Plus de 20 ans	20,9 %

L'analyse de ce tableau révèle plusieurs caractéristiques importantes de l'échantillon. Sur le plan du genre, l'échantillon est majoritairement féminin avec 70,5 % de femmes contre 29,5 % d'hommes. Géographiquement, on observe une concentration majeure dans l'Académie de l'Oriental (89,5 %), avec une prédominance des directions de Taourirt (45,7 % des enseignants de l'Oriental) et d'Oujda (18,1 %). Les directions de Berkane, Jerada, Guercif et Nador représentent, à elles seules, 25,7 % de l'ensemble. Le reste de l'échantillon (10,5 %) se répartit entre les Académies de Fès-Meknès, Casablanca-Settat et Marrakech-Safi.

Concernant le profil de formation initiale, 84,8 % des répondants sont issus d'un parcours universitaire en biologie, contre seulement 15,2 % ayant une formation spécialisée en géologie. Enfin, en termes d'ancienneté, l'échantillon couvre l'ensemble des tranches avec une répartition relativement équilibrée, mais une majorité d'enseignants expérimentés (plus de 5 ans d'exercice, soit 76,2 % de l'échantillon).

2.2. Instrument de collecte

Le questionnaire comportait 10 questions, majoritairement fermées, explorant les dimensions suivantes :

- Données sociodémographiques et professionnelles (sexe, localisation, formation, ancienneté)
- Perception de l'importance pédagogique des sorties géologiques
- Pratiques déclarées (organisation effective, fréquence)
- Identification et hiérarchisation des obstacles rencontrés
- Recours aux alternatives numériques
- Besoins en formation et leviers prioritaires

Le questionnaire a été pré-testé auprès de 5 enseignants afin d'en vérifier la clarté et la validité apparente. Les ajustements nécessaires ont été apportés avant la diffusion large.

2.3. Traitement des données

Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages) et présentées sous forme de tableaux et de graphiques. Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique pour dégager les principales catégories de propositions.

3. Résultats

3.1. Perception de l'importance pédagogique des sorties géologiques

L'enquête révèle un large consensus parmi les enseignants concernant l'importance pédagogique des sorties de terrain. À la question portant sur les apports spécifiques de cette pratique, les répondants ont fourni les réponses suivantes (plusieurs choix possibles), comme illustré dans la Figure 1.

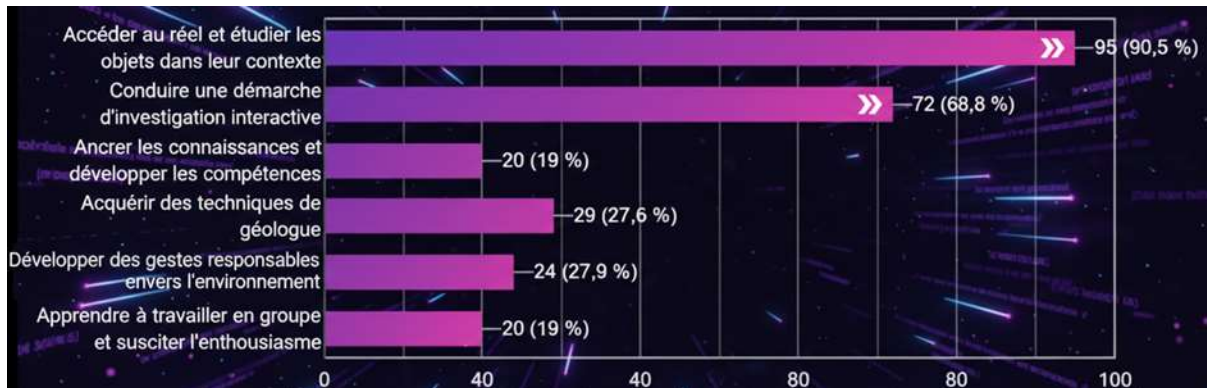


Figure 1. Perception des apports pédagogiques des sorties géologiques par les enseignants de SVT

Ainsi, 90,5 % des enseignants reconnaissent que la sortie permet d'étudier les objets géologiques dans leur contexte réel, ce qui constitue l'apport spécifique et irremplaçable du terrain. Par ailleurs, 68,6 % y voient une occasion privilégiée de mettre en œuvre une démarche d'investigation, conformément aux recommandations pédagogiques officielles.

3.2. Pratiques effectives : un écart considérable

Malgré cette reconnaissance unanime des vertus pédagogiques du terrain, les pratiques effectives révèlent une réalité radicalement différente. À la question "Avez-vous déjà organisé une sortie géologique avec vos élèves ?", la répartition des 105 réponses, présentée dans la Figure 2, est la suivante : 14 répondants, soit 13,3 % de l'échantillon, déclarent avoir déjà organisé une sortie géologique, tandis que 91 répondants, soit 86,7 % des enseignants interrogés, n'ont jamais mené cette activité avec leurs classes.

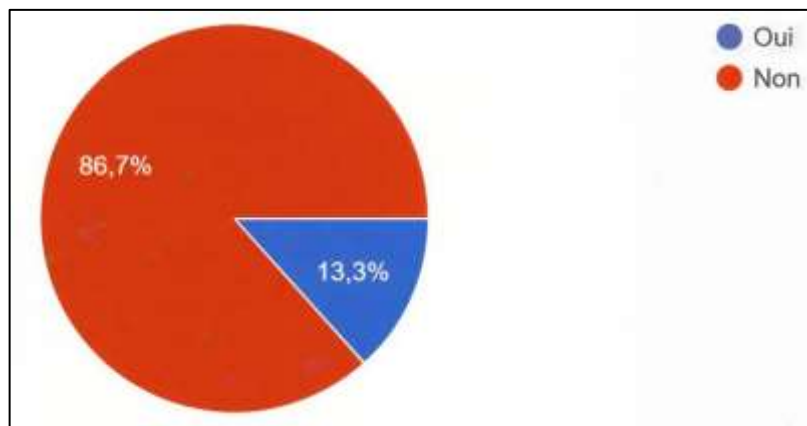


Figure 2. Taux d'organisation effective des sorties géologiques.

Ce résultat est particulièrement frappant : près de neuf enseignants sur dix (86,7 %) n'ont jamais organisé de sortie géologique avec leurs élèves. Seulement 13,3 % de l'échantillon a pu offrir cette expérience pédagogique. L'écart entre la perception de l'importance (90,5 %) et la pratique effective (13,3 %) atteint ainsi 77,2 points de pourcentage, traduisant une rupture entre théorie et pratique pédagogique.

3.3. Identification et hiérarchisation des obstacles

L'analyse des difficultés rencontrées, basée sur les 105 réponses (plusieurs choix possibles), fait apparaître la hiérarchie présentée dans la Figure 3.

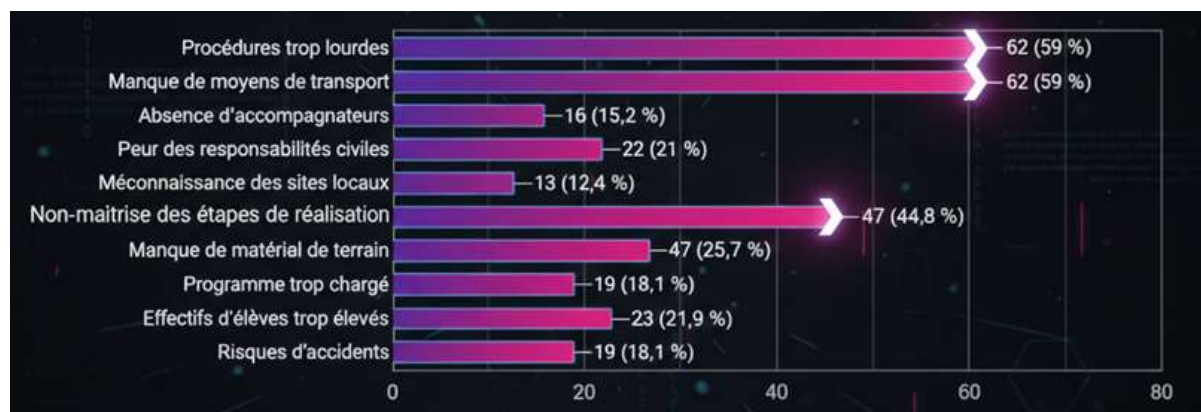


Figure 3. Principaux obstacles à l'organisation des sorties géologiques.

Les contraintes administratives et l'absence de prise en charge du transport arrivent ex-aequo en tête des obstacles cités par les enseignants, chacun étant mentionné par 62 répondants, soit 59,0 % de l'échantillon. Les répondants dénoncent la lourdeur des procédures d'autorisation (direction provinciale, parents, transporteurs, assurances) qui transforme chaque sortie potentielle en un parcours bureaucratique décourageant. Par ailleurs, l'absence de moyens de transport mis à disposition par l'institution oblige les enseignants à organiser eux-mêmes la logistique, souvent à leurs frais ou à la charge des familles.

Le troisième obstacle majeur est d'ordre didactique : 47 enseignants, soit 44,8 % des répondants, avouent ne pas maîtriser les étapes de réalisation d'une sortie géologique. Ce résultat est à mettre en relation directe avec le profil de formation initiale des répondants (84,8 % de biologistes). L'insécurité scientifique face aux objets géologiques (lecture de paysage, identification des roches, interprétation des structures) constitue un frein psychologique puissant.

Les risques juridiques et la responsabilité préoccupent 22 enseignants, représentant 21,0 % des répondants, qui redoutent les conséquences d'un éventuel accident. La lourdeur des programmes est citée par 19 enseignants (18,1 %), tandis que le manque de sites adaptés à proximité est mentionné par 15 répondants (14,3 %). L'absence de soutien de la hiérarchie est évoquée par 12 enseignants (11,4 %), et le coût pour les familles par 8 répondants (7,6 %).

3.4. Recours aux alternatives numériques

Face à l'impossibilité d'organiser des sorties réelles, les outils numériques pourraient constituer une alternative pédagogique (sorties virtuelles via Google Earth, simulations, vidéos). Les résultats, présentés dans la Figure 4, montrent une situation contrastée.

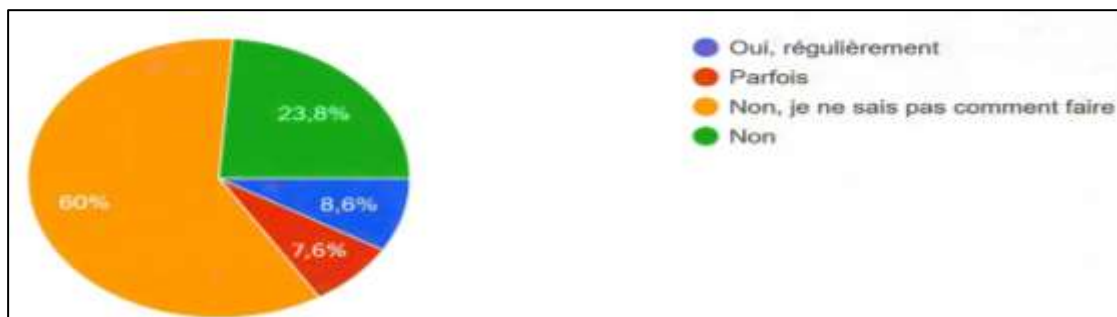


Figure 4. Utilisation des outils numériques comme alternative aux sorties géologiques.

Parmi les 105 répondants, seulement 9 enseignants, soit 8,6 % de l'échantillon, déclarent utiliser régulièrement les outils de sortie virtuelle. 33 répondants, représentant 31,4 % des enseignants, y ont recours de manière occasionnelle. En revanche, 63 enseignants, soit 60,0 % des répondants, déclarent ne pas utiliser ces outils.

Le principal motif invoqué pour expliquer cette non-utilisation est le manque de formation spécifique : 60 % des enseignants déclarent ne pas savoir utiliser les outils de sortie virtuelle de manière pédagogiquement pertinente. La fracture numérique, déjà documentée dans d'autres contextes éducatifs marocains, se confirme ici dans le champ spécifique des géosciences.

3.5. Demande de formation et leviers prioritaires

3.5.1. Besoin de formation continue

À la question "Ressentez-vous le besoin d'une formation pratique sur le terrain ?", les réponses sont sans équivoque, comme l'illustre la Figure 5.

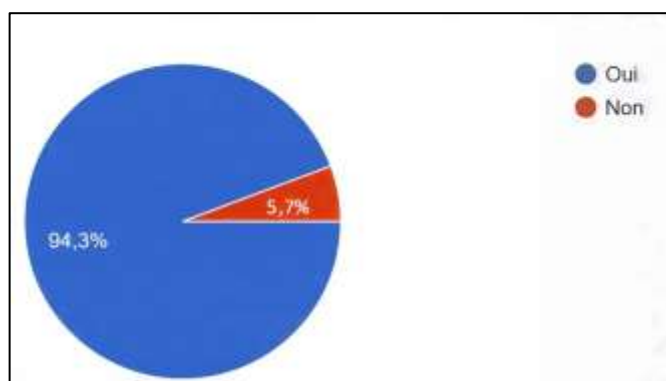


Figure 5. Besoin de formation pratique sur le terrain.

Parmi les 105 répondants, 99 enseignants, soit 94,3 % de l'échantillon, expriment un besoin urgent de formation continue pratique, contre seulement 6 répondants (5,7 %) qui estiment que cette formation n'est pas nécessaire. Ce chiffre, exceptionnellement élevé, témoigne d'une prise de conscience collective et d'une attente forte envers les institutions de formation.

3.5.2. Leviers prioritaires identifiés

La question ouverte sur le levier principal qui faciliterait l'organisation des sorties a permis de dégager les priorités suivantes (analyse thématique des 105 réponses), présentées dans le tableau suivant.

Tableau 2. Leviers prioritaires pour faciliter l'organisation des sorties géologiques.

Levier proposé	Pourcentage (%)
Simplification des procédures administratives	36,2 %
Mise à disposition de transport	29,5 %
Formation pratique des enseignants	17,1 %
Budget dédié / subventions	9,5 %
Création de guides et de ressources	4,8 %

Autres propositions	2,9 %
---------------------	-------

La simplification des procédures administratives arrive en tête des propositions, citée par 38 enseignants, soit 36,2 % des répondants. Ce résultat confirme que la lourdeur bureaucratique est perçue comme le frein principal. Les enseignants réclament une procédure unique, dématérialisée et rapide pour l'obtention des autorisations.

La mise à disposition de transport est le deuxième levier cité, par 31 enseignants (29,5 %). La dotation des directions provinciales en minibus de secteur ou la création d'un budget transport spécifique résoudrait une grande partie des difficultés logistiques.

La formation pratique des enseignants est directement citée comme levier principal par 18 répondants, soit 17,1 % de l'échantillon. Ce chiffre, ajouté aux 94,3 % exprimant un besoin général de formation, confirme l'urgence de ce chantier.

La création d'un budget dédié ou de subventions est mentionnée par 10 enseignants (9,5 %), tandis que l'élaboration de guides et de ressources pédagogiques est proposée par 5 répondants (4,8 %). Enfin, 3 enseignants (2,9 %) ont formulé d'autres propositions.

4. Discussion

L'analyse croisée de nos résultats avec les travaux antérieurs menés au Maroc (Eddif, 2020 ; Sibari et al., 2020) et dans d'autres contextes francophones permet de dégager plusieurs axes de discussion structurants.

4.1. Le paradoxe perception-pratique : un phénomène documenté mais amplifié

Notre étude met en évidence un écart spectaculaire de 77,2 points entre la reconnaissance de l'importance pédagogique du terrain (90,5 %) et sa mise en œuvre effective (13,3 %). Si ce type de paradoxe est documenté dans la littérature (Reverdy, 2016), son ampleur dans le contexte marocain interpelle. Eddif (2020), dans une étude menée auprès d'enseignants de la région de Rabat, avait déjà relevé un décalage significatif, mais avec des taux de réalisation légèrement plus élevés (environ 25 %). La situation dans

l'Oriental semble donc plus critique, ce qui pourrait s'expliquer par des contraintes géographiques et infrastructurelles spécifiques aux régions périphériques.

4.2. La prédominance du profil "biologiste" et l'insécurité didactique

Nos données montrent que 84,8 % des enseignants ont une formation initiale en biologie. Ce constat corrobore les conclusions d'Orange, C et Orange, D (1995) et d'Eddif (2020), qui notent que l'absence de spécialisation en géologie génère une « insécurité scientifique » profonde. L'enseignant, peu familier avec la lecture des cartes géologiques, l'identification des roches sur le terrain ou l'interprétation des structures tectoniques, préfère éviter la sortie pour ne pas être mis en difficulté face aux questions des élèves.

Cette insécurité explique directement le taux de 44,8 % d'enseignants déclarant ne pas maîtriser les étapes de réalisation d'une sortie. Elle justifie également la demande massive de formation (94,3 %). Comme le souligne Sibari et al. (2020), « l'enseignant de SVT au Maroc est avant tout un biologiste qui enseigne la géologie par obligation curriculaire, sans y avoir été préparé ». Cette situation, spécifique au contexte marocain, appelle une refonte des maquettes de formation initiale dans les CRMEF.

4.3. L'obstacle administratif à la pédagogie de terrain

Les contraintes administratives (59 %) et l'absence de transport (59 %) constituent les deux obstacles les plus fréquemment cités. Ce résultat rejoint les analyses de Rodes (2012) sur la complexité organisationnelle des sorties, mais prend une acuité particulière au Maroc. Sibari et al. (2020) expliquent que la responsabilité civile pesant sur l'enseignant, en l'absence de cadres protecteurs clairs, est un frein psychologique puissant. L'absence de circulaires ministérielles simplifiées et de budgets dédiés transforme chaque sortie en un défi bureaucratique épuisant que peu d'enseignants sont prêts à relever.

La peur des risques juridiques (citée par 21 % des répondants) renforce ce phénomène. Comme le notent Pruneau et Lapointe (2002), la gestion de la sécurité sur le terrain est complexe et nécessite une formation spécifique que les enseignants n'ont pas reçue.

4.4. La fracture numérique : une opportunité manquée

Alors que les sorties virtuelles pourraient constituer une alternative crédible pour pallier l'absence de terrain réel, notre étude montre que 60 % des enseignants ne maîtrisent pas ces outils. Ce résultat contraste avec les prescriptions officielles qui encouragent l'intégration du numérique. Lamarti et al. (2009) soulignent pourtant le potentiel des outils comme Google Earth pour l'observation des structures géologiques à grande échelle. Mais comme le constatent Cherai et al. (2025) dans leurs travaux sur l'IA, l'accès aux outils ne suffit pas : la formation à leur usage pédagogique est le véritable chaînon manquant.

4.5. Des pistes de remédiation convergentes

Les solutions proposées par les enseignants (simplification administrative, transport, formation) rejoignent les recommandations de la littérature. Cabero (2004) insiste sur la nécessité de mieux articuler terrain et théorie. Eddif (2019) propose l'élaboration de guides pratiques de sortie. Turki (2012) appelle à la création de laboratoires de géologie dans les établissements.

Notre étude ajoute une donnée quantitative précieuse : 94,3 % des enseignants demandent une formation continue pratique. Ce résultat adresse une interpellation claire aux instances décisionnelles et pédagogiques.

5. Conclusion

Cette recherche, menée auprès de 105 enseignants de SVT du cycle secondaire marocain, met en lumière un paradoxe éducatif majeur. Alors que 90,5 % des enseignants reconnaissent l'importance pédagogique fondamentale des sorties géologiques, 86,7 % d'entre eux n'en organisent jamais. L'écart entre la perception des vertus du terrain et sa pratique effective atteint des niveaux critiques, particulièrement dans la région de l'Oriental.

L'analyse des obstacles fait apparaître une triade de contraintes : un cadre administratif jugé trop complexe (59 %), une absence de moyens logistiques (59 %) et une insécurité didactique liée à la prédominance des profils de formation en biologie (84,8 %

des enseignants). Face à ces difficultés, les alternatives numériques restent sous-exploitées, 60 % des enseignants déclarant ne pas maîtriser ces outils.

Le signal le plus encourageant réside dans la demande massive de formation exprimée par les enseignants : 94,3 % d'entre eux souhaitent bénéficier d'une formation continue pratique sur le terrain. Cette aspiration constitue un levier d'action puissant pour les institutions.

Pour sortir de l'ornière, une réponse systémique et coordonnée est nécessaire. Elle devrait reposer sur trois piliers complémentaires. En premier lieu, une simplification administrative s'impose, passant par la mise en place d'une procédure unique, dématérialisée et rapide pour l'obtention des autorisations, accompagnée d'une circulaire ministérielle clarifiant le cadre légal et la responsabilité des enseignants. En deuxième lieu, un investissement logistique conséquent est indispensable, qui pourrait prendre la forme d'une dotation des directions provinciales en minibus dédiés aux sorties scolaires et de la création d'un budget spécifique pour la prise en charge des transports. En troisième lieu, une refonte profonde de la formation s'avère nécessaire, impliquant l'intégration d'un module obligatoire de géologie de terrain dans la formation initiale des CRMEF, ainsi que le déploiement d'un programme national de formation continue pratique, avec des sessions sur le terrain encadré par des géologues universitaires.

L'enjeu dépasse la simple organisation de sorties ponctuelles. Il s'agit de réconcilier l'enseignement des SVT avec sa dimension fondamentalement empirique, de former des citoyens capables de lire et de comprendre leur environnement, et de transmettre aux générations futures le goût de l'observation directe et de la découverte.

Remerciements

Les auteurs remercient l'éditeur et les réviseurs anonymes pour leurs commentaires judicieux et leurs suggestions précieuses qui ont grandement contribué à la qualité de la version finale de cet article.

Références bibliographiques

Al Farabi, A. (1996). Préparation du cours et planification des situations d'enseignement et d'apprentissage. Éditions Anajjah Al Jadida (en arabe).

Cherai, M., Omar, S., Mernissi, I., Arsi, Z., Zarouk, A., Cherai, A., & Dahia, I. (2025). Mise en lumière du taux d'utilisation des outils d'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des matières scientifiques dans l'Est du Maroc et de leur impact sur les pratiques pédagogiques. *Revue Marocaine de l'Éducation et des Recherches Scientifiques*, 3(1), 112–128.

Clair, S., & Gauthier, D. (2001). Les sorties éducatives. Mémoire professionnel, IUFM de l'Académie de Montpellier.

Eddif, A. (2019). Guide pratique de sortie géologique (1re éd.). Chams Print.

Eddif, A. (2020). Sortie géologique : Quelle place dans les sciences de la vie et de la Terre du cycle secondaire marocain ? *American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, 10(2), 86–94.

Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.). Chenelière Éducation.

Lamarti, L., Ben-Bouziane, A., Akrim, H., & Talbi, M. (2009). La sortie de terrain : quelle place et quel rôle dans une démarche scientifique ?

Orange, C., & Orange, D. (1995). Géologie et biologie : Analyse de quelques liens épistémologiques et didactiques. *ASTER*, 21, 75–96.

Orange, D. (2003). Utilisation du temps et explications en sciences de la Terre par les élèves de lycée (Thèse de doctorat, Université de Nantes).

Pruneau, D., & Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois, nous irons aux bois...L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 30(2), 131–148.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Rodes, J. F. (2012). Associer une sortie en forêt et un outil de géolocalisation en ligne : Quelles conséquences sur les apprentissages ? RDST, 6, 135–160.

Sanchez, E., Prieur, M., & Fontanieu, V. (2005). L'enseignement des sciences de la Terre : Que font les élèves sur le terrain ? Papier présenté à la conférence XXVIèmes JIES, Chamonix.

Sibari, H., El Hnot, H., Cherai, B., & Ben Said, M. (2020). L'analyse des pratiques enseignantes liées aux sorties de terrain dans l'enseignement des SVT au Maroc. *European Scientific Journal*, 16(2), 86–104.

Turki Bin Abdullah, A. (2012). La géologie dans les programmes du ministère de l'éducation et de la formation. Association Saoudienne des Sciences de la Terre.

L'entrée par le projet de l'établissement pour l'enseignement apprentissage des valeurs à l'école primaire marocaine

The entrance by school project for teaching and learning values in Moroccan elementary schools

MOSTADI Ahmed, doctorant à la faculté pluridisciplinaire de Nador

Courriel : amin230580@gmail.com

Résumé

Le projet de l'établissement est la pierre angulaire pour promouvoir le rendement des établissements scolaires et inclure les valeurs de la société, il participe à la régulation des relations du personnel, à la responsabilisation des professeurs et des apprenants devant les devoirs d'enseignement pour les premiers et d'apprentissage pour les deuxièmes et à l'élaboration de feuilles de route pour toutes les tâches assignées à l'établissement scolaire. Ce moyen de planification et de gestion d'apprentissages dans les institutions éducatives permet via une communication efficace dans le cadre d'une gestion participative à réaliser les objectifs d'instruction et de qualification de l'école, deux grandes missions qui ne peuvent se détacher du projet sociétal et de ses valeurs.

Dans cet article, nous essayerons de répondre à la question : comment élaborer un projet d'établissement scolaire qui peut mettre en avant des valeurs communes de la société marocaine à travers des priorités comme la vie scolaire ? Tout en évoquant, au final des lacunes qui demeurent devant les initiatives probablement insuffisantes d'intégrer les valeurs dans les pratiques éducatives.

Mots clés : projet de l'établissement, valeurs, enseignement apprentissage, vie scolaire.

Comment citer cet article :

Mostadi, A. (2026). L'entrée par le projet de l'établissement pour l'enseignement apprentissage des valeurs à l'école primaire marocaine. *Afaq Research Horizons (ARH)*, 1(1), 55–68.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19513629>

Abstract

The school project is the cornerstone for promoting school performance and embracing societal values, helping to regulate staff relations, make teachers and learners accountable for their teaching and learning duties, and draw up roadmaps for all the tasks assigned to the school. This means of planning and managing learning in educational institutions makes it possible, through effective communication within a participative management framework, to achieve the school's objectives of instruction and qualification, two major missions that cannot be detached from the societal project and its values.

In this article, we will attempt to answer the question : how can we develop a school project that can highlight the shared values of Moroccan society through priorities such as school life? At the same time, we'll look at the shortcomings that remain in the face of initiatives that are probably insufficient to integrate values into educational practices.

Key words: school project, values, teaching, learning, school life.

Introduction

De nos jours, la question de valeurs à l'école paraît d'une importance cruciale vu le changement continu du monde et des querelles interminables idéologiques, ethniques et existentielles. Dans cette perspective l'enseignement et l'apprentissage des valeurs a pris de l'ampleur au sein des écoles tantôt dans les curricula comme savoirs, savoirs faire et savoirs être et tantôt comme compétences acquises à travers des situations d'apprentissage relevant de la créativité du professeur ou parfois du groupe de gestion de l'école qui, adhérente aux orientations nouvelles contenues dans les documents officiels, tente de proposer des démarches éducatives, pédagogiques et logistiques pour élaborer le document indispensable à chaque établissement scolaire "le projet intégré de l'établissement", une fois conçu, cet outil

peut donner des pistes de réflexion sur les valeurs que veut inculquer n'importe quel décideur éducatif aux apprenants encore nécessitent d'accompagnement et d'orientation; cela se fait à partir d'une base morale et déontologique en relation avec les principes monopolisateurs de la société.

De là, il paraît évident l'importance de repenser aux programmes proposés et aux démarches déployées par les acteurs éducatifs et pédagogiques dans les établissements scolaires. En s'aventurant dans ce domaine épineux, nous essayerons dans ce travail de penser à la question de l'enseignement de valeurs à l'école, d'offrir une piste de réflexion sur le sujet sous forme de traits d'un projet intégré axé sur l'enseignement de valeurs et pouvant faciliter l'acquisition des valeurs commune à la société marocaine et celle universelle compatible avec les principes fondateurs de l'état. Nous commencerons le travail par délimiter le champ notionnel de valeurs et du projet intégré de l'établissement élaboré à partir et via la communication avant d'étaler les opérations phares d'un projet véhiculant les valeurs de la société marocaine.

1. Valeurs : définition et importance dans le domaine de l'éducation et de la formation

Définition

Penser aux valeurs, dans un premier sens, c'est penser à ce qui est important dans la vie, c'est donner des taux élevés d'importance à des comportements, des attitudes et des pensées. Chacun de nous met en avant une valeur à la place d'une autre suivant le contexte socioculturel et sociopolitique dans lequel il vit. Schwartz (Schwartz, 1992) dans sa théorie de valeurs indique six caractéristiques attribuées à celles-ci :

1.1. Les valeurs sont des croyances associées de manière indissociable aux affects.

Quelques personnes relient leurs sentiments aux valeurs, elles manifestent des états d'âme disparates lors de la présence ou de l'absence d'une ou de plusieurs valeurs, par exemple, dans le contexte scolaire, les apprenants peuvent pleurer, rire, avoir différentes émotions face à la valeur de la réussite une fois enraciné.

1.2. Les valeurs ont trait à des objectifs désirables qui motivent l'action.

Les valeurs considérées comme importantes peuvent motiver quelques personnes à continuer les tâches qui leur sont assignées, les élèves dont le respect ou la bienfaisance sont des valeurs acquises sont motivés en classe, respectueux vers leurs professeurs, camarades ou même savoirs.

1.3. Les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques.

À l'instar de la caractéristique précédente, pour ceux qui apprennent dans les institutions scolaires ils se trouvent devant des valeurs véhiculées dans des situations diverses, en classe, en foyer, dans les affaires. À titre d'exemple, la patience peut exister en classe, ailleurs avec les amis, la famille et les étrangers.

1.4. Les valeurs servent d'étalon ou de critères.

Le jugement, les décisions, la sélection sont faites à partir de valeurs consciemment ou inconsciemment. Les étudiants décident de faire ou de ne pas faire quelque chose par la simple raison d'être compatibles ou non avec leurs valeurs. La croyance empêche les apprenants de mentir ou de prendre des choses qui ne leur appartiennent pas.

1.5. Les valeurs sont classées par ordre d'importance les unes par rapport aux autres.

Les personnes élaborent des classifications selon l'importance de valeurs, quelques-unes l'emportent sur d'autres, la réussite pour un apprenant est placée, parfois avant la générosité, avoir une bonne note est mieux que donner des réponses aux membres de groupe de travail.

1.6. L'importance relative de multiples valeurs guide l'action.

Plusieurs valeurs sont impliquées par des conduites ou des comportements. Par exemple, participer à des activités de vie scolaire peut faire appel à la fois aux valeurs de respect, de sécurité ou de l'entraide...

Certes, les définitions du vocable traité dans ce travail sont multiples et diffèrent selon le point de vue du sociologue, de l'anthropologue, du pédagogue, du psychologue, mais, nous avançons cette simple définition qui est un ensemble de principes et de lois reconnus par les membres d'une société et poussant l'individu à juger des comportements comme

bons ou mauvais. Nous ajoutons pour rendre plus claire la notion une définition du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique : "Les valeurs constituent un socle d'idéaux normés et partagés qui encadrent le savoir être et le savoir-agir de l'individu et qui se déclinent dans la pensée et le discours, comme dans le comportement et les pratiques au quotidien. Elles puisent leur contenu dans le socle référentiel des valeurs de la société (religion, histoire, politique, culture, ...)" (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2017, p.5)

2. Les valeurs : des appellations dans les documents officiels depuis belle lurette

Le système éducatif marocain s'est intéressé à la question des valeurs depuis des années et des années. Nous nous contenterons de montrer les manifestations depuis la charte nationale de l'éducation et de la formation comme premier consensus social autour de la question éducative et de son importance vitale sans oublier de signaler le socle et les constantes sociétales contenues dans la constitution marocaine comme loi suprême.

2.1. La charte nationale

La charte nationale évoque les valeurs dans plusieurs parties nous citons les suivantes :

Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise.

Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation. Il en manifeste les valeurs sacrées et intangibles : la foi en Dieu, l'amour de la Patrie et l'attachement à la Monarchie Constitutionnelle. (Commission Spéciale de l'Éducation et de la Formation, 1999, p. 6)

À partir de ces constats, nous déduisons que l'éducation recherchée dans le système est celle qui valorise les valeurs civiques et citoyenne permettant aux apprenants de

déployer les compétences psychosociales acquises dans la société en parfaite connaissance des droits et devoirs de chacun.

2.2. Le livre blanc

De même le livre blanc indique un ensemble de valeurs du système de l'éducation et de la formation marocain :

- Valeurs de la conviction musulmane
- Valeurs de l'identité civile et de ses principes moraux et culturels.
- Valeurs de citoyenneté
- Valeurs des droits de l'homme et de ses principes universels. (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 11)

Le système de l'éducation marocain doit répondre aux besoins sociaux, culturels et économique de l'état d'un côté et à ceux religieux et psychologiques des individus de l'autre.

2.3. La vision stratégique 2015/2030

La vision stratégique 2015/2030 est fondée sur les principes suivants :

- Les constantes constitutionnelles de la nation marocaine qui se rapportent à la religion musulmane, à l'unité nationale, à la monarchie constitutionnelle et au choix de la démocratie ;
- L'identité marocaine unifiée, à dimension plurielle, riche de ses diverses composantes, ouverte sur le monde et fondée sur les principes de la modération, de la tolérance et du dialogue entre les cultures et les civilisations. Une identité fondée aussi sur l'enracinement des valeurs et le renforcement du sentiment d'appartenance ;
- Les principes et valeurs des droits humains. (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015, p. 10)

2.4. La loi cadre 51/17

Il propose dans son deuxième article en définissant le comportement civique comme : l'attachement aux constantes constitutionnelles du pays, dans le plein respect de ses symboles et de ses valeurs civilisationnelles d'ouverture, et à l'identité aux affluents multiples, la fierté de l'appartenance à la Nation, la conscience des droits et devoirs, en étant imprégné de la vertu de l'effort productif et de l'esprit d'initiative, de la conscience de l'engagement citoyen, des responsabilités envers soi, la famille et la société ainsi que l'attachement aux valeurs de tolérance, de solidarité et de coexistence ; (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2019, p. 5)

Il ajoute dans l'article 3 que le modèle pédagogique adopté par le système de l'éducation et de la formation cherche à consolider le sens de l'appartenance à la patrie, de la fierté de ses symboles, des valeurs de la citoyenneté et de l'esprit d'initiative chez l'apprenant (ibid, p.7)

Enfin, une esquisse des principes et des fondements sur lesquels repose le système de l'éducation et de la formation est étalée dans l'article 4 dont le deuxième indique avec précision quelques valeurs du système, il est signalé dans ce contexte : les valeurs et les principes des droits de l'Homme, tels qu'énoncés dans la Constitution et les conventions internationales dûment ratifiées par le Royaume du Maroc ou auxquelles il a adhéré, notamment les conventions relatives aux domaines de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique ; (ibid, p. 8) et des fonctions du système comme : la socialisation et l'éducation aux valeurs de citoyenneté, d'ouverture, de communication et de comportement civique (ibid, p. 10)

2.5. La feuille de route 2022/2026 :

Ce document stipule dans l'un de ses trois objectifs stratégiques ayant une relation directe avec les valeurs qu'il est primordial de « Favoriser l'épanouissement et le civisme L'école est un lieu de bien-être où les enfants acquièrent les valeurs nationales et universelles, le sens du civisme, l'esprit de curiosité et la confiance en soi ». (Ministère de l'Education Nationale, 2022, p. 13)

3. Communication autour du projet de l'établissement axé sur les valeurs : une tentative et un défi

Les valeurs sont d'une grande complexité que ce soit pour leurs définitions ou pour leur(s) intégration(s) dans les programmes et les curricula scolaires ; cette tâche mise à la disposition du groupe de travail des écoles à travers un projet intégré de l'établissement considéré par la loi cadre comme l'unique outil de la gestion de l'institution scolaire. Le travail du concepteur de projet avec son groupe n'est guère fait en toute dextérité pour la simple raison qu'« enseigner des valeurs ce n'est pas seulement donner à connaître ou donner à comprendre, c'est aussi, c'est surtout donner à désirer, à préférer, à vouloir, ce qui suppose bien évidemment une intervention beaucoup plus profonde dans l'intimité de la personne » (Forquin, 1994, p. 1027). Nous présenterons un cadre méthodologique d'un exemple de projet d'une école primaire axé sur les valeurs avant d'énumérer une kyrielle de remarques sur ce choix éducatif.

3.1. Étapes du projet et place de communication

Selon les textes officiels¹ en vigueur au Maroc, le projet de l'établissement comporte six étapes abrégées dans DEPART : (D), L'état des lieux (E), priorisation(P), actions(A), régulation(R), et transfert(T). La communication y joue un rôle important avant et tout au long ces étapes, d'abord, le directeur de l'établissement commence par élargir le champ de communication autour du projet, primo, en constituant son groupe de pilotage, secondo en organisant des réunions avec les concernés par celui-ci à savoir les parents , les autorités locales et les étudiants, puis, le groupe éducatif entame des communications continues dans toutes les parties du projet, nous donnons des explications succinctes de l'existence de communication dans celles-ci :

- Le départ : c'est le moment d'échanger pour constituer le groupe de pilotage, pour motiver l'entourage de l'établissement sur le projet et sur son importance.

¹ Les deux notes 84 et récemment 014/24 sont les plus importantes.

- L'état des lieux : c'est l'opportunité d'énumérer lors des réunions les points de force, de faiblesse, d'opportunités et de menaces via SWOT², des documents comme les questionnaires et les notes internes sont bénéfiques à ce stade.
- Priorisation : à l'instar de l'étape précédente, le groupe de gestion de l'école est invité à choisir à partir du diagnostic quelques priorités du projet qui seront communiquées à tous les acteurs et les partenaires de l'école.
- Actions : dans ces opérations s'entremêlent la communication dans les conseils de l'établissement, interpersonnelle entre la direction et les professeurs, dans les salles de classe entre enseignants et enseignés et pendant les activités parascolaires ...
- Régulation : les plans d'actions, afin de se réaliser nécessitent une communication autour de leurs objectifs, leurs critères, leurs opérations et activités pour décider de leur efficacité ou proposer des réajustements dans le cas contraire.
- Transfert : la dernière étape consiste en une récapitulation transmise oralement ou par écrit avant de passer à un autre projet dans la même perspective.

Dans la proposition de projet que nous ferons, même avec l'importance de toutes les étapes, nous nous concentrerons sur celles de priorisation et d'actions puisque l'important est de montrer ce qui est choisi en premier plan pour ce type de thèmes et les activités et les actions pouvant corroborer sa réalisation. Sans toutefois oublier que l'étape du diagnostic (état des lieux) peut contenir des indications pertinentes sur le sujet de valeurs comme mentionner dans le volet de la vie scolaire dans un document officiel d'où est extrait le tableau ci-après :

3.1.1. Niveau de vie scolaire³

Les relations et les comportements dans l'établissement

² SWOT est un outil de stratégie d'entreprise ou d'établissement permettant de déterminer les options offertes dans un stratégique. C'est l'abréviation de langue anglaise de force, faiblesse, opportunités et menaces

³ Tableau extrait (et traduit) du guide scientifique de la mise en pratique du projet de l'établissement à l'aide technique japonaise dans le cadre du projet (PEEQ)

Sujet	Concernés (administratifs, professeurs, élèves)	Cas(garçons, filles)	Opérations prises
Absence			
Destruction du matériel			
Violence			
Les conseils disciplinaires			

Le concepteur du projet de l'établissement est censé commencer dès là par énumérer les valeurs qu'il veut transmettre, inculquer ou immiscer aux apprenants et même aux staff administratif et éducatif, c'est une opportunité pour concilier les exigences administratives et éducatives utiles pour les enseignants, les enseignés et la société.

L'école communautaire de Bni Yachbal au terme de l'année scolaire 2024/2025 et dans le but de promouvoir la qualité des apprentissages visera à inculquer des valeurs de la société marocaine dans les démarches pédagogiques mises en pratique à l'établissement.

3.1.2. *Priorité visée* ⁴

Développer les compétences de base de langue en intégrant les valeurs dans les activités de la vie scolaire

3.1.3. *Cadre logique*

priorité	Axes	Objectifs	Opérations et activités	Critères de vérification
----------	------	-----------	-------------------------	--------------------------

⁴ Notons que pour un projet intégré de l'établissement, comme indiqué dans les documents officiels, il est préférable de travailler sur trois priorités.

Développer les compétences de base de langue en intégrant les valeurs dans les activités de la vie scolaire	L'établissement	_ Équiper l'établissement de constructions et des matériaux nécessaires pour la réussite des activités de la vie scolaire.	_ équiper la bibliothèque d'œuvres à portée morales et citoyenne _ offrir tout ce dont ont besoin les clubs (papiers, imprimantes, photocopieuses, drapeaux ...) _ choisir l'association et terminer la procédure administrative du partenariat	_ nombre d'œuvres _ matériel offert _ contrat signé
	Le professeur	_ Elaborer un partenariat avec une association s'occupant de l'enfance et des valeurs sociétales. _ Inciter le groupe de pilotage du projet et les différents acteurs à réussir les activités proposées _ se préoccuper du potentiel humain de l'établissement _ Concevoir des projets de classe autour de valeurs	_ constituer les clubs, notamment ceux en relation avec les valeurs (club de la citoyenneté et des droits de l'homme), (club culturel et social) ... _ organiser des formations continues pour les coordonnateurs et des membres de clubs. _ documents de projet de classe sur les valeurs sociétales marocaines émanant de la religion islamique et des soubassements de la communauté.	_ 3 clubs instaurés _ 2 formations organisées _ projets écrits, consentis et déposés
	L'apprenant	_ maîtriser les pratiques et les approches pédagogiques et didactiques innovantes et flexibles _ participer aux activités de la vie scolaire _ avoir des comportements de citoyenneté, de civisme et de bonnes mœurs.	_ la pédagogie explicite _ La pédagogie efficace _ inviter tous les apprenants à adhérer aux clubs _ participer à la constitution du conseil d'élève de manière démocratique _ organiser des activités de soutien social pour les démunis _ compétition du " prince de mœurs "	_ une formation organisée _ 90/° d'apprenants y participent _ pourcentage de candidats, de concurrence _ caravane d'hiver pour aider les démunis _ un prince et une princesse choisis

Ce cadre logique n'est qu'une planification générale du diagnostic, de la vision locale, des priorités et des opérations proposées, il faut un plan détaillé de chaque domaine d'intervention qui mentionne les acteurs, les délais et le budget de chaque activité en passant du document projet ou situées les grandes opérations et activités au programme annuel des activités avant d'aboutir aux objectifs et opérations mensuels. Nous montrerons cela dans le tableau ci-après :

L'identification des objectifs mensuels des activités (club de la citoyenneté et des droits de l'homme) :

L'objectif : avoir un comportement citoyen et s'approprier les bonnes valeurs de la société

Mois	Objectif mensuel	Contenus
Septembre	Déterminer le nombre de participants dans le club de citoyenneté et des droits de l'homme	Constituer le club Inviter les apprenants à y adhérer Former le bureau et les comités
Octobre	découvrir une pratique démocratique	Organiser des élections du choix des représentants des classes Campagne électorale Constitution du conseil des élèves
Novembre	Etre fier de sa patrie	Des cours sur la marche verte et la fête de l'indépendance Organiser une marche verte à la cour de l'école Prendre la parole devant un public pour parler des fêtes nationales

Conclusion :

Le défi d'enseigner les valeurs à l'école marocaine, malgré son importance pour les générations et la patrie, se heurte à une panoplie de contraintes dans sa mise en place, nous les résumons dans :

- La faible exploitation des initiatives et des programmes ministériels et nationaux sur l'intégration des valeurs dans le système éducatif marocain (l'observatoire nationale de la lutte contre la violence, guides sur la vie scolaire...)
- La confusion faite par les documents officiels sur quelles valeurs mettre en avant, a vrai dire l'absence d'une "charte éducative et contractuelle pour l'éducation aux valeurs " ou d'un cadre référentiel des valeurs ciblées" (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2019, p.20)
- L'existence des idées opposées dans les écoles pouvant affecter les conduites des enseignants, les valeurs qui sont placées au premier rang par quelques-uns ne le sont pas pour d'autres.
- La valeur est une dénomination vague et peut avoir maintes conceptions selon les individus, les courants idéologiques existants, les priorités du régime politique, les liens sociaux et ethniques...
- Apprendre des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être n'est nullement similaire à l'assimilation d'une ou plusieurs valeurs, la deuxième démarche nécessite potentiellement la présence de situations cibles récurrentes et conçues dans une perspective diachronique.
- Ces situations proches de celle de la vie réelle se manifestent dans les activités de la vie scolaire et dans les comportements des acteurs de la société scolaire puisqu'un apprenant apprend à travers ce qu'il vit et imite ce qu'il aime.

Mezzo voce, nous pouvons affirmer que l'entrée abordée dans les curricula scolaires est prometteuse, mais, elle doit être améliorée, continuellement, à partir d'expériences pédagogiques et didactiques réussies, d'analyse minutieuse du contexte socioculturel

partageant cette tâche de production de valeurs (familles, associations...) et de réhabilitation de la place solennelle de l'enseignant.

Références bibliographiques

تفعيل مشروع المؤسسة، دليل علمي، مديرية الحياة المدرسية، يوليوز 2018

Commission Spécial de l'Education et de Formation. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). *vision stratégique de la réforme 2015/2030, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2017). *L'éducation aux valeurs, dans le système national d'éducation, de formation et de recherche scientifique, Synthèse*.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2019). *Loi cadre 51/17, relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*.

Forquin, J-C., (1994), « Valeurs », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, collections « réf. »*, dir. Champy et Etévé, Nathan, Paris, pp : 1025-1029.

Ministère de l'Education Nationale. (2022). *Feuille de route, pour une école publique de qualité*.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Le livre blanc, volume I*.

Schwartz S. H. & Rubel T., 2005. – « Sex differences in value priorities : cross-cultural and multimethod studies », *Journal of personality and social psychology*, 89, 6, pp. 1010-1028

مصطلح التخطيط اللغوي بين اللسانيات العربية واللسانيات الغربية: دراسة مقارنة

د. محمد حمداي

جامعة محمد الأول، وجدة

Mohammed.hmiday@ump.ac.ma

ORCID : <https://orcid.org/0009-0004-9345-1966>

المخلص

يقارب هذا البحث إشكالية مصطلح التخطيط اللغوي في إطار اللسانيات الاجتماعية، من خلال تتبع وضعه المصطلحي والمفهومي في الدراسات الغربية والعربية. وينطلق البحث من أن تطور الدراسات اللسانية المرتبطة بعلاقة اللغة بالمجتمع أفرز مجموعة من المصطلحات الجديدة، غير أن حداثتها أدت إلى ظهور نوع من الغموض والتداخل في تحديد دلالاتها، ومن أبرزها مصطلح التخطيط اللغوي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج المقارن لتتبع نشأة المصطلح في اللسانيات الغربية منذ ظهوره مع إينر هوجين، ثم رصد تطور تعريفاته التي تنوعت بين التركيز على تقنين اللغة وتطوير بنيتها الداخلية، أو تدبير وظائفها داخل المجتمع وتنفيذ السياسات اللغوية. كما تناولت انتقال المصطلح إلى اللسانيات العربية عبر الترجمة، حيث عرف اتفاقا في التسمية بين الباحثين، غير أن مفهومه ظل محل تباين في التعريف والتحديد.

ويخلص البحث إلى أن التخطيط اللغوي يشير إلى مجموعة من الإجراءات العملية الهادفة إلى تنفيذ السياسة اللغوية وتنظيم الوضعيات اللغوية داخل المجتمع، مع التأكيد على ضرورة التمييز المفهومي بينه وبين السياسة اللغوية تفاديا للخلط الاصطلاحي في الدراسات اللسانية.

الكلمات المفتاحية: التخطيط اللغوي ، اللسانيات العربية، اللسانيات الغربية.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال:

احمداي، م. (2026). مصطلح التخطيط اللغوي بين اللسانيات العربية واللسانيات الغربية: دراسة مقارنة. مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات (ARH)، 1 (1)، 69–79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19513732>

Abstract

This article examines the problematic nature of the term language planning within the field of sociolinguistics by tracing its terminological and conceptual status in both Western and Arab linguistic studies. The study starts from the premise that the development of linguistic research concerned with the relationship between language and society has generated a number of new terms. However, the relative novelty of these concepts has led to a degree of ambiguity and overlap in defining their meanings, among which the term language planning stands out as particularly significant.

The study adopts a comparative approach to trace the emergence of the term in Western linguistics since its introduction by Einar Haugen, and to examine the evolution of its definitions, which have ranged from focusing on the codification of language and the development of its internal structure to the management of its social functions and the implementation of language policies. The article also explores the transfer of the term into Arabic linguistics through translation, where it has gained wide agreement in terminology among scholars, although its conceptual definition remains subject to variation and debate.

The study concludes that language planning refers to a set of practical procedures aimed at implementing language policy and organizing linguistic situations within society. It also emphasizes the need to maintain a clear conceptual distinction between language planning and language policy in order to avoid terminological confusion in linguistic research.

Keywords: Language Planning – Arabic Linguistics – Western Linguistics.

تطور البحث اللغوي مع اللسانيات الحديثة، فبرزت اللسانيات الاجتماعية بوصفها فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية، تهتم بدراسة اللغة داخل المجتمع من أجل تنميتها وتدير استعمالها، أو إحلال لغة مكان أخرى بطرائق مقصودة وفق سياسة لغوية محددة، أو دراسة وضعية اللغات وأسباب انتشارها وانحصارها، وغيرها من القضايا التي تعنى بدراسة المشكلات اللغوية. ومع ظهور هذا العلم الحديث – اللسانيات الاجتماعية – وجد اللسانيون أنفسهم أمام علم جديد يحتاج إلى جهاز مصطلحي خاص به، فظهرت العديد من المصطلحات التي تنتمي إلى هذا الحقل المعرفي مثل السياسة اللغوية، والهندسة اللغوية، والأمن اللغوي، والتي كان من بينها أيضاً مصطلح التخطيط اللغوي.

لقد واجهت هذه المصطلحات الكثير من الغموض والالتباس والتداخل بسبب حداثة وعدم اكتمال نضجها، مما طرح العديد من الإشكالات المصطلحية والمفهومية سواء عند الباحثين الغربيين أو عند اللسانين العرب المترجمين والدارسين. وفي هذا السياق، يصبو هذا البحث إلى دراسة التخطيط اللغوي ورصد إشكالاته سواء في المصطلح أو المفهوم، ومحاولة تقريب الرؤى حوله. من أجل تجاوز عوائق تعدد المصطلحات للمفهوم نفسه، أو تعدد المفاهيم للمصطلح نفسه. الشيء الذي يجعلنا نطرح سؤالين جوهريين يحددان إشكالية الموضوع: هل ترجم الباحثون العرب مفهوم مصطلح التخطيط اللغوي بالمعنى نفسه الذي يتضمنه هذا المصطلح عند الغربيين؟ وهل استطاع الباحثون الغربيون أنفسهم أن يقدموا مفهوماً موحداً ودقيقاً لهذا المصطلح؟

2. منهجية البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث والإجابة عن إشكالاته، سنعتمد على المنهج المقارن بالأساس، وهو المنهج الذي سيتيح لنا الإمكانيات المناسبة لمقاربة مصطلح ومفهوم التخطيط اللغوي في بيئتين ثقافيتين مختلفتين: اللسانيات العربية واللسانيات الغربية. وذلك من خلال:

- تتبع دلالة مصطلح التخطيط اللغوي في الاستعمال التاريخي منذ النشأة إلى الاستقرار؛
- مقارنة استعمال المصطلح في بيئته الأولى مع دلالة استعماله في الكتابات العربية؛
- إبراز الفروق الدلالية بين مصطلحي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

3. النتائج والمناقشة

أولاً: التخطيط اللغوي عند الغربيين

أ) على مستوى المصطلح

يقابل مصطلح التخطيط اللغوي في اللغة الإنجليزية مصطلح language planning وفي اللغة الفرنسية مصطلح linguistique planification. والملاحظ أن المصطلح لقي اتفاقاً بين الباحثين في الاستعمال، لكن هذا لم يمنع من استعمال مصطلحات أخرى للدلالة على مفهوم التخطيط اللغوي، وقد كان من أبرزها مصطلح الهندسة اللغوية l'ingénierie linguistique، وكذلك مصطلح التنظيم اللغوي organisation linguistique.

لقد ظهر مصطلح التخطيط اللغوي عند الغربيين متأخراً مع اللساني الأمريكي إينر هوجين Einar Haugen في عام 1959م أثناء تشخيصه للوضع اللغوي في النرويج (لويس كالفي، 2008، ص.220). واستعمله فيما بعد العديد من الباحثين باللفظ نفسه، نذكر منهم روبرت ل كوبر Robert I cooper في عنوان كتابه باللغة الإنجليزية "language planning and social change" الذي نشر سنة 1989م. وبذلك، يعد مصطلح التخطيط اللغوي هو الأكثر شيوعاً من بين جميع المصطلحات الموجودة. حيث وُجد هذا المصطلح في عناوين الصحف الإخبارية المتخصصة مثل: (language planning news letter) وفي عناوين الدوريات المتخصصة مثل: (language problems and language planning)، وكذلك وجد في قائمة مفهومة خاصة بأنشطة التخطيط اللغوي (ل كوبر، 2006، ص.68).

ب) على مستوى المفهوم

يدل التخطيط اللغوي عموماً على مجموع الإجراءات العملية لتنفيذ سياسة لغوية ما. وقد وقعت اختلافات بينة في تعريف مصطلح التخطيط اللغوي عند الغربيين، وصل بعضها إلى حد تعريفه بتعريفات تختلف تماماً عن المعنى المشترك. حيث عرفه لويس جان كالفي Louis – Jean calvet بقوله: هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ. (لويس كالفي، 2008، ص.221). ويعد تعريف لويس كالفي من أدق التعريفات لمصطلح التخطيط اللغوي رغم صغر حجمه؛ فهو يحصر التخطيط اللغوي في تحديد الوسائل الملائمة لتطبيق السياسة اللغوية

المحددة سلفا، ثم وضع الخطة التي من خلالها يتم تنفيذ وتطبيق هذه السياسة اعتمادا على الوسائل المحددة. لكن الدقة في تحديد مصطلح التخطيط اللغوي عنده جاءت متأخرة، ونتيجة دراسة تعريفات سابقة له بكثير.

وهكذا، نجد أن إينر هوجين اعتبر التخطيط اللغوي: عملية تحضير الكتابة، وتقنيها وتقعيد اللغة، وبناء المعاجم ليستدل ويهتدي بها الأفراد في مجتمع غير متجانس لغويا. (ميشال، ز، 1992، ص. 10). فهوجين هنا، حصر وظيفة التخطيط اللغوي -من خلال التعريف المقدم له- في البنية الداخلية والتخطيط الداخلي للغة من أجل تطوير قدرتها التواصلية، لكن وظائف التخطيط اللغوي تتعدى ذلك بكثير، وتصل إلى حد تدبير الوضعيات اللغوية داخل المؤسسات وأفراد المجتمع.

أما واستن Weisten، فيعرفه ب: الجهود المستمرة الطويلة الأمد، التي تحولها الدولة بهدف تغيير وظائف تلك اللغة في المجتمع، من أجل إيجاد حلول للمشاكل المتعلقة بالاتصال والمفاهيم بين أفراد المجتمع. (الحري، 2007، ص. 20). فتعريف واستن يقترب من تعريف كالفي، لكن كلمة "الجهود" تبقى عامة ولا تبين آليات اشتغال التخطيط اللغوي، عكس ما ذهب إليه كالفي، الذي حددها في "البحث عن الوسائل". كما أن التخطيط اللغوي لا ينحصر في الغاية التواصلية فحسب، بل قد يسعى لتفديد سياسة لغوية هدفها تنمية اللغة بهدف صيانة الهوية الوطنية، وغيرها من الغايات الأساسية الأخرى.

وبالنسبة لجورمان Gorman فإن مصطلح التخطيط اللغوي يستخدم للدلالة على إجراءات مرئية من أجل اختيار لغة ما أو تأطيرها وفي بعض الحالات إثرائها بالتفاصيل وتدقيق الجوانب الإملائية والنحوية والمعجمية والدلالية فيها من أجل إشاعة الاستعمالات والوظائف المتفق عليها لتلك اللغة. (ل كوبر، 2006، ص. 69) يحمل هذا التعريف إشارة إلى أن التخطيط اللغوي هو تحديد للسياسة اللغوية، في حين التخطيط اللغوي هو تطبيق للسياسة اللغوية وليس تحديدا لها، كما أشار التعريف أيضا إلى الوظيفة الداخلية للغة، وهي تدقيق الجوانب الإملائية والنحوية.

أما فالثير تولي Valter Tauli فيعرفه بالأنشطة المنهجية الهادفة إلى تنظيم وتطوير اللغات الموجودة أو إيجاد لغات جديدة محلية أو إقليمية أو دولية مشتركة. (ل كوبر، 2006، ص. 69) يشير تعريف فولثير تولي هذا إلى الجانب الاجتماعي للغة، وهو الجانب الأقرب إلى عملية التخطيط اللغوي.

لقد عرف تحديد مصطلح التخطيط اللغوي إبهاما كبيرا عند الغربيين، ويرجع ذلك إلى حداثة حقل اللسانيات الاجتماعية وإلى عدم اكتمال أسسه ومفاهيمه وقضاياه في تلك المرحلة. وتكفي شهادة جان لويس كالفي في هذا السياق للتعبير

عن هذا الإيهام؛ حيث يقول بعد عرضه للسياق الذي استعمل فيه مصطلحي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: سيسمح لنا هذا التسلسل في المراحل بتعريف أفضل لمصطلح السياسة اللغوية، ولمصطلح التخطيط اللغوي اللذين قد نجد الواحد منهما مستخدما مكان الآخر وكأنهما مترادفان. (لويس كافي، 2008، ص.221). ويتضح ذلك أكثر عند حديثه عن الغموض الذي صاحب تعريف مصطلح التخطيط اللغوي، فأعطى بذلك تقييما واقعيا لأزمة المصطلح عند الغربيين أنفسهم. حيث يقول: عبارة التخطيط اللغوي (language planning) عبارة أطلقها هوجين في عام 1959. وقد أضاف فيشمان، عبارة السياسة اللغوية (language policy) في كتاب نشره عام 1970. وسوف يزداد شيوع الثنائي (السياسة / التخطيط) يوما بعد يوم دون أن يحد هذان المصطلحان حدا دقيقا. (لويس كافي، 2008، ص.224).

ثانيا: التخطيط اللغوي عند الباحثين العرب

أ) على مستوى المصطلح

قبل الحديث عن وضعية مصطلح "التخطيط اللغوي" في اللسانيات العربية لا بد من استحضار واقعه وإشكالاته عند الغربيين أنفسهم. لأن نشأته الاصطلاحية نشأة غريبة، ومن الطبيعي أن يكون لها تأثير عند الترجمة والدراسة.

فقد دخل مصطلح التخطيط اللغوي إلى اللسانيات العربية عن طريق الترجمة، وعلى وجه التحديد من خلال المراجع الإنجليزية والفرنسية. وقد لقي هذا المصطلح اتفاقا كبيرا بين الباحثين عكس الكثير من المصطلحات اللسانية والعلمية عموما؛ وبالرجوع إلى المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات نجد أن ترجمة التخطيط اللغوي يقابلها في اللغة الإنجليزية مصطلح linguistic planning وفي اللغة الفرنسية linguistique planification (مكتب تنسيق التعريب، 2002). وكذلك ترجمه الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري في معجم المصطلحات اللسانية (الفاسي الفهري، 2007، ص.166). والشيء نفسه نجده في المراجع والأبحاث العربية سواء في المغرب أو المشرق؛ حيث وضع الباحث محمد المختار الشنقيطي -على سبيل المثال- ترجمة التخطيط اللغوي مقابلا للمصطلح الإنجليزي language planning في كتاباته. وكذلك استعمل الباحث الجزائري بلال دربال مصطلح التخطيط اللغوي مقابلا للمصطلح الفرنسي planification linguistique (بلال دربال، 2014، ص.327). كما نجد الباحث خليفة أبو بكر الأسود قد استعمل

مصطلح التخطيط اللغوي في عنوان الكتاب: "التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي" "language planning and social change" للباحث روبرت ل كوبر، الذي ترجمه من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

فهذه النماذج ومثيلها كثير ممن يثبت اتفاق الباحثين العرب على مصطلح التخطيط اللغوي، فبذلك أضحي هذا المصطلح يعرف انتشارا وتداولاً كبيرين بين الباحثين في اللسانيات العربية. وهذا لم يمنع من ظهور مصطلحات أخرى للتعبير عن مفهوم التخطيط اللغوي، مثل "تخطيط السياسة اللغوية" (القاسمي، 2013، ص. 133) الذي استعمله علي القاسمي مرادفاً للتخطيط اللغوي في جانب منه، والذي يعني عند تفكيكه التخطيط اللغوي للسياسة لغوية، فهو يجمع بين معاني التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

ب) على مستوى المفهوم

وضع الباحثون العرب لمصطلح التخطيط اللغوي مفاهيم عديدة ومتباينة فيما بينها، فقد توسع بعضها إلى حد إضافة تدابير ليست من مهام التخطيط اللغوي، وتقلص بعضها الآخر إلى حد إغفال أنشطة أساسية للتخطيط اللغوي، وسنعرض بعض النماذج لتبيان ذلك:

- ورد في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات تعريف التخطيط اللغوي بأنه تخطيط يدخل ضمن الاهتمامات الكبرى للدول ويرتبط الأمر برسم سياسة لغوية شاملة توزع فيها الأدوار على اللغات المستعملة: لغة رسمية، لغة وطنية، لغة محلية، لهجة... إلخ. (مكتب تنسيق التعريب، 2002، ص. 87). لقد تضمن هذا التعريف أهمية التخطيط اللغوي بالنسبة لتدابير الدول، وهو تحديد للجهة المعنية بهذا النشاط، كما أن التعريف جعل التخطيط اللغوي رسماً للسياسة اللغوية، وهذا الوصف يحمل معنيين: المعنى الأول، يشير لكون التخطيط اللغوي تحديد للأهداف اللغوية، وبلورة تصور لغوي تسعى الدولة إلى تحقيقه، وهذا المعنى يدخل ضمن وظائف السياسة اللغوية. أما المعنى الثاني، فهو وضع خطة للسياسة اللغوية قابلة لتطبيق، وهو المعنى الذي ينسجم مع وظائف التخطيط اللغوي، لأن هذه الخطة تشمل توزيع الأدوار على اللغات بما فيها اللغات الأجنبية.

- أما الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، فقد عرّف التخطيط اللغوي بالتدخل البشري الواعي في سيرورة اختيار اللغة في محيط معين. (الفاسي الفهري، 2013، ص. 256). لقد ركز تعريف الفهري على ربط التخطيط

اللغوي بالمجتمع، أي التخطيط لتغيير وضع لغة أو لغات داخل مجتمع ما، بعيدا عن البحث في الخصائص الداخلية للغة، وإنما البحث فيها يكون وسيلة لا غاية؛ وسيلة إجرائية تساعد على تغيير الوضع اللغوي في المجتمع كالبحث في المصطلحات العلمية لتعريب التعليم مثلا، وتعد هذه الوظيفة هي الوظيفة الأساسية للتخطيط اللغوي، وقد مثل الفهري لذلك بالتجربة العربية لتغيير وضع اللغة العربية في البلاد العربية في عصر النهضة، حيث يقول: تميز عصر النهضة وما بعده بمحاولة التحرر من الاستعمار بصيغته الإنجليزية أو الفرنسية أو من الحكم العثماني وتثريته، وإقامة مؤسسات لغوية مثل الجامعات أو مراكز التعريب أو الترجمة أو التربية، إلخ. وكلها أمور تدخل ضمن التخطيط اللغوي. (الفاسي الفهري، 2013، ص.15).

• كما استعمل علي القاسمي مصطلح تخطيط السياسة اللغوية، وقد ضم هذا المصطلح أنشطة التخطيط اللغوي، حيث يقول: تخطيط السياسة اللغوية مثله مثل أي تخطيط اقتصادي أو سياسي أو علمي آخر. (القاسمي، 2019، ص.133-134) ثم أضاف بعد عرضه لسبل تحديد السياسة اللغوية: يختار الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف وبلوغ تلك الغايات، ضمن ميزانية مقننة تفصل الأرصدة المادية والطاقات البشرية اللازمة خلال فترات زمنية محددة بعدد السنوات، يطلق عليها الخطة الخمسية أو الخطة السبعية، أو ما إلى ذلك. (القاسمي، 2019، ص.133-134) فعلي القاسمي من خلال تعريفه هذا، جعل التخطيط اللغوي تدابير إجرائية تشمل الوسائل والحاجات والمدة التي تحتاجها الدولة لتحقيق سياسة لغوية ما.

• كما عرف عبد الله بريدي التخطيط اللغوي بكونه: نشاط ذهني راق هادف، يتوخى رسم المسار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها وهيكلها، واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجه سلوك مستخدميها فرديا وجماعيا، بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهوية والوحدة والذاكرة التراكمية، وتقديم العلوم، وتنمية المجتمع (عبد الله بريدي، 2013، ص.11). لقد حصر عبد الله بريدي وظيفة التخطيط اللغوي في هذا التعريف في تنمية اللغة الوطنية وجعلها اللغة الأساسية، وتعزيزها لتكون لغة المجالات الأساسية في المجتمع، إلا أن التخطيط اللغوي قد يسعى لتنفيذ سياسة لغوية معادية للغة الوطنية، كما يحصل مع اللغة العربية في العديد من البلدان العربية.

لقد طغى على هذه التعريفات البعد الوصفي، إضافة إلى الاختلافات فيما بينها، مما جعل كل تعريف يبدو ناقصا مقارنة بالآخر أو مقيدا في حدود توسع فيها غيره. ويعود ذلك إلى التأثير بالتعريفات الغربية التي عرفت الإيهام نفسه، كما يعود إلى حداثة هذا الحقل المعرفي في اللسانيات العربية إلى الحد الذي جعل بعض المعاجم المتخصصة لا تدرج مصطلح "التخطيط اللغوي" ضمن المصطلحات اللسانية، ويمكن أن نمثل بـ "قاموس اللسانيات" للدكتور عبد السلام المسدي.

ثالثا: العلاقة بين مصطلحي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية

يرتبط التخطيط اللغوي بالسياسة اللغوية ارتباطا وثيقا، إذ لا وجود لتخطيط لغوي دون وجود سياسة لغوية سابقة له، مما جعلهما مفهومين متلازمين. يقول الدكتور عبد السلام المسدي: التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية مفهومان يحتكمان إلى حيز مشترك من الاصطلاح (المسدي، 2015، ص.25). هذا الارتباط بين المصطلحين أدى إلى لبس بينهما، فاستعمل مصطلح السياسة اللغوية للدلالة على مفهوم التخطيط اللغوي، كما استعمل مصطلح التخطيط اللغوي للدلالة على مفهوم السياسة اللغوية، سواء عند الباحثين الغربيين أم الباحثين العرب. يقول روبرت ل كوبر: يستخدم مصطلح السياسة اللغوية أحيانا مرادفا لمصطلح التخطيط اللغوي (ل كوبر، 2006، ص.67). وفي السياق ذاته، يقول لويس كالفي: سيسمح لنا هذا التسلسل في المراحل بتعريف أفضل لمصطلح السياسة، ولمصطلح التخطيط اللذين استخدمناهما حتى الآن بطريقة مهمة، واللذين قد نجد الواحد منهما مستخدما مكان الآخر وكأنهما مترادفان. (لويس كالفي، 2008، ص.221).

ويعد هذا الخلط بينهما من الإشكالات التي تعترض مصطلح التخطيط اللغوي، إذ ينبغي أن يستعمل كل واحد منهما للدلالة على المعنى المرتبط به؛ فالسياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية (لويس كالفي، 2008، ص.221)، بينما التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل المستعملة وتحديد التدابير الملائمة والإجراءات الدقيقة لتنفيذ خيارات السياسة اللغوية، مثل رصد الأهداف، وتحديد المدة الزمنية ثم تفصيلها، وتحديد الأدوات، والطرائق الاشتغال، والفاعلون، ومراحل الإنجاز، وآلية التقييم والتتبع، وغير ذلك من الأنشطة التي تسهم في تنزيل الأهداف اللغوية بنجاح.

4. خاتمة

تعد مشكلة المصطلحات اللسانية تحديا علميا مشتركاً بين جميع اللغات الإنسانية، وبدرجات متفاوتة من لغة إلى أخرى، فاللغة العربية تواجه هذا التحدي أيضاً في مختلف الحقول العلمية والمعرفية، بما في ذلك المصطلحات اللسانية. كما أن الإشكالات المرتبطة بالمصطلحات تختلف من مصطلح لآخر حسب السياق الذي نشأ أو ظهر فيه المصطلح. وفي هذا الصدد، فمصطلح التخطيط اللغوي يمكن إجمال وضعيته الاصطلاحية والمفهومية في الآتي:

- يعرف مصطلح التخطيط اللغوي *linguistique planification - language planning* تداولاً كبيراً سواء عند الباحثين العرب أو الباحثين الغربيين؛
 - يعرف مصطلح التخطيط اللغوي إبهاماً واختلافاً في مفهومه سواء عند الباحثين العرب أو عند الباحثين الغربيين؛
 - يقع خلط في الاستعمال بين مفهوم التخطيط اللغوي ومفهوم السياسة اللغوية، فيستعملان أحياناً كأنهما مترادفان، وأحياناً أخرى، يستعمل أحدهما بمعنى الآخر.
- ومن أجل تجاوز هذه الإشكالات التي تنعكس على جودة البحث في حقل اللسانيات الاجتماعية عموماً، وتؤثر في الفهم السليم لمضامينه، فضلاً عن الارتباك الذي ينتج عن تعدد المصطلحات للمفهوم نفسه أو تعدد المفاهيم للمصطلح نفسه، ينبغي توحيد التصورات وفق الآتي:
- دعم استعمال مصطلح "التخطيط اللغوي" في مقابل *linguistique planification - language planning* لأنه الأكثر استعمالاً وانتشاراً، إضافة إلى انسجامه مع مفهوم التخطيط اللغوي، وارتباطه بالمعنى اللغوي للمصطلح أيضاً؛
 - إعادة صياغة مفهوم علمي ودقيق وشامل لمصطلح التخطيط اللغوي، ووضعه في المعاجم المختصة؛
 - الفصل بين مصطلحي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، واستعمال كل واحد منهما في سياقه المناسب.

المصادر والمراجع

- بريدي، ع. (2013). التخطيط اللغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي، ورقة بحثية، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية: الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الحريري، ر. (2007). التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1.
- دربال، ب. (2014). مجلة المخبر- أبحاث في اللغة والأدب الجزائري- جامعة بسكرة، الجزائر، ع10.
- الفاسي الفهري، ع. (2013). السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان – بيروت، ط1.
- الفاسي الفهري، ع، والعمري، ن. (2007). معجم المصطلحات اللسانية (إنجليزي – فرنسي – عربي) دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1.
- القاسمي، ع. (2013). علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان ناشرون، ط2.
- كالفي، ج، ل. (2008). حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1.
- كوبر، ل، ر. (2006). التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام.
- المسدي، ع. (2015). التخطيط اللغوي والأمن اللغوي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية – الرياض، ط1.
- مشال، ز. (1992). قضايا ألسنية تطبيقية، لبنان، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1.
- مكتب تنسيق التعريب، (2002). الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي – فرنسي – عربي)، الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المجال بين التطور التاريخي وواقع بنائه وإعادة تشكيله: نموذج ممر تاويرت-العيون

The space between historical evolution and the reality of its construction and reshaping: The model of the Taourirt-Elaïoun corridor

د. لاخلصري محمد، د. أزياش محمد

دكتور في الجغرافيا البشرية، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

مختبر دينامية الأوساط الجافة: الإعداد والتنمية الجهوية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد

الأول وجدة

Mohamed.lakhdar@ump.ac.ma<https://orcid.org/0000-0003-0897-8794>

ملخص

إن تفاوت المناطق الجغرافية واقع يطبع المجال، ويفسر بتضافر مجموعة من العوامل التاريخية والجغرافية والاقتصادية والسياسية. إن تتبع السيرورة التاريخية للأوساط الجغرافية يُمكن من فهم مختلف التحولات التي لحقت به، سواء من حيث المظهر العام لتشكيل المجال عبر التاريخ، أو من حيث تحليل خلفيات البناء وتبيان نتائجها على الحالة التي يعيشها بين النهوض والتعثر. فاستيعاب مكونات تنظيم المجال سياسيا وإداريا واقتصاديا واجتماعيا وبيئيا وثقافيا، تستند على حصيلة تطور تاريخي متتالي الحلقات تكون أساسا لاستشراف المستقبل برؤية واضحة.

عرف ممر تاويرت-العيون تطورات تاريخية أثرت على التنمية الترابية المحلية بداخله مما جعلها تتأرجح بين النهوض والتعثر، إلا أن الثابت هو دوره كمجال للعبور وهذا يعتبر في حد ذاته نقطة قوة لهذا الإقليم الفتى، الذي تقوى مكانته بدينامية مدينة تاويرت كمركز إقليمي ومن ثم تركزت وظيفتها في تدبير المجال المحلي. وتهدف الدراسة إلى تحليل تفاعلات الإنسان والمجال عبر التاريخ في تشكيل واقع تنظيم المجال الذي يميز ممر تاويرت-العيون، قصد الوصول إلى أهمية هذا التطور التاريخي في استشراف واقع التنمية بالمجال المدروس.

الكلمات المفتاحية: بناء المجال؛ إعادة التشكيل؛ ممر تاويرت-العيون؛ التنمية الترابية.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال:

لاخضري، م.، وازياش، م. (2026). المجال بين التطور التاريخي وواقع بنائه وإعادة تشكيله: نموذج ممر تاويرت-العيون. مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات (ARH)، 1 (1)، 80-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19513858>

Abstract

The disparity of geographical areas is a reality that shapes space and can be explained by a combination of historical, geographical, economic, and political factors. Tracking the historical development of geographical environments allows us to understand the transformations they have undergone, both in terms of the general formation of the space over time and by analyzing the foundations of its construction to clarify its current state, oscillating between progress and stagnation. Understanding the components of space organization-politically, administratively, economically, socially, environmentally, and culturally-is based on a sequential historical development that serves as a foundation for envisioning the future with a clear vision.

The Taourirt-Elaïoun corridor has experienced historical developments affecting local territorial growth, causing it to oscillate between progress and stagnation. However, its constant role as a transit area remains a strength for this young region. This position has been reinforced by the dynamics of the city of Taourirt as a regional center, consolidating its function in managing local space. This study aims to analyze the interactions between humans and the space throughout history in shaping the spatial organization that characterizes the Taourirt-Elaïoun corridor, in order to assess the importance of this historical development in anticipating the future of development in the area studied.

Keywords: spatial construction ; reshaping; Taourirt-Alaïoun corridor ; land development.

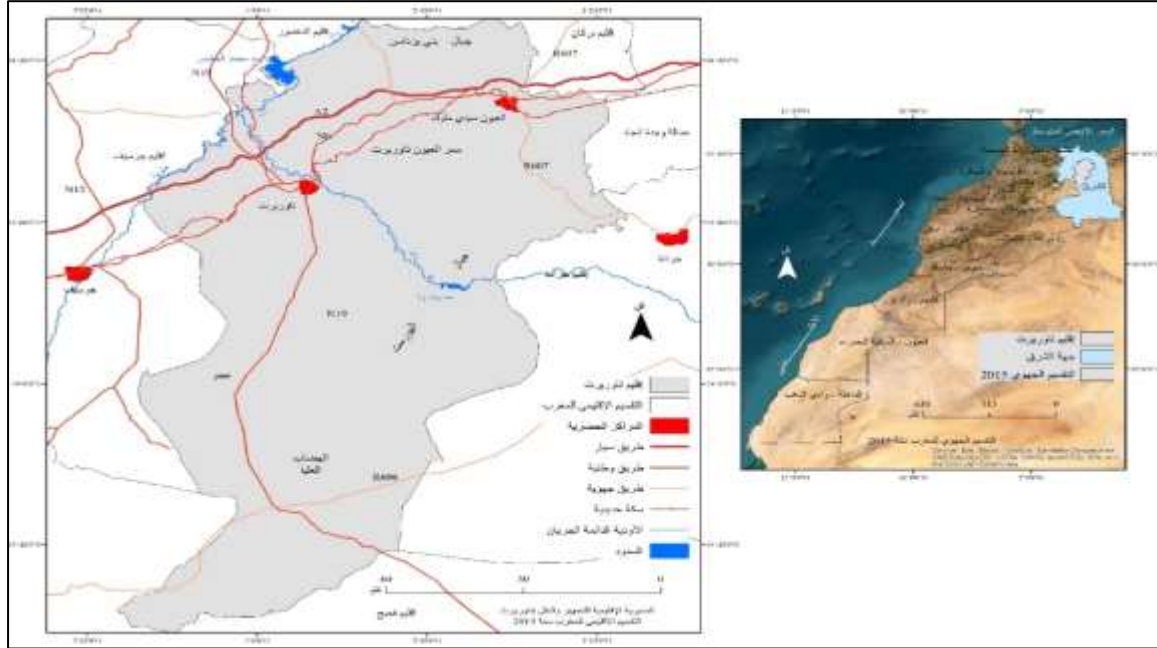
مقدمة

يعد إقليم تاوريرت من الأقاليم الفتية التي أحدثت في 9 أبريل 1997، كان تابعا في البداية لإقليم بركان قبل أن يستقل بذاته. يتوفر هذا الإقليم على رصيد مهم من الثروات والموارد البشرية والطبيعية القائمة أساسا على الفلاحة. يتميز هذا الإقليم بموقع استراتيجي، فهو يقع وسط جهة الشرق ومجال عبور بين غرب المغرب وشرقه. يفتح على القطب الاقتصادي للناظور من خلال علاقات تجارية مهمة. ومن المنتظر أن يؤدي ميناء الناظور غرب المتوسط أهمية قصوى في تحريك العجلة الصناعية بالإقليم. جنوبا، يمتد مجال نفوذ إقليم تاوريرت إلى عمق الهضاب العليا من خلال سوق مدينة تاوريرت الذي يعتبر من أهم الأسواق الجهوية في تجارة الماشية. وفرت هذه المؤهلات لإقليم تاوريرت خصوصيات وظيفية ساعدته في تنمية أشعاعه ونفوذها.

يقع إقليم تاوريرت في الشمال الشرقي للمغرب، وينتمي إلى جهة الشرق. يحده شرقا إقليما وجدة-أنجاد وجردة، وشمالا إقليما الناظور وبركان، وجنوبا إقليم فجيج، وغربا إقليم جرسيف.. يمتد الإقليم على مساحة 8541 كلم²، ووصل عدد ساكنته حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى 2024 إلى 220157 نسمة. هذا الموقع الجغرافي للإقليم له أهميته كخيار حقيقي لتأهيل مختلف الوظائف من أجل تحقيق إقلاع تنموي مستدام يساعد في اندماجه الجهوي والوطني، حيث يؤهله لأن يصبح قطبا للتجميع والتوزيع والعبور، خاصة نحو جنوب الجهة، عبر تنمية وظيفة مينائية جافة كممنصة تابعة لميناء الناظور غرب المتوسط، بل ويمكن أن يفتح خطا للتبادل بين جهة الشرق والجهات الجنوبية والجنوبية الشرقية وما لذلك من أهمية في تدعيم التوازن على المستوى الوطني.

إن فهم التاريخ المحلي والموروث التاريخي عناصر أساسية لتحديد هوية إقليم تاوريرت التي ستساعده في تشكيل مجال نفوذه محليا وفي التموقع ضمن أقاليم جهة الشرق وفحص العديد من الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية.

خريطة رقم 1: توطين مجال الدراسة في بعده الجهوي والوطني



الإشكالية ومنهجية الدراسة

إن تتبع مسار البناء المجالي الذي عرفه إقليم تاوريرت، يوضح أنه منطقة ربط تاريخية بين غرب البلاد وشرقها، وهي وظيفة قديمة تعاضمت مع تقوية شبكة الطرق (طريق سيار، خطان للسكك الحديدية، طرق وطنية)، حيث مكنت هذه المنظومة الطرقية من جعله محورا للمواصلات بين أقاليم جهة الشرق وعقدة طرقية يربط بين جميع الاتجاهات، بين شرق المغرب وغربه، وبين البحر الأبيض المتوسط والهضاب العليا، الأمر الذي يشكل عامل تميز عن باقي الأقاليم بالجهة. إلا أن هذه الأهمية التي جعلت منطقة الدراسة مفتحة على شمال الجهة وجنوبها لم تستطع تطوير أنشطة متوازنة بين الأقاليم المشكلة للجهة، ولم تواكب تحقيق وظائف جديدة للإقليم تقوي مجال نفوذها، حيث اتسم مجالها بهشاشة الاقتصاد المحلي وضعف مستويات التأهيل وتعثر قدراتها التنافسية وانتشار البطالة والهجرة.

في ظل هذه المتغيرات فإن الإشكالية المركزية للدراسة تتمحور حول تحليل تفاعلات الإنسان والمجال عبر التاريخ في تشكيل واقع تنظيم المجال الذي يميز ممر تاوريرت- العيون، قصد الوصول إلى أهمية هذا التطور التاريخي في استشراف واقع التنمية بالمجال المدروس. ويمكن تفكيك الإشكالية إلى أسئلة فرعية منها:

ما أهمية التطور التاريخي في تشكيل واقع تنظيم المجال بممر تاوريرت العيون؟

ما الصعوبات التي تعترض الإقليم في النهوض؟

إن معالجة وتفكيك العناصر المكونة للإشكالية تتطلب اعتماد المنهج التاريخي لرصد التطورات التي طرأت على المجال المدروس، سواء من حيث كونه مجال تاريخي عرف تحركات بشرية وتحليل خلفيات النهوض والتعثر. كما مكنتنا الملاحظات الميدانية من الوقوف على مختلف خصوصيات مجال الدراسة سواء المتشابهة أو المختلفة (أرياف ممر تاويريرت-العيون) ومتابعة تطورها، إلى جانب الزيارات المتكررة للمصالح الإدارية على اختلاف مجال تدخلها للحصول على الوثائق الضرورية (البرامج التنموية والتدخلية، التقارير، المنوغرافيات).

التحليل والمناقشة

1. تنظيم المجال المحلي لإقليم تاويريرت والمنافسة المجالية

عرف إقليم تاويريرت تطورات تاريخية أثرت على التنمية الترابية المحلية بداخله مما جعلها تتأرجح بين النهوض والتعثر، إلا أن الثابت هو دوره كجمال للعبور وهذا يعتبر في حد ذاته نقطة قوة لهذا الإقليم الفتي، الذي تقوت مكانته بدينامية مدينة تاويريرت كمركز إقليمي ومن ثم تركزت وظيفتها في تدبير المجال المحلي.

1.1. جيومورفولوجية التسمية: دراسة في انعكاس التضاريس على الطوبونيميا

يحتمل أن يكون لاسم تاويريرت بُعد طبوغرافي مشتق أساسا من كلمة "أويرير" ذات الأصل الأمازيغي، وتعني التل أو الكدية وهي في الأصل تنطق "تاوارارت" ولتسهيل النطق تنطق الثاء-تاء فأصبحت تعرف بتاويريرت. لقد عُرفت المدينة بأسماء مختلفة في الكتابات التاريخية باسم "صاع" أو "صاء" نسبة لواء "زا"، فيذكر المؤرخ أبو عبيد الله البكري في معرض حديثه عن المدن والقرى الموجودة بين مصر وبلاد المغرب "والطريق إلى سجلماسة تخرج من وجدة إلى صاع وهي قرية ذات نهر وثمار ومزارع" (البكري أبو عبيد الله، 1965، ص. 90). وردت باسم صاء عند أبي بكر بن علي الصنهاجي في كتابه المهدي بن تومرت أثناء حديثه عن مرور هذا الأخير عبر المنطقة قادما من المغرب الأوسط في اتجاه المغرب الأقصى: "فجد بنا السير حتى وصل صاء فلما دخلها، نظر لنساء مزيينات محليات يبعن لبنا، فغطى المعصوم وجهه حتى جاوزهن" (الصنهاجي أبو بكر علي، 2004، ص. 21).

يظهر من المصادر التاريخية أن اسم تاويريت ارتبط بالمدينة منذ الفترة المرينية في كتابات من عاصروا هذه المرحلة أمثال ابن خلدون (ابن خلدون عبد الرحمان، تحقيق علي عبد الواحد وافي، 2014)، واستمرت في احتلالها مكانة مهمة من خلال موقعها بمحاذاة الطريق السلطانية. وعلى اعتبار الأهمية التي أعطيت للمدينة في فترة الحماية وما واكها من استقطاب حضري، أصبحت هذه المدينة مركز الإقليم الفتي الذي حمل اسم هذه المدينة التاريخية.

2.1. مركزية القبائل والمجال الريفي في تنظيم المجال المحلي قبل فترة الحماية

ظل مجال دبدو-تاويريت-العيون لفترات زمنية طويلة على غرار باقي التراب الوطني، مجالا لهيمنة القبائل في إطار الزراعة والرعي، واعتبرت مركزية القبيلة فاعلا أساسيا في تنظيم مختلف أشكال استغلال المجال، وتميزت العلاقات فيما بينها بالتكامل تارة، وبالتنافس والصراع تارة أخرى (لوي فوانو، 1912، ص. 244). وساهمت حركات السلاطين في إخماد الصراعات، فكان بمجرد انتهائها تعود النزاعات القبلية.

أدت المنطقة أدوارا تاريخية مهمة سياسيا واقتصاديا نظرا لموقعها الاستراتيجي على الطريق الرابطة بين فاس وتلمسان من جهة، ثم بين سجلماسة ومليلية من جهة ثانية، وشكلت محطة تجارية مهمة في مسلك تجارة القوافل الصحراوية بشمال إفريقيا حتى قبل تأسيس قصبي دبدو وتاويريت في عهد الدولة المرينية (ابن خلدون عبد الرحمان، تحقيق علي عبد الواحد وافي، 2014)، وهكذا ارتبطت بعلاقات تجارية مع الجزائر ومليلية المحتلة وقبائل الهضاب العليا.

أسست بممر تاويريت العيون ثلاث قصبات على فترات تاريخية مختلفة (دبدو وتاويريت والعيون) كانت لها أهمية بارزة في هيكلية المجال وتنظيم القبائل المحيطة بها ومواجهة الاضطرابات داخلها ومراقبتها، وبالأخص تأمين الطرق التجارية في اتجاه شرق-غرب وفي اتجاه شمال-جنوب، وتدبير الصراعات القبلية حول مد مجال نفوذها الرعوي ومنابع المياه التي كانت تمارس فيها الزراعة (بوطيب الطاك، 1991، ص. 101-102).

شكل ممر تاويريت العيون منطقة عبور فكانت تتعرض للعديد من الهجمات مما جعل إمارة دبدو ذات مكانة استراتيجية منيعة ومحصنة، بفعل موقعها الجبلي الحصين والمنيع: "دبدو مدينة قديمة أسسها الأفارقة على منحدر جبل شاهق منيع جدا باستحكاماته الطبيعية" (الحسن بن محمد الوزان الفاسي 1983، ص. 351). إلا أن العناية التي أعطاها السلاطين العلويون للمنطقة وخاصة المناطق المطلة على الطريق السلطانية، نقل الثقل الاقتصادي والسياسي إلى قصبة

تاويرت التي جدها السلطان مولاي إسماعيل وأنزل فيها مائة فارس "فجدها وأنزل فيها مائة فارس من عبيده بعيالهم وأولادهم"، الناصري أحمد بن خالد 1997، *الاستقصا*، ج.7، ص.62).

إن الصراعات القبلية وتحالف السلطة المخزنية مع قبيلة السجع التي تنوطن بالقرب من الطريق السلطانية على امتداد 30 كلم من الممر (من النعيمة إلى غرب قصبة العيون) (بونجون، 2008، ص.27)، نافست قصبة العيون سيدي ملوك على السلطة الإقليمية لتاويرت وبالأخص عندما تدخل المولى الحسن الأول عسكرياً سنة 1875م وغير مركز القيادة والمراقبة القبلية من كرسيف معتمداً على قبائل السجع (بونجون، 2008، ص.103).

تميزت فترة ما قبل دخول الاستعمار الفرنسي إلى المنطقة بالقوة السياسية والاقتصادية والاجتماعية للقبيلة والمجال الريفي، وبالمقابل كان تأثير القصبات الثلاث محدوداً أمام نفوذ القبائل، ومع مطلع القرن العشرين بدأت بوادر التحول بازدياد نفوذ وإشعاع المدن (تاويرت ودبدو والعيون) وبرزت كمجالات للتأثير والتحكم في التنظيم الترابي والاقتصادي.

3.1. التحولات المجالية بالمنطقة خلال مرحلة الاستعمار

فطن المستعمر إلى المكانة الاستراتيجية التي تتميز بها المنطقة وقصباتها لخدمة مخططاتها الاستعمارية وفرض السيطرة على عمق التراب المغربي، باعتبارها من الممرات الرئيسية على الطريق المؤدية إلى العاصمة فاس. فعمل سنة 1909 على احتلال قصبة العيون وحماية سوقها وعزم بعدها على احتلال تاويرت سنة 1910 بدعوى حماية سوق قصبة العيون سيدي ملوك، لتحقيق توغل تدريجي في المجال في اتجاه دبدو لما لها من أهمية آنذاك كنقطة اتصال (سمير بوزوينة 2019، ص.63).

جدول رقم 1: التقسيم الإداري لمنطقة العيون-تاويرت-دبدو سنة 1912

المراقبة	الدائرة	الملحقة	عدد	المساحة
وجدة	وجدة	العيون	13203	1296
تاويرت	ملوية	تاويرت	13270	4500
	دبدو	دبدو	12069	3335

Varnier M. (1914): «la situation du Maroc Oriental à la fin de l'année 1912», p.30. Source :

جعل قرار المقيم العام المؤرخ في 14 يناير 1920 التبعية الإدارية لمنطقة تاويرت لناحية وجدة ومقرها بقصبة تاويرت (Décision résidentielle du 14 janvier 1924)، وتحولت إلى مركز مدني، وعندها ازدادت أهمية المدينة في تنظيم مجالها المحلي الممتد إلى قبيلة الزوى جنوبا، ويتقاطع هذا التقسيم بشكل كبير مع التقسيم المعمول به حاليا.

عجل دخول الاستعمار الفرنسي بوضع تقطيع ترابي للمنطقة حتى يسهل اختراق النظام القبلي وذلك باعتماد تقسيم إداري يتكون من المراقبة المدنية التي تقسم المنطقة إلى دوائر، وبعدها تقسيم الدوائر إلى ملحقات، وتم إصدار قانون إنشاء جماعات للقبائل " تحدث بإيالتنا الشريفة جماعات تنوب قانونا عن القبائل أو فصائل القبائل التي سيقع تعيينها بقرار من وزيرنا الصدر الأعظم" (الدولة المغربية الشريفة المحمدية، الجريدة الرسمية، 1916، ص. 958-959). ومن بين الأهداف الكبرى المتحكمة في سياسة التقسيم هي تيسير استغلال الخيرات وضبط الأمن. وقد قسم مجال تاويرت-العيون إلى ثلاث ملحقات: تاويرت ودبدو تابعة إلى المراقبة المدنية لتاويرت، بينما ملحقة العيون تابعة إلى المراقبة المدنية لوجدة ويعتبر واد الحصاص الحد الطبيعي الفاصل بين المنطقتين.

اتجهت الأحداث مباشرة بعد وقوع المنطقة تحت نفوذ الاحتلال نحو تقوية مركزي تاويرت والعيون في التأطير والتحكم المجالي والاقتصادي والاجتماعي، وبالمقابل تراجع دور الريف ومعه القبائل في تنظيم المجال.

الصورة 2: جانب من الثكنة العسكرية الفرنسية بمركز تاويرت خلال فترة الحماية.



الصورة 1: الجهاز اللاسلكي لتسهيل عملية الاتصال في فترة الحماية.



المصدر: محمد العربي (2019): "محطات من تاريخ مقاومة قبائل المغرب الشرقي للاحتلال الفرنسي"، ورد ضمن المؤلف

الجماعي: ذاكرة مقاومة منطقة تاويرت للاحتلال الأجنبي وآفاق التنمية المستدامة، المندوبية السامية لقدماء المقاومين

وجيش التحرير، مطبعة أصكوم، القنيطرة، ص. 101-103.

يظهر من خلال الصورتان تأسيس مركزا للاتصال والتواصل بمدينة تاويرت لتسهيل عملية الاتصال بينها وبين باريس والجزائر وفاس عبر الجهاز اللاسلكي الذي أقامته القوات الفرنسية واعتبارها قاعدة عسكرية مركزية للعمليات، ينطلق منه الاحتلال للمناطق المجاورة لتسهيل الوصول إلى العاصمة، وهذا نابع من كون المدينة تقع على الطريق الذي يربط بين فاس ووجدة؛ أي بين المغرب والجزائر الفرنسية، إلى جانب وجودها ضمن مجال طبيعي له مقوماته الاقتصادية على مستوى الزراعة والرعي، وفي مفترق طرق مهم يتحكم في ثلاث اتجاهات حاسمة شمالا في اتجاه مول الباشا وغربا نحو جرسيف وتازة وجنوبا صوب دبدو.

صورة رقم 3: تشييد محطة القطار شمال غرب قصبة العيون من قبل المستعمر



المصدر: جماعة العيون سيدي ملوك (2019)، "منوغرافية جماعة العيون سيدي ملوك"، ص. 10.

ازدادت أهمية مركز العيون مباشرة بعد الاحتلال الفرنسي في تنظيم مجالها المحلي، حيث مثلت نقطة مرور بين وجدة شرقا، وتاويرت غربا، وبالأخص مع تشييد محطة القطار والثكنة العسكرية. عرفت القصبة اشعاعا محليا خاصة مع تنامي أنشطة وخدمات وتجهيزات بمحيط القصبة.

صورة رقم 4: مدخل الثكنة العسكرية التي شيدها الاحتلال الفرنسي بشمال غرب قصبة العيون

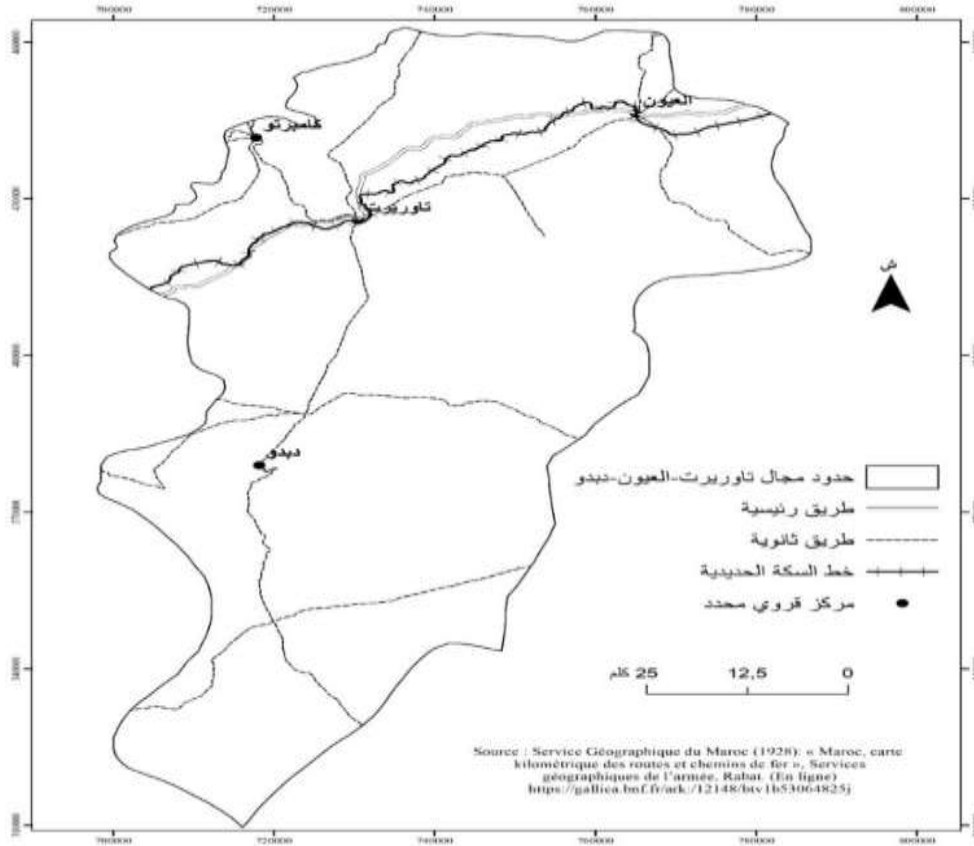


المصدر: جماعة العيون سيدي ملوك (2019)، "منوغرافية جماعة العيون سيدي ملوك"، ص. 11.

نظرا للموقع الاستراتيجي لقصبة تاويرت في مفترق الطرق الرابطة بين وجدة وتازة وبين الممر والشمال ومركزها الإداري والتجاري، فقد عرفت المدينة دينامية اقتصادية جعلتها منطقة استقطاب السكان وجلبت اليهود إليها من مركز دبدو (إحدى المراكز الكبرى لليهود في المغرب) (بوطيب طاك، 1991، ص. 105).

كما شيدت فرنسا العديد من المسالك إلى حدود سنة 1912، حتى يتسنى لها سرعة التدخل وسهولة تصدير منتجات المنطقة؛ الطريق الرابطة بين وجدة وتاويرت مرورا بالعيون والنعيمة بطول 105 كلم، والطريق الرابطة بين تاويرت ومول الباشا 20 كلم، والطريق الرابطة بين تاويرت وكمبريتو 22 كلم، والطريق الرابطة بين تاويرت ومرادة مرورا بعين الدراسة 45 كلم، كما شيد خط السكك الحديدية سنة 1913 وربطت تاويرت بوجدة ثم بالجزائر (عبد الحق الصدق، 2013، ص. 114).

خريطة رقم 2: الشبكة الطرقية بمنطقة تاويرت-العيون-ديبو سنة 1928



اهتمت سلطات الحماية بقطاع المواصلات ضمانا لتيسير تنقل المعمارين وجيش الاحتلال وتداول السلع والخدمات. حيث عملت على إنشاء طرق برية وسكة حديدية تمر عبر قصبي تاويرت والعيون، وهو ما يوضح تقوية نفوذهما كمراكز مستقطبة ومتحكمة في تنظيم المجال محليا. كما شيدت مدارس ومستوصفات سمح لمركزي العيون وتاويرت بخلق مناطق نفوذ لم تكن متاحة قبل دخول الاستعمار، لكن سرعان ما توسع الإشعاع ليشمل قبائل مختلفة من مناطق بعيدة ونسجت علاقات اقتصادية واجتماعية جديدة، ساهمت في إحداث دينامية مجالية داخل هذين المركزين.

صورة رقم 5: المدرسة العمومية الاستعمارية شرق قصبة العيون



صورة رقم 6: مستشفى شيد بمدينة تاويريت في الفترة الاستعمارية



المصدر: علي غزالي (2019)، "المعالم العمرانية الكولونيالية بمدينة تاويريت بين الغنى والتدمير"، ورد ضمن المؤلف الجماعي: ذاكرة مقاومة منطقة تاويريت للاحتلال الأجنبي وآفاق التنمية المستدامة، مطبعة أصكوم، القنيطرة، ص. 226.

بعد توطيد المحتل الفرنسي سيطرته على المنطقة، اهتم بتشديد الخدمات والتجهيزات العمومية من مدارس ومستوصفات ووكالات للبريد داخل التجمعات السكانية (العيون سيدي ملوك وتاويريت ودبدو)، مما انعكس على تنظيم المجال وأدى إلى استقطاب هذه المراكز للسكان الريفية، فتحولت إلى مراكز إدارية وعسكرية وتجارية بعدما كانت مهجورة وبدأت تشهد نموا سكانيا متزايدا.

جدول رقم 2: عدد المرضى المترددين على مستوصفات المراكز سنة 1912

عدد المرضى	التجمعات السكنية
6289	تاويرت
5758	العيون
2220	دبدوو
1883	كامبرتو
391	مول الباشا

30.. (1914), Op.Cit., p.Source: Varnier M

ومن نتائج السياسة الاستعمارية بالمنطقة تطور ساكنة المراكز من سنة 1926 إلى سنة 1952، حيث مكنت الحركة الإدارية والتجارية التي عرفتها في جلب الساكنة القروية نحو الاستقرار بها، فمثلا عرف مركز العيون نموا قدر بـ 112,4% بعد انتقاله من 1316 نسمة سنة 1926 إلى 2748 سنة 1952، وبالمقابل تميزت ساكنة دبدوو بنمو بطيء نتيجة حركة المهاجرين اليهود، في البداية نحو الاستقرار في مركز تاويرت، وفي نهاية الأربعينات من القرن الماضي نحو الأراضي الفلسطينية المحتلة.

جدول رقم 3: تطور عدد ساكنة المراكز الثلاثة ما بين 1926 و1951 (نسمة)

المراكز	السنوات	1926	1931	1936	1952
تاويرت		1769	1263	1652	4655
العيون		1316	1531	1405	2784
دبدوو		1824	1913	1751	2213

Source : Résultats du recensement de 1960, Volume III, p.p. 656-660

ورد عند عبد الحق الصديق (2013)، مرجع سابق، ص. 152.

نظرا لموقعها الجغرافي داخل الممر التجاري وجدة- تازة وكنقطة لمراقبة القبائل من الشمال (جبال بني يزناسن وقبائلها)، ومن الجنوب (الهضاب العليا وقبائلها الرحل) وارتباط وظيفتها بنشاط تربية المواشي لوجود سوق يتردد عليه من

مناطق مختلفة من الجهة، وقع اختيار المستعمر على مدينة تاوريرت كأهم مركز تجاري وإداري وخدماتي على الصعيد المحلي، حيث يمكن اعتبار تطوره وانطلاقته القوية تعود إلى المستعمر الفرنسي، مما يجعله مرشحا لأن يصبح عاصمة الإقليم.

عرف تنظيم المجال تغيرات عميقة خلال فترة الحماية بالمنطقة، فبعدما كانت القبائل هي المنظمة والمتحكمة في مجالها الريفي أصبحت المراكز الحضرية التي تعددت وظائفها وعينت داخلها جماعات تنوب عنهم في تحديد العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وانطلاقا من ذلك بدأت المراكز الحضرية تهيمن على اتخاذ القرار بالمجالين القروي والحضري وتراجع دور القبائل في تأطير ومراقبة مجالها الريفي. فهذا التغير في تنظيم المجال خلال الفترة الاستعمارية ولمدة تزيد عن نصف قرن، أصبح حاسما في التطورات التي ستعرفها المنطقة بعد الاستقلال.

4.1. السياسة الترابية لمرحلة ما بعد الاستقلال وتشكل نواة الإقليم

بمجرد حصول المغرب على الاستقلال ومغادرة الجالية الأوربية واليهودية، ارتكز تنظيم المجال المحلي على ثلاث مراكز هي: تاوريرت والعيون ودبدو بفعل إشعاعهم المحلي وحيويتهم الاجتماعية والاقتصادية التي تقوت مع بداية السبعينات نتيجة الهجرة القروية المتزايدة إليهم من مختلف المناطق التي توجد ضمن نفوذهم.

أدت مدينة تاوريرت دورا مهما في تنظيم المجال المحلي، فَصِّنَفَ سوق تاوريرت كسوق له ثقل متوسط وقطب إقليمي (Troin J.F. 1975, p.356) ما جعل نفوذها يمتد إلى منطقة مهمة من الهضاب العليا جنوبا إلى سهول ممر العيون- تاوريرت، وبحكم وجودها في مجال رعوي بالأساس، جعل تجارة المواشي هي الأهم بنسبة 35% من التجار الوافدين إليها خلال السبعينات (Troin J.F. 1975, p.196). هذه الوظيفة التجارية تقوت مع اعتبارها كمقر دائرة تابعة لإقليم وجدة لتكون مركزا إداريا محليا تحتضن عدة مؤسسات اجتماعية تعليمية وصحية وقضائية (المحكمة) ما جعل إشعاعها ينمو باستمرار. بينما ارتبط الإشعاع المحلي لمركز العيون بالسوق الأسبوعي الذي كان قبلة للقبائل المجاورة؛ كما أنه تقوى مع اعتبار العيون مركز قيادة، وأصبح يحتضن عدة مؤسسات اجتماعية كالمدارس والمستوصفات وإعدادية، ومارست دبدا إشعاعها الإداري على المناطق المجاورة وبالأخص منطقة الكعدة.

إن هذا التحول الوظيفي واكبه تسارع النمو السكاني بتاويريرت- العيون بفعل استقطاب المهاجرين من الريف الذين كانت وضعيتهم الاقتصادية والاجتماعية تسوء بفعل الاهتمام الذي أولته تدخلات الدولة للمراكز الحضرية كمناطق جديدة لتنظيم ومراقبة المجال.

عرف مركزا تاويريرت والعيون نسبة نمو سكاني إيجابي خلال الفترة الممتدة من 1960 إلى 1994م، بفعل الهجرة القروية خلال عشرية السبعينات وبالأخص مع توالي سنوات الجفاف التي عرفتھا المنطقة خلال هذه الفترة، فمثلا تطور عدد ساكنة مركز العيون من 7757 نسمة سنة 1960 إلى 30798 سنة 1994، فقد استقطبت ساكنة قروية مهمة من القبائل المجاورة التي تربطهم روابط قديمة مع هذا المركز. في حين شهدت دبدو تراجعاً في ساكنتها نتيجة هجرة اليهود المغاربة باتجاه فلسطين المحتلة.

جدول رقم 4: معدل النمو السنوي للمراكز الحضرية بين 1960 و 2014 بـ %

السنوات المراكز	1971-1960	1982-1971	1994-1982	2004-1994	2014-2004
تاويريرت	6,53	6,43	4,65	3,19	2,52
العيون	5,62	8,21	3,32	1,21	0,13
دبدو	-2,69	3,74	0,91	1,84	0,88

المصدر: الإحصاءات العامة للسكان والسكنى، 1960، 1971، 1982، 1994، 2004، 2014.

كما استقطبت مدينة تاويريرت ساكنة قروية مهمة لما أصبحت تتوفر عليه من بنايات عمرانية وأنشطة اقتصادية وتجارية توفر بعض فرص الشغل، وفي إطار هذا النشاط التجاري عرفت تطورا في عدد ساكنتها بنسبة 6,5 % سنويا ما بين 1971 و 1982، ما جعل دورها المحلي كعاصمة إقليمية تتقوى باستمرار وبشكل متسارع.

جدول رقم 5: حجم ونسبة الهجرة في الزيادة العامة لسكان تاوريرت والعيون بين 1960 و1982

1982-1971			1971-1960			المراكز الحضرية
نسبة الهجرة الصافية	الهجرة الصافية	الزيادة العامة	نسبة الهجرة الصافية	الهجرة الصافية	الزيادة العامة	
63,4	10841	17086	64,5	5315	8238	تاوريرت
71,3	9116	12778	58,8	2135	3664	العيون
37	507	1369	---	-1712	-920	دبدوو

p. 36-43. Source : CERED (1987) : « La Dynamique démographique des centres urbains au Maroc », Rabat, p.

ورد عند حميبي عبد الحفيظ (2017)، مرجع سابق، ص. 120.

يشير الجدول رقم 5 إلى مدى مساهمة الهجرة في الزيادة العامة لسكان المراكز الحضرية. فقد استفاد مركزا تاوريرت والعيون من الزيادة العامة بفعل الهجرة، في حين تراجعت ساكنة مدينة دبدوو نتيجة هجرة اليهود الذين كانوا يستقرون بها. وقد ارتبطت الهجرة القروية بالظروف المناخية القاسية التي ميزت الفترتين الجافتين 1971-1970 و1980-1984 وهو ما أثر على نمط الإنتاج الرعوي وفقدان القطيع واضطرار الساكنة المحلية إلى النزوح نحو المراكز الحضرية لمحاولة الحصول على مورد عيش جديد (الطالك بوطيب، 1991، ص. 111).

وهكذا، نمت المراكز الحضرية بالمنطقة وبالأخص مدينة تاوريرت وأصبح إشعاعها بداية عقد التسعينات كعاصمة إقليمية، فتسارعت وتيرة الدينامية المجالية بمجال تاوريرت وتكرست معه هيمنة المجال الحضري على المجال الريفي الذي أصبح ضمن مجال نفوذه. كما تقوت مدينة تاوريرت لتشكل مع بداية الألفية الثالثة عاصمة للإقليم تنافس المجالات المحيطة على امتداد مجال نفوذها وقيامها بدور مهم في هيكلة المجال محليا وجهويا، عبر استقطابها للأنشطة التجارية وكذا السلع المهربة من مليلية والجزائر ولما يزيد عن 20000 شخص أسبوعيا وبالأخص في تربية المواشي التي تعتبر أحد أكبر أسواق الجهة الشرقية، إلى جانب بروز عدة وحدات صناعية تحويلية (Direction de l'Urbanisme, Agence urbaine d'Oujda (2002), p. 22).

ومن مميزات إقليم تاوريرت وجوده وسط جهة الشرق (الخريطة 3) فيحده شمالا إقليما بركان والناظور وشرقا عمالة وجدة أنجاد وإقليم جرادة وغربا إقليم كرسيف وجنوبا إقليما فجيج وبولمان (جهة فاس مكناس). بلغ عدد ساكنة الإقليم 220157 نسمة حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى سنة 2024، يمثلون نسبة 9,6 % من مجموع ساكنة الجهة، بكثافة سكانية تصل إلى 25,77 ن/كلم² وتعتبر من الكثافات الضعيفة على المستوى الجهوي.

2.2. تاوريرت: عاصمة إقليمية أخذة في التوسع

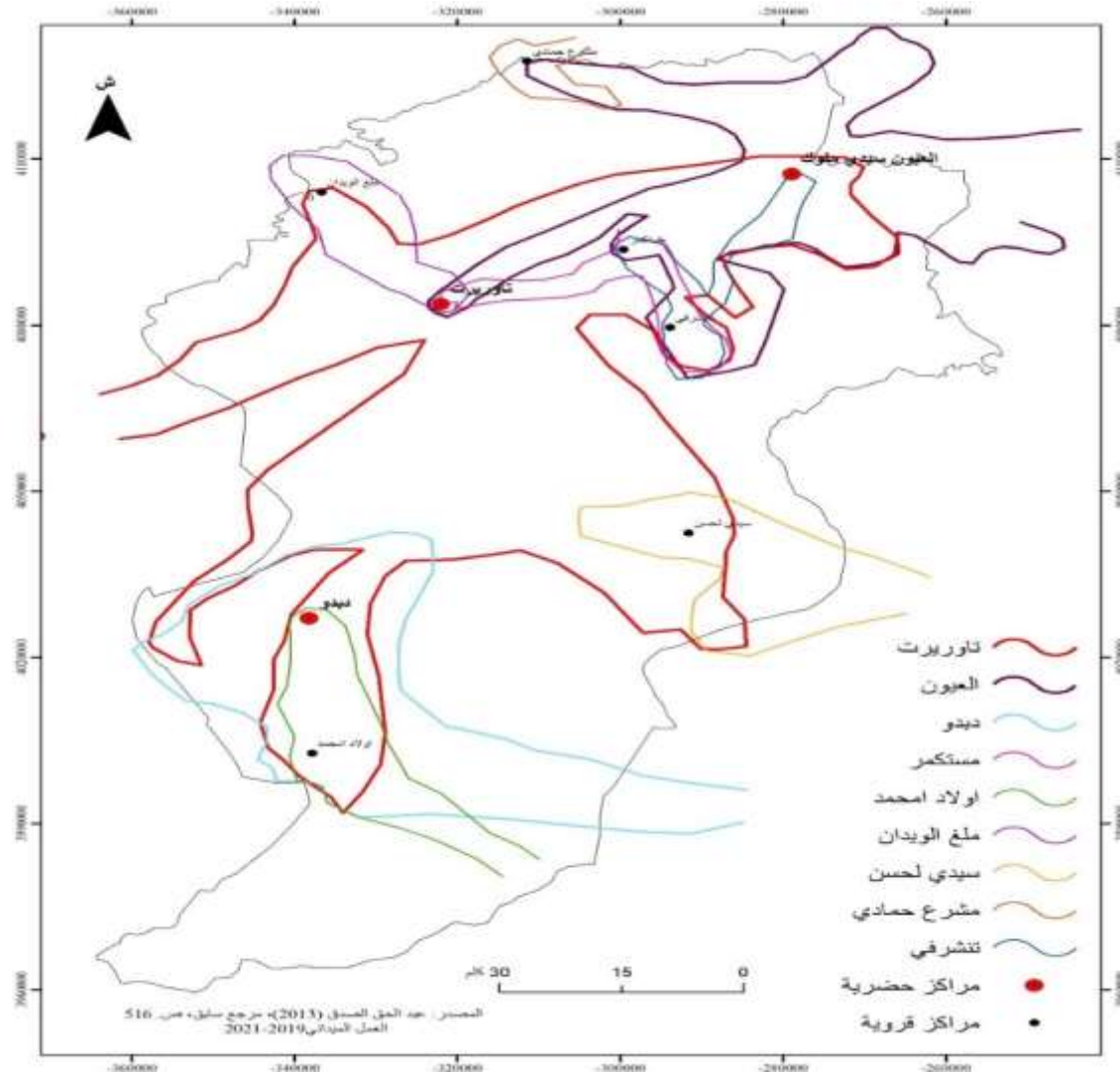
تشكل دراسة مناطق النفوذ إحدى العناصر الرئيسية في تحديد تراتبية المجالات وفهم منطق تنظيم المجال المحلي والإقليمي. ودأب الباحثون على تصنيف تراتبية المجالات حسب الوظائف التي يؤديها كل مجال، وتنقسم إلى وظيفة اقتصادية واجتماعية وخدمية (عبد الحفيظ حميمي، 2017، ص. 131). وعلى مستوى إقليم تاوريرت، تعتبر مدينة تاوريرت مجالا متميزا تتمركز بداخله وسائل الإنتاج والخدمات ما جعل مجال نفوذها إقليميا بين الحوضين المنافسين من الشرق (وجدة) ومن الغرب (كرسيف). وتمارس المدينة الوظيفة الإقليمية في عدة ميادين:

• **الوظيفة الاقتصادية:** تتحدد مظاهر الوظيفة الاقتصادية لتاوريرت في دورها الرئيسي في جمع وتوزيع المنتوجات كالماشية والحبوب والزيوت، إلى جانب استقطابها للعديد من وحدات تحويل المنتوجات الفلاحية لا سيما منتوج الزيتون في الحي الصناعي الممتد على مساحة 72 هكتارا (150 وحدة إنتاجية متخصصة في الزيتون بإشعاع إقليمي وجهوي ووطني ودولي). وتبين المتابعة الميدانية على المستوى التجاري ممارسة تاوريرت هيمنتها بشكل أساسي على مستوى دائرتي تاوريرت ودبدو وبشكل أقل نسبيا على مستوى دائرة العيون، وتنحصر التيارات التجارية بفعل المنافسة المجالية مع إقليم وجدة شرقا وكرسيف غربا.

تعتبر دراسة إشعاع الأسواق من المؤشرات التي تسمح بالوقوف على التراتبية العامة للمراكز ودينامية مناطق نفوذ الأقطاب، ما يسمح بالوقوف على تنظيم المجال المحلي والإقليمي (عبد الحق الصدق، 2013، ص. 485). يعكس إشعاع الأسواق على مستوى إقليم تاوريرت التراتبية المجالية بداخله. حيث يتجاوز سوق تاوريرت إشعاع حدود الإقليم ويهيمن مع سوق وجدة على كل أسواق ممر وجدة- تاوريرت ما يؤكد دور المدينة كقطب إقليمي. ويعد كذلك سوق العيون من الأسواق التي تعرف دينامية مهمة بالإقليم باستقطابه للتجار من المدن المجاورة كوجدة وجرادة وتاوريرت وانفراده بالمجال الريفي المحيط به.

وبالرغم من تواجد أسواق قروية فإن مجال نفوذها لا يتجاوز المستوى المحلي بفعل تأثير الأسواق الكبرى، ونورد هنا مثالين:
سوق الخميس بجماعة تنشرفي وسوق الجمعة بجماعة أولاد امحمد.

خريطة رقم 4: إشعاع أسواق المراكز الحضرية والقروية بإقليم تاوريرت



• **الوظيفة الخدماتية:** تمثل خريطة توزيع الخدمات الإدارية والعمومية من أكثر الوظائف التي تحدد منطقة النفوذ الإقليمي لمدينة تاوريرت، إذ نمت بها بشكل متسارع عندما تحولت إداريا إلى عاصمة للإقليم سنة 1997 وتوطنت بها المصالح الخارجية للوزارات (الداخلية والتعليم والصحة والفلاحة والصناعة والتجهيز والنقل والسكنى والتعمير والأوقاف...) مما وفر لها إشعاعا إقليميا.

إن توفر المدينة على مؤسسات تعليمية عليا يضمن لها مجال نفوذ إقليمي. فمعهد النقل واللوجستيك يضمن لها إشعاعا جهويا يتقوى إقليميا عبر معهد التكنولوجيا التطبيقية والنواة الجامعية التي توجد في طور التشييد. وازدادت أهمية نفوذ المدينة مع توفرها على عدد مهم من المؤسسات الصحية وتزايد عدد الأطباء رغم صعوبة منافستها لمدينة وجدة التي تجذب إليها الأطباء والمرضى من كل مناطق الجهة وذلك لتنوع الاختصاصات والمعدات وخاصة التخصصات الطبية الدقيقة.

خاتمة

إن مقارنة إشكالية تنظيم المجال، في سياق بنائه وإعادة تشكيله، تحليل التفاعل والدينامية بين المجال والمجتمع داخل الإقليم، يهدف فهم الخصائص الجغرافية والتاريخية والديموغرافية والاقتصادية التي تؤثر بشكل كبير على تنظيم الفضاء، يأتي في ظل استمرار تأثير الظروف الطبيعية القاسية على علاقة الإنسان بالأرض. كما ساهمت هذه الدراسة في تكوين رصيد معرفي مكننا من تحليل الروابط المجالية بين المستويات المحلي، الإقليمي والجهوي، وفهم الآليات التي تتحكم فيها على مستوى إقليم تاويريرت.

وعلى العموم، احتلت مدينة تاويريرت مكانة وظيفية في تنظيم المجال وحصلت على نفوذها وإشعاعها اقتصاديا وخدماتيا وسكانيا، وهو ما يؤكد دورها وهيمنتها على الإقليم، الشيء الذي يجعل منها بحق قطبا إقليميا، غير أن بعض المجالات تنفلت من سيطرتها خاصة على مستوى التموين والاستشفاء والسياحة، وهو ما يوضح حجم المنافسة المجالية مع وجدة شرقا التي تتردد عليها ساكنة مدينة العيون والجماعات القروية المحيطة بها، وغربا مع مدينة جرسيف التي تجذب ساكنة الجماعتين القرويتين سيدي علي بلقاسم والكطيطر. كما أن شبه انعدام الأنشطة السياحية والتجهيزات المناسبة لذلك، يجعل الإقليم بلا نفوذ سياحي رغم المؤهلات التي يزخر بها، ما دفع ساكنة الإقليم إلى اختيار إقليمي بركان والناظور كمنطقتين سياحيتين ملائمتين.

لائحة المصادر والمراجع

- الصنهاجي، أبو بكر بن علي. (2004). أخبار المهدي بن تومرت وبداية دولة الموحدين (تحقيق عبد الوهاب بن منصور،

ط2). الرباط: المطبعة الملكية.

- البكري، أبو عبيد الله. (1965). *المغرب في ذكر بلاد إفريقيا والمغرب*. باريس: مكتبة أمريكا والشرق.
- بوطيب الطاك. (1991). *مدينة تاويرت ودورها في المجال المحلي والجهوي*. في: *المدينة المغربية / المتوسطية*. رهان اللامركزية والتنمية / المحلية (أعمال الملتقى الثقافي الخامس لصفرو). مطبعة البابل.
- الوزان الفاسي، الحسن بن محمد. (1983). *وصف إفريقيا* (ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر، ط2، ج1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- بونجون، م. (2008). *السجع: قبيلة بدوية بين البربر* (ترجمة محمد الغرايب). الرباط: مطبعة الرباط نت.
- الجماعة الحضرية العيون سيدي ملوك. (2019). *منوغرافية جماعة العيون سيدي ملوك*.
- حميمي، عبد الحفيظ. (2017). *دينامية المراكز الحضرية ودورها في تنظيم المجال الريفي وآفاق التنمية الترابية بممر وجدة-تاويرت* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة.
- بوزوينة، سمير. (2019). *تاويرت في قلب معارك التحرير (1910-1913)*. في: *ذاكرة مقاومة منطقة تاويرت للاحتلال الأجنبي وآفاق التنمية المستدامة*. القنيطرة: منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطبعة أصكوم.
- الصدق، عبد الحق. (2013). *المدن والأرياف: العلاقات وتنظيم المجال في شمال شرق المغرب* (ط1). وجدة: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الطالب.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (د.ت). *مقدمة ابن خلدون* (تحقيق علي عبد الواحد وافي، ط7، 3 أجزاء). مصر: دار نهضة مصر للنشر.
- غزالي، علي. (2019). *المعالم العمرانية الكولونيالية بمدينة تاويرت بين الغنى والتدمير*. في: *ذاكرة مقاومة منطقة تاويرت للاحتلال الأجنبي وآفاق التنمية المستدامة*. القنيطرة: منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطبعة أصكوم.
- فوانو، لوي. (2014). *وجدة والعمالة: منوغرافية وجدة وقبائل شرق المغرب* (ترجمة محمد الغرايب). الرباط: مطابع الرباط نت.

- العريبي، محمد. (2019). محطات من تاريخ مقاومة قبائل المغرب الشرقي للاحتلال الفرنسي. في: ذاكرة مقاومة منطقة تاويرت للاحتلال الأجنبي وآفاق التنمية /المستدامة. القنيطرة: منشورات المندوبية السامية لقدماء المقاومين وأعضاء جيش التحرير، مطبعة أصكوم.
- الناصري، أحمد بن خالد. (1997). الاستقصاء لأخبار دول المغرب الأقصى (تحقيق جعفر الناصري ومحمد الناصري، ج7). الدار البيضاء: دار الكتاب.
- Résidence générale du Protectorat. (1924). *Décision résidentielle du 14 janvier 1924 portant création d'une nouvelle circonscription de contrôle civil. Bulletin officiel*, (587), 22 janvier 1924.
- Direction de l'Urbanisme, Agence urbaine d'Oujda. (2002). *Plan d'aménagement de Taourirt Ahl Oued Za: Rapport d'analyse et diagnostic*.
- Troin, J. F. (1975). *Les souks marocains: marchés ruraux et organisation de l'espace dans la moitié nord du Maroc* (Tome I). Aix-en-Provence: EDISUD.

تصورات الموت وطقوسه عند يهود المغرب، الثابت والمتحول

د. رابحي رضوان

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق،

حاصل على شهادة الدكتوراه في التاريخ (تخصص العصر الوسيط).

البريد الإلكتروني: rabhiradouanoujda@gmail.com

المعرف الرقمي: <https://orcid.org/0000-0002-2657-696X>

ملخص

حقق البحث في موضوع الموت بالمغرب تطورا ملحوظا من خلال عدد من الدراسات التي حاولت مقارنته من زوايا مختلفة، معتمدة على مناهج جديدة ومتنوعة، فنجحت في تسليط الأضواء على جوانب وقضايا مهمة من موضوع جديد وشائك. غير أنه لم يتل بعد نصيبه من البحث عند الأقليات، وفي مُقدّمها اليهود الذين ظل الاهتمام بثقافتهم وتاريخهم في المغرب ضعيفا. بناءً على هذا المعطى، ارتكزت هذه الدراسة على رصد تصورات وطقوس الموت عبر منهج تاريخي منفتح استند إلى النصوص المصدرية، والشواهد القبورية، والتراث الشفهي. وقد تتبع البحث الثابت والمتحول في هذه الممارسات عبر أمد زمني ممتد من تاريخ الوجود اليهودي بالمغرب، بهدف الوقوف على إمكانيات التأثير والتأثر المتبادل بينها وبين عادات الموت لدى باقي مكونات المجتمع المغربي.

خلصت الدراسة إلى أن اليهود المغاربة حافظوا على استمرارية شعائهم ومدافنهم الخاصة، مع بقاء الهيكل العام للطقوس ثابتاً في جوهره العقائدي. ومع ذلك، كشفت النتائج عن مرونة هذه الممارسات وقدرتها على التكيف مع التحولات التقنية والعلمية، حيث طرأت تغييرات على بعض التفاصيل لتساير تطور نمط العيش. ويؤكد هذا التفاعل المتوازن بين الأصالة والتجديد عمق الامتزاج الثقافي والتعايش التاريخي الذي طبع الهوية المغربية لقرون.

الكلمات المفتاحية: تصورات الموت وطقوسه، يهود المغرب

كيفية الاستشهاد بهذا المقال:

رابعي، ر. (2026). تصورات الموت وطقوسه عند يهود المغرب: الثابت والمتحول. مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات (ARH)، 1 (1)، 102–

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19513966>. 120

ABSTRACT

Research on the subject of death in Morocco has witnessed notable development through a number of studies that have approached it from different perspectives, relying on new and diverse methodologies. These studies have succeeded in shedding light on important aspects and issues of a complex and relatively underexplored topic. However, this field has not yet received adequate scholarly attention with regard to minorities, foremost among them the Jews, whose culture and history in Morocco have long remained insufficiently studied.

Based on this premise, the present study examined representations and rituals of death through an open historical approach grounded in primary sources, funerary inscriptions, and oral heritage. It traced both the enduring and the changing elements of these practices across an extended time span covering the history of Jewish presence in Morocco, with the aim of identifying the possibilities of mutual influence between these practices and the death customs of other components of Moroccan society.

The study concludes that Moroccan Jews maintained the continuity of their religious rites and distinct burial grounds, while the overall structure of the rituals remained constant in its doctrinal essence. Nevertheless, the findings reveal the flexibility of these practices and their capacity to adapt to technical and scientific transformations, as certain details evolved in response to changes in patterns of life. This balanced interaction between continuity and renewal underscores the depth of cultural intermingling and historical coexistence that has shaped Moroccan identity for centuries.

Keywords: Perceptions of Death and Its Rituals, Moroccan Jews

مقدمة

عرف البحث في موضوع الموت بالمغرب تطوراً ملحوظاً خلال العقود الأخيرة، من خلال دراسات قاربت الظاهرة من زوايا متعددة، واعتمدت مناهج حديثة في التاريخ الاجتماعي وتاريخ الذهنيات والأنثروبولوجيا الثقافية، مما أتاح الكشف عن جوانب كانت مهمشة في السابق. ولم يعد الموت يُنظر إليه باعتباره حدثاً بيولوجياً فحسب، بل غدا مدخلاً لتحليل البنيات الرمزية والتمثيلات الثقافية، واستجلاء ما يعكسه من قيم المجتمع وهويته.

غير أن هذا التطور لم يشمل جميع المكونات الاجتماعية بالقدر نفسه؛ إذ ما تزال طقوس الموت لدى الأقليات الدينية، وفي مقدمتها اليهود المغاربة، تعاني من محدودية نسبية في البحث الأكاديمي. فرغم عمق حضورهم التاريخي في المغرب، ظل جانب من ممارساتهم الجنائزية بعيداً عن الدراسة المتخصصة، ولم يتبلور الاهتمام المنهجي بها إلا في فترة متأخرة، وغالباً في سياقات عامة تتناول تاريخهم وثقافتهم بشكل أوسع.

وانطلاقاً من هذا المعطى، تروم هذه المقاربة رصد تصورات الموت وطقوسه لدى يهود المغرب باعتماد منهج تاريخي منفتح، يستند إلى ما توفر من نصوص يهودية وإسلامية، وشواهد قبور، وأمثال شعبية، عبر أمد زمني ممتد من تاريخ الوجود اليهودي بالمغرب. ويهدف هذا التتبع إلى الوقوف على عناصر الثبات والتحول في هذه الطقوس، واستجلاء إمكانيات التأثير والتأثر بينها وبين عادات الموت لدى باقي مكونات المجتمع المغربي، بما يسمح بفهم أعمق لدينامية التفاعل الثقافي داخله.

أولاً: المدافن والقبور اليهودية بالمغرب: سياق الظهور والاستمرارية

شكل المغرب منذ القدم بوتقة التآمت فيها عناصر دينية وثقافية مختلفة كان لها بالغ الأثر على بنيات المجتمع المغربي الاقتصادية والاجتماعية والذهنية. وتُعد الديانة اليهودية أقدم ديانة دخلت المغرب. فما السياق التاريخي الذي بدأ فيه اليهود يدفنون موتاهم على طريقتهم الخاصة؟ وهل استمر هؤلاء يمارسون طقوس الموت الخاصة بهم خلال الحقبة الإسلامية؟

تربط الدراسات التاريخية استقرار اليهود بشمال إفريقيا بظهور الديانة اليهودية)؛ Goldenberg, 1992 p. 52 (عبر رحلات الفينيقيين (بشير، 2001، ص. 10). غير أن هذا التاريخ لا يصمد أمام الشواهد المادية التي تؤرخ للوجود اليهودي بالمغرب الأقصى في فترة متأخرة؛ فالحفريات بموقع "وليلي" لم تمكن من العثور سوى على بقايا شاهد قبر يعود إلى العهد الروماني،

يحمل كتابة بالعبرية معناها: "السيدة بنت ربي يهوده لها السكنة" القبلي، 2011؛ (Zafrani, 2000. P 11) وفي إفران الأطلس الصغير، التي تُعد مقبرتها اليهودية الأقدم من نوعها في المغرب، يوجد شاهد قبر الحبر "يوسف بن ميمون الجليلي" الذي ترجع بعض الدراسات تاريخه إلى أواخر القرن الأول قبل الميلاد (Goldenberg, 1992; P 52. Monteil, 1953 ; P, 6)

مهما يكن من أمر، فإن وجود هذه الشواهد القبورية اليهودية التي تعود إلى الفترة السابقة للإسلام يسمح لنا بالقول إن اليهود دفنوا موتاهم، ومارسوا طقوس الموت وفق تصوره الديني قبل وصول الإسلام. فهل استمر هذا الوضع بعد الفتح الإسلامي؟

يتضح من خلال الإشارات المصدرية والشواهد المادية استمرار تدفق اليهود على المغرب الأقصى إبان الفترة الإسلامية، لما وجدوه فيه من تسامح نسبي مقارنة بمناطق أخرى. وقد عاشوا تحت رحمة "قانون الذمة" الذي وفر لهم نوعاً من الاستقلالية الدينية منذ قيام الإمارة الإدريسية (الركيك، 2016، ص. 270-271). واستمر الوضع كذلك طيلة العصر الوسيط، حيث ظلت السمة الغالبة هي السماح لليهود بممارسة معتقداتهم، ومنها الشعائر المرتبطة بالموت التي يظهر أنها كانت مكفولة، باستثناء بعض الفترات التي شهدت كوارث طبيعية أو اضطرابات سياسية ناجمة عن الصراع على السلطة.

يدعم موقفنا هذا بعض الآثار الجنائزية والمعطيات المصدرية؛ إذ تحتضن أرض المغرب مدافن يهودية كثيرة تؤرخ شواهد القبور فيها للعصر الوسيط (رابحي، 2023، ص. 52-54) أما بالنسبة للمدن والقرى التي بنيت فيها لليهود أحياء خاصة بهم، عُرفت بـ "الملاحات" "أصراف"، 2010، ص. 16-58؛ شحلان، 2009، ص. 140؛ Eliany, 2004, p. 287، فقد توفر لليهود على مرافق دينية يمارسون فيها عباداتهم وطقوسهم، ومنها تلك المتعلقة بالموت.

منذ القرن السادس عشر، بدأت الصورة تتضح أكثر؛ إذ جادت المؤلفات التاريخية اليهودية والإسلامية بمعطيات تفيد بأن اليهود كانوا يوارون أمواتهم في مقابر خاصة بهم، حسب ما تقتضيه العادات والمعتقدات اليهودية (الوزان، 1983، ج 1، ص. 284)، مما يعني أنهم كانوا أحراراً في ممارسة طقوسهم، وهو ما تؤكد الشواهد الجنائزية (ابن دنان وآخرون، 2007؛ أبو رحاب، 2008؛ السرفاتي، 2005؛ كريم، 2006 ص. 292). كما عرفت ظاهرة اعتناق اليهود للإسلام تطوراً ملحوظاً خلال هذه الفترة (كارسيا مرسيديس، 2001، ص. 276-307؛ مؤرخ مجهول، 2004، ص. 55)، ويظهر أن هؤلاء "المسلمين الجدد أو البلديين" كانوا يمارسون طقوس الدين الجديد الذي اعتنقوه بكل حرية (ابن ميارة، 2007، ص. 114).

على الرغم من الاضطرابات التي عرفها المغرب خلال القرن التاسع عشر نتيجة الضغط الإمبريالي، فقد حافظ يهود المغرب على حريتهم الدينية مقابل دفع الجزية (لمغيثي، 2018، ص. 224). واستمر هذا الوضع المتسامح في عدد من المدن والقرى المغربية خلال فترة الحماية (شهر، 2000، ص. 73؛ لوتورنو، 1992، ص. 823-824). ومنذ الاستقلال إلى اليوم، حافظ يهود المغرب على حرية ممارستهم لطقوس الموت وفقاً لتصورهم الديني، كما دفنوا موتاهم بمقابر خاصة، رغم توقف الدفن في بعضها نتيجة الهجرة التي أدت إلى تراجع أعدادهم (المنصور، 2006، ص. 42).

بعد أن تأكد لنا أن يهود المغرب توفروا على مدافن خاصة بهم في كل أرجاء البلاد، وأنهم دفنوا موتاهم حسب ما تقتضيه عاداتهم وتصوراتهم، فكيف تصور يهود المغرب الموت والمصير؟ وكيف مارسوا طقوسه؟

ثانياً: الموت والعالم الأخروي في نصوص دينية وفقهية يهودية

أ- الموت في نصوص العهد القديم

يُطلق على الموت باللغة العبرية عبارة "مافت" *Mavet* – ، ويظهر أن للعبارة جذوراً تاريخية عريقة؛ إذ كانت تعني في العبادة الكنعانية القديمة إله الموت الذي كان دائماً يصارع "بعل" إله المطر والخصب (الماجي، 2001، ص. 145-149؛ المسيري، 2006، ج. 2، ص. 97). وينظر اليهود إلى الموت باعتباره قوة مستقلة عن الإله وله رسله (المسيري، 2006، ج. 2، ص. 97-98)؛ على الرغم من إيمانهم بأن الله هو مصدر الحياة والممات -كما في الإسلام- فالموت والحياة، والفقر والغنى، والخير والشر، كلها من عند الرب (سفر يشوع بن سيراخ، 14:11). وهو مصير حتي له أجله المحدد، فقد ورد في سفر الجامعة أن "لكل شيء زمان ولكل أمر تحت السماء وقت، وقت للولادة ووقت للموت" (سفر الجامعة، 3:1). ويتضح من خلال الآية إدراج الموت كحلقة من حلقات دورة الحياة التي تبدأ بالولادة وتنتهي بالموت.

يحضر الموت بقوة في "العهد القديم" ويظهر بصورة سلبية، إذ يُربط بالشر والذنوب، ويُعتبر عقاباً إلهياً على الخطايا، فهو في سفر الأمثال "عاقبة من يستجيب للخطية" (سفر الأمثال، 9:18)، ومصير من يقوم بأعمال شريرة، إذ إن "سنون الأشرار تقصر" (سفر الأمثال، 10:27). وعلى العكس من ذلك، تقتزن الحياة بالخير وطول العمر، "فالبر ينجي من الموت" (سفر الأمثال، 10:2)، والخير يطيل عمر الإنسان إذ إن "مخافة الرب تزيد الأيام" (سفر الأمثال، 10:27). تؤكد النصوص الدينية اليهودية "الرؤية الثنوية للعالم" (السواح، 2004، ص. 11-15)، الحياة / الموت، الخير / الشر، "فالحياة مرادفة للخير والبركة، أما الموت

فهو مرادف للشر واللعنة" (سفر التثنية، 15:30 و19)، الشيء الذي يعني أن الموت في العهد القديم يتطابق مع الشر ويناقض الحياة، في حين تتماهى الحياة مع الخير.

ترسم نصوص العهد القديم صورة قاتمة للموت، مما ينعكس على نظرة اليهود له وللأموات؛ فالميت نجس (سفر اللاويين، 21:1 و11؛ سفر العدد، 5:2، و9:6، و9:9)، وكل من مس ميتاً يكون نجساً سبعة أيام (سفر العدد، 19:11)، ويتوجب عليه الاغتسال كلما عاود لمسه: "من اغتسل من لمس الميت ثم لمسه، فماذا نفعه غسله؟" (سفر يشوع، 34:30). ويفرض هذا المعتقد طقوساً وقائية عند اليهود، خاصة أثناء الدفن؛ كما سيأتي لاحقاً في هذه الدراسة.

ب- العالم الآخروي في الفقه اليهودي

يثير موضوع العالم الآخروي في الديانة اليهودية عدة مسائل حول أصالة الإيمان باليوم الآخر في التراث اليهودي، والبعث ومصير الأجساد والأرواح بعد الموت. من سيُبعث في القيامة؟ ما مصير الأجساد والأرواح بعد الموت؟

-أصول عقيدة اليوم الآخر في التصور اليهودي لم يرد في التوراة وكتب العهد القديم ما يشير صراحة إلى الآخرة أو الجزاء أو العقاب (السواح، 1996، ص. 298؛ توينبي، 1998، ص. 345)، واكتفت بالقول بأن الموتى يدخلون إلى مكان يسمى "شبول" (فايرستون، د.ت، ص. 126؛ المسيري، 2006، ج. 2، ص. 99)، وهو عالم مظلم موجود في باطن الأرض يسكن فيه الموتى، حيث يصبح الميت مثل الشبح، من دون قدرة فكرية أو روحية أو تعبدية (جعيط، 2000، ص. 131). أي أنها ليست مكاناً للشباب والعقاب يتساوى فيها الناس مهما كانت مراكزهم الاجتماعية قيد حيواتهم، بل تكاد تكون مجرد مكان للدفن.

يلاحظ إذن أن المعطيات الواردة في كتب اليهود القديمة، واجتهادات الأخبار والعلماء اليهود، لا تسعفنا في الخروج بموقف واضح لتصوير اليهود لليوم الآخر وللبعث بعد الموت، ورغم ذلك يمكن القول إن الموت في العهد القديم لا يعني العدم؛ إذ ستبقى "قوة معينة" من الإنسان بعد موته، تمكنه من الاستمرار في "شبول" ليتصل بأسلافه ويجتمع مع آبائه هناك (سفر التكوين، 47:29-31؛ الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 484؛ السواح، 1996، ص. 297). ولم يدخل الإيمان بحياة أخرى بعد الموت في الأدبيات الدينية اليهودية، إلا ابتداءً من القرن الثالث قبل الميلاد (جعيط، 2000، ص. 131)، بعد الاحتكاك بالحضارات المجاورة خاصة بلاد الرافدين ومصر وفارس (توينبي وآخرون، 2011، ص. 146).

-الأجساد والأرواح بعد الموت بعد أن حُسم السجال حول البعث بعد الموت والجزاء الأخروي لصالح الإيمان بالبعث، أثير النقاش مجدداً حول من سيُبعث بعد الموت. وينكشف من خلال ما جادت به المتون اليهودية، على ندرتها، أن هذا النقاش كان مطروحاً عند يهود المغرب والأندلس منذ العصر الوسيط، فقد كان العالم اليهودي القرطبي الأصل "موسى بن ميمون" (المغراوي، 2006، ص. 121؛ الخالدي، ص. 434-438) يرى أن أموات اليهود سيبعثون مرتين؛ بعث أول في زمن المسيح، وهو بعث خاص بالصالحين، وبعث ثاني في "القيامة العامة" حيث يُبعث كل الأموات اليهود (ابن ميمون، د.ت، ص. 59)، في حين ذهبت فرق يهودية أخرى إلى أن البعث لن يقتصر على اليهود، بل سيشمل الجنس البشري كله (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 97)، ومن المعلوم أن اليهود يعتقدون بأن البعث سيكون بالأرض المقدسة فلسطين (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 494-500؛ لغرايب، 2017، ص. 152).

وكما هو الحال عند المسلمين (ابن رشد، 1988، ج. 1، ص. 228؛ ابن القيم، د.ت، ص. 97)؛ فرض موضوع مصير الأرواح والأجساد بعد الموت نفسه على علماء ورجال الدين اليهود، في ظل الغموض الذي يكتنف النصوص الدينية اليهودية، والذي فتح الآفاق أمام تأويلات مختلفة لها. ويرى أحد الباحثين أن التلمود يقر بأن البعث يجمع بين الجسد والروح لأنهما لا يُحاسبان منفصلين (فايرستون وآخرون، د.ت، ص. 128)، مدعماً موقفه بما ورد في سفر التكوين من أن الله خلق الإنسان في الأصل من العنصرين معاً "جسد ونفس" (سفر التكوين، 2: 7)، في حين يعتقد البعض بأن الأرواح تنفصل مؤقتاً عن أجساد الأموات، قبل أن تعود مجدداً للالتقاء بأرض الأجداد فلسطين.

صفوة القول إن الصورة التي ظهر عليها الموت وما بعد الموت عند اليهود هي نتاج تراكمات تاريخية، ابتدأت بالطرح الذي يقدمه العهد القديم، ثم ظهر لاحقاً الإيمان بالخلود والبعث. ويبين أحد الأمثال المتداولة بين اليهود المغاربة تغلغل الاعتقاد باليوم الآخر وبالميعاد، إذ يقول: "يوم ها دين يوم دين وحشبون" (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 473)، فالموت حسب هذا المثل الشعبي هو يوم الدين وتقديم الحساب، وهو اللحظة التي ستقرر فيها نهائياً الصفة التي سيكون عليها وجوده الأبدي، وهو ما يكشف أن اليهود المغاربة تجاوزوا التصور الكلاسيكي الذي لا ذكر فيه لليوم الآخر، وتبنوا تصوراً جديداً يؤمن باليوم الآخر، على غرار ما يعتقده مواطنوهم المسلمون بالمغرب. فإلى أي حد تأثرت طقوس الموت لدى يهود المغرب بما يحيط بها من تصورات وشعائر عند باقي عناصر المجتمع المغربي؟ ما الثابت وما المتغير فيها؟

ثالثاً: الطقوس الجنائزية عند يهود المغرب

نقصد بالطقوس الجنائزية مجموع الإجراءات العملية التي تسبق الموت والتي تليه. وتسعى الجماعة من خلال هذه الممارسات إلى الحفاظ على "استمرار الحياة الإنسانية عن طريق حجز أفراد العائلة الباقين على قيد الحياة من الاستسلام" (غيرتز، 2009، ص. 351)، وملء الثغرة التي يحدثها موت الفرد وغيابه عن المجتمع، وفي ظل عجز الأحياء عن تقبل سريع لموت قريب أو حبيب. وتبدأ شعائر الوداع منذ ما قبل أن يلفظ الشخص أنفاسه الأخيرة، وتستمر إلى ما بعد الدفن، عبر الحداد وزيارة القبر.

لحظات قبل الموت: تهيئة المحتضر بمجرد أن يحس الإنسان اليهودي بقرب أجله، يبدأ في الاستعداد لاستقباله عبر عدد من الخطوات من بينها الوصية. ويسمح ما توفر من وصايا يهود المغرب، منذ العصر الوسيط، بالقول إنها تتشابه مع وصايا المسلمين لحظات احتضارهم، خاصة الوصية بالتصدق ببعض المال على الفقراء والمحتاجين (الزعفراني، 2000، ص. 30). هذه العادات والممارسات تكشف عن جوانب من أجواء التضامن التي سادت بين اليهود المغاربة، لاسيما وأنها منسجمة مع دعوات النصوص الدينية اليهودية التي تحث على الصدقة (سفر طوبيا، 4: 11). كما تعكس بحث الإنسان اليهودي المغربي عن حسن الخاتمة والمصير، على نحو ما كان يسعى إليه مواطنه المسلم.

كما جرت العادة أن يوصي اليهود بأن يدفنوا في مقابر أو أماكن محددة (مالكا، 2003، ص. 78؛ العطاطري، 2010؛ جريدة الصحراء المغربية، 2011)، وأحياناً يوصون بأن تدفن بعض الأشياء مع جثامينهم خاصة تربة "الأرض المقدسة" فلسطين (لغرايب، 2005، ص. 152). وتعكس هذه الوصايا والطقوس بحث الموصين عن الشفاعة واعتقادهم باللقاء في أرض فلسطين مهما كان مكان الدفن.

إن طقوس الموت عند اليهود من اختصاص جمعية مكلّفة بدفن الموتى تدعى "حاسيديم" أو إخوان الرحمة (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 480؛ لوتورنو، 1992، ج. 2، ص. 824 و el maleh . 1986. p p 75 76). ويصف "أبنا السرفاتي" "جمعية ملاح فاس" خلال القرن التاسع عشر بأنها كانت تضم سبعين منخرطاً، موزعين على سبع مجموعات، تعمل كل مجموعة يوماً واحداً محدداً لتغطي بذلك كل أيام الأسبوع. يتأخر الجمعية رئيس أعلى يساعده سبعة رؤساء للمجموعات السبعة، وتقوم بمهام أخرى، إلى جانب تلقين المحتضر وإعداد الجثة والدفن، وهي مداواة المرضى وتنظيم الأفراح والأعراس

(السرفاتي، 2005، ص. 167-168). كما وجدت في ملاح الرباط لتقوم بنفس الأدوار تقريباً: غسل الميت، صناعة الكفن، حراسة، وحفر القبور. (Coulvin, 1927, p. 146) غير أن "روجي لوتورنو" يذكر أن عدد منخرطها بمدينة فاس تراجع إلى أربعين منخرطاً بداية القرن العشرين، مع احتفاظها بنفس الأدوار (لوتورنو، 1992، ج. 2، ص. 824). وكان من الطبيعي أن ترتفع وتيرة تناقص أعداد أفراد الجمعية اليهودية في المدن المغربية بتزايد عدد المهاجرين اليهود من المغرب منذ النصف الثاني من القرن الماضي.

عادة ما يحيط بالمحتضر أصدقاؤه وأقرباؤه (Coulvin, 1927, p. 146) الذين يخيم الشعور بالحزن على وجوههم، وسرعان ما تعمّ صيحات الصراخ والعيول أرجاء المكان حتى قبل الوفاة (لوتورنو، 1992، ج. 2، ص. 824). لذلك يحرص "إخوان الرحمة" على عدم حضور الأطفال والنساء لحظات الاحتضار (لغرايب، 2017، ص. 148)، حتى يتمكنوا من استنابة المحتضر في هدوء، حيث يساعدهن على الاعتراف بذنوبه والنطق بعبارة التوحيد (الشهادة)؛ قبل أن يلفظ أنفاسه الأخيرة، ثم يتلون "شماع إسرائيل" "اسمع يا إسرائيل، الخالد ربنا، لا إله إلا هو..." (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 482؛ سفر التثنية، 6: 4 و 11: 13-21؛ المسيحي، 2006، ج. 2، ص. 63-64).

أ- التجهيز والموكب

بعد أن يتم التأكد من أن المحتضر لفظ أنفاسه الأخيرة، يُشرع في "إعداد الجسد" للعبور، حيث ينادي أعضاء الجماعة المكلفة بالموتى الولد البكر للميت ليمرر قطعة من الثوب على عيني أبيه (سفر التكوين، 46: 4)، إيداناً بانتقاله من عالم الأحياء إلى عالم الأموات. بالموازاة مع ذلك يُرتل الحاضرون بأصوات عالية "شماع إسرائيل"، ويتم نزع أقمصه الميت من طرف أولاده، حتى يصبح عارياً، ثم يغطى بإزار (مالكا، 2003، ص. 78؛ الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 483).

تتكلف الجماعة الدينية بعملية الغسل. وتتشابه عملية الغسل بين المسلمين واليهود في نقاط عدة؛ إذ يميّز الموتى على أساس الجنس في عملية الغسل، حيث تتكلف النساء الغسالات بتطهير جثة الميتة الأنثى، في حين تُغسل جثث الذكور من طرف الغساليين (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 480)، ويتم الغسل بعناية كبيرة، باستعمال الماء ومواد منظفة كالصابون وماء الورد وماء الزهر وأغصان الرند والزعر (مالكا، 2003، ص. 79؛ الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 488)، غير أن اليهود – وعلى عكس المسلمين- يقلمون أظافر الميت، مع التركيز على عدم ضياع أدوات الغسل أو سقوطها في أيادٍ يمكن أن تستغلها لأغراض سحرية

(الزعفراني، 2000، ص. 105-106). يقوم "القاديش" عند اليهود مقام الصلاة على الميت عند المسلمين، وتستمر قراءته أياماً

بعد الدفن (المسيري، 2006، ج. 2، ص. 67)

بعد غسل الميت اليهودي غسلًا تاماً يُكفن بكفن أبيض، لما لهذا اللون من دلالات النقاء والصفاء وحسن المصير، غالباً ما يكون قد اختاره في حياته من الأثواب التي كان يفضل استعمالها قيد حياته، مثل الشال الذي كان يصلي فيه. أما من يُقتل فيؤخذ بملابسه المملوطة، ويُلف بشاله حتى لا يفقد أي جزء من أعضاء جسمه (السعدي، 1994، ص. 48). يتم ذلك في جو من الخشوع حيث يتم ترديد أناشيد دينية يُدعى للميت فيها بالمغفرة والرضوان (مالكا، 2003، ص. 79).

بمجرد الانتهاء من طقوس إعداد الجسد للدفن، ينطلق موكب الجنازة اليهودي في اتجاه المقبرة مباشرة، ويكون النعش في المقدمة، ورأس الميت موجه إلى الأمام، وخلفه الأهل والأقارب، ثم باقي المشيعين، على نحو ما هو معمول به عند المسلمين. ويمنع على النساء حضور الموكب، كما لا يجوز حضور الابن في موكب جنازة والده (الزعفراني، 2000، ص. 107-108). وتُمارس طقوس خاصة أثناء الدفن، حيث يتم رش الماء بهدف طرد الشياطين والأرواح الشريرة (الزعفراني، 2000، ص. 108-109)، كما يستحسن التعجيل بالدفن، ما لم يكن اليوم الذي مات فيه هو يوم السبت (Coulvin, 1927, p. 148) الذي هو يوم راحة ولا يجوز أن يشتغل فيه اليهودي (شحلان، 2009، ص. 38).

يعكس أحد الأمثال الشعبية حرص اليهود على الاعتناء بالأموات ودفنهم وفق طقوسهم الخاصة مهما كانت الظروف مقارنةً بين أجواء الجنازة والعرس في فاس، مُفضَّلاً الجنازة: "لجنازة دُ فاس احسن من العروسة" (ابن دنان، 2007، ص. 85)، وهو يَصِفُ أجواء الجنازة عند اليهود التي كانت تَمَرُّ في ظروف جدّ منظمة بفعل الدور الذي تُقوِّم به الجماعة المكلفة بالموتى، والتي تحرص على ضرورة التعجيل بالدفن، على نحو ما هو معمول به عند المسلمين (رابحي، 2017، ص. 100-115). بيد أن التطورات التقنية الحديثة جعلت من الممكن دفن الميت بعد يوم أو يومين من وفاته، بعد وضع جثته في غرفة التبريد في انتظار وصول أقاربه الأحياء الذين في الغالب ما يكونون يعيشون في بلد آخر غير المغرب، أو للتأكد من الوفاة تفادياً لأي خطأ في تشخيصه.

ب- الدفن والحداد

- الدفن: إدماج الميت في عالم الأموات تشغل طقوس الدفن جزءاً مهماً من الشعائر الجنائزية عند اليهود، وتأخذ أشكالاً متنوعة. فبعد أن يقوم اليهود بغسل موتاهم في أسرع وقت ممكن، وبعد أن يتلى القاديش، تبدأ إجراءات الدفن التي توصي النصوص الدينية بأن تكون بسيطة (فايرستون وآخرون، د.ت، ص. 119؛ سفر إشعيا، 22: 16-17). يُحفر القبر عميقاً، أما طوله وعرضه فيرتبطان بجسامة الميت، ويصِفُ مثل وسيطي أندلسي قبور اليهود من حيث الشكل قائلاً: "قبر اليهودي: شط ضيق" (الزجالي، 1975، ج. 1، ص. 217)، ومعناه الحرفي أن قبر اليهودي طويل وضيق. ويحمل هذا المثل، هو الآخر، نوعاً من المقارنة مع قبور المسلمين، التي يُشترط فيها أن لا تكون ضيقة (ابن الحاج، د.ت، ج. 3، ص. 258-259). ويُعزل القبر عن التراب باستعمال الألواح أو الأجر بجانب القبر (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 486).

ثمة نوع من التمييز في الدفن عند اليهود، إذ يوارى الرَبَّيُّون والأحبار في جزء خاص بالمقبرة اليهودية، بعيداً عن الموتى من الناس العاديين؛ حتى لا يندسوهم (السعدي، 1994، ص. 48)، ويتم تخصيص مكان معزول للعاهرات والمنتحرين (الزعفراني، 2000، ص. 104-105)، كما لا يُدفن الأشخاص المتخاصمون قرب بعضهم البعض. بالإضافة إلى هذا التمييز الذي يقوم على أساس المراتب الدينية - الاجتماعية، سجلت المصادر اليهودية المغربية خلال أواخر القرن السادس عشر بفاس، التمييز بين اليهود في الدفن من حيث الأصول، إذ يذكر "ابن دنان" وجود مقبرتين لليهود في فاس، الأولى للتوشابيم (اليهود الأصليون أو المحليون) والثانية للميغواراشيم (المُهَجَّرُونَ أو الوافدون) (ابن دنان، 2007، ص. 22).

علاوة على ذلك، وعلى عكس قبور الأشخاص العاديين التي كانت تميل إلى البساطة، اعتنى يهود المغرب بقبور أحبارهم وعليّتهم عناية بالغة، واستعملوا في شواهدها مواد للترتين مثل الرخام (أمودو، 2008)، رغم تعارض ذلك مع تعاليم النصوص الدينية اليهودية (سفر التكوين، 3: 19). وقد يكون التنافس مع المسلمين؛ إلى جانب الرغبة في الاعتناء بالأحبار والأولياء الموتى، دافعاً أساساً لهذا الاهتمام بالعمارة الجنائزية.

- الحداد: يقسّم الحداد عند اليهود إلى ثلاث مراحل متتالية؛ تدوم المرحلة الأولى سبعة أيام "شفعاة" (ابن دنان، 2007، ص. 78)، امتثالاً لما ورد في سفر التكوين حول مراسيم دفن النبي يعقوب بحضور ولده النبي يوسف الصديق (سفر التكوين، 50: 10؛ فايرستون وآخرون، د.ت، ص. 119). وتستغرق المرحلة الثانية من الحداد ثلاثين يوماً، أما الثالثة فتدوم سبعة أو تسعة أو أحد عشر شهراً، حسب ما تجري به العادات المحلية (لغرايب، 2017، ص. 152). ويختتم الحداد بحفل تُلقى فيه خطب

وأدعية ومواعظ وتأبين ومراثٍ، وتُقدم فيها وجبات خاصة (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 496)، كما تُقدم الصدقات للمحتاجين، امتثالاً لتعاليم النصوص الدينية.

بعد العودة إلى بيت الميت يتم تقديم وجبة خاصة للمعزين يطلق عليها "عشاء المواساة"، حيث يتم توزيع البيض الذي يحمل دلالة أن الموت سيستمر في خطف الأرواح، أما إذا كان الميت طفلاً فيوزع الزيتون الذي يرمز للتجدد والحياة في التصور اليهودي. وتهدف هذه الممارسة إلى تخفيف وطأة الموت على أقارب الراحل، ومساعدته على حسن المصير. تستهدف التعزية مساعدة أقرباء الميت على تجاوز الفراغ الذي يحدثه الموت، ويعقد مجلس العزاء الرسمي بعد العودة من المقبرة، ويستمر لمدة أسبوع بعد الوفاة، ويتداول يهود المغرب عبارات مستقاة من سفر أشعيا: "العلي القدير يعزيكم كما يعزي كل الذين يرتدون الحداد على صهيون وأورشليم، وفي أرض أورشليم يكون عزاءكم" (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 495).

تجدر الإشارة إلى انتشار اعتقادات وممارسات يهودية "خرافية" أثناء الحداد، يرتبط بعضها بالحزن على فقدان قريب عزيز، كتغطية كل المرايا في البيت (مالكا، 2003، ص. 80)، علامة على تجنب مظاهر الزينة والاعتناء بالجسم؛ في حين تستهدف ممارسات أخرى طرد الأرواح الشريرة، كالتخلص من المياه في بيت المتوفي ولدى الجيران. بيد أن انتشار صنابير المياه في البيوت المغربية إبان الحماية الفرنسية (شكالك، ص. 147)، أدى إلى التخلي عن عادة صب المياه الموجودة في بيت الميت وعند جيرانه (افقيهي، 2015، ص. 70-71).

من بين العادات المتداولة عند يهود الصويرة نهاية القرن التاسع عشر، عادة إشعال سراج في بيت المتوفي، طيلة أسبوع الحداد، ثم إرساله إلى الكنيس الذي كان يتردد عليه الميت تخليداً لذكراه (مالكا، 2003، ص. 80). ويذكر الفقيه السوسي المسلم "إكبيل السوسي" ممارسة مماثلة عاينها جنوب المغرب خلال القرن الثامن عشر، واصفاً إياها بالبدعة؛ وهي عادة ترك قنديل موقود في بيت الميت ثلاثة أيام، ووضع الماء فيه ليشرب منه، معتقدين أن روحه تأتي إليه كل مساء (السوسي، 2001، ص. 122). ويبدو أن هذه العادة التي لا أصل لها في التراث الديني اليهودي (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 496)، منقولة عن جيرانهم الأمازيغ بالجنوب المغربي.

ينفرد اليهود بعادة زواج أخ الرجل المتوفي من أرملته من دون ولد (زواج اليوم)؛ التي ترافقها طقوس خاصة (ابن دنان، 2007، ص. 63؛ ابن ميمون، ص. 294). غير أن يهود المغرب لم يكونوا ملتزمين بهذا النظام على الدوام، مستعينين بقاعدة "خلع

النعل" للتهرب منه (بشير، ص. 117)، وهو ما تبناه المشرع المغربي بعد الاستقلال، إذ نصت "مدونة الأحوال الشخصية للعبريين المغاربة" على أن رفض أخ المتوفى الزواج من أرملة أخيه يستوجب عليه القيام بإجراءات خاصة (الحر، 1979، ص. 21).

عموماً تعد الأيام الأولى بعد الموت فترة حداد يرافقها ألم وبكاء وحسرة على الميت، رغم أن النصوص الدينية اليهودية دعت إلى التقليل من البكاء على الميت (سفر يشوع، 22: 11)، وحددت مدة النوح على الميت في سبعة أيام (سفر يشوع، 22: 13). رافقت جنازات أحبار وأعيان اليهود بعض الظواهر المشابهة لما كان متداولاً عند المسلمين، فبعد موت الوزير يوسف إسماعيل ابن نغزاله سنة 448هـ/ 1056م حزن يهود الأندلس والخارج حزناً كبيراً، وكتب حبر مدينة أليسانة إسحاق بن غايات قصيدة طويلة ألقاها خلال القداس المقام على روحه (الخالدي، 2011، ص. 213). وتحدث عن تشييعه لسان الدين بن الخطيب فقال: "جَلَّ اليهود نعشه، ونكسوا لها أعناقهم خاضعين، وتفاقدوه جازعين، وبكوه معلنين" (ابن الخطيب، 1973، ص. 439). واستمرت هذه العادة حتى القرن التاسع عشر، فبعد وفاة الربّي إسحاق بن الوليد سنة 1870م، عمّ الحزن كل تطوان، وشيع جنازته عدد من المسلمين (شهير، 2000، ص. 34).

ج- زيارة القبور، تواصل رمزي بين الأحياء والأموات

تعد زيارة المقابر طقساً ضرورياً عند اليهود، خاصة خلال الأيام السبعة الأولى بعد الموت (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 498)، وتجري العادة أن تكون الزيارة أيام الخميس والاثنين وعشبة رأس السنة وعيد الغفران "كيبور" (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 506). كما يخلدون ذكرى الأرواح السنوية (جهريزيت) التي تتوج بزيارة قبر الفقيد وتوزيع الصدقات (الزعفراني، 2000، ص. 115-116).

بيد أن زيارة قبور الأحبار والأولياء اليهود بالمغرب اتخذت أبعاداً أكبر، حيث تتحول مدافن هؤلاء إلى مزارات، فتصبح موضوعاً للتعبّد ومكاناً للحج والزيارة المنتظمة ("الهيلولا") من قبل اليهود والمسلمين على السواء (Ben Ami, 1990, p. 116). يعد "بن عامي" أكثر من ستمائة واثنين وخمسين ولياً يهودياً في المغرب (Ben Ami, 1990, p. 11). ومن بين أشهر هؤلاء الأولياء: "بن زميرو"، "عمران بن ديوان"، "داوود الدرغ" و"داوود الأشقر" (الزعفراني، 2000، ج. 2، ص. 504).

تزور النساء اليهوديات قبور الأولياء طلباً للبركة والمساعدة على الإنجاب (شهير، 2000، ص. 34-35)، وفي حالة النجاح تُطعم الفقراء وتُسمي وليدها باسم الولي رداً للجميل (مالكا، 2003، ص. 72). وعلى غرار المسلمين؛ يزور اليهود بكثافة قبور

الصلحاء بغرض الاستشفاء (الزعفراني، 2000، ص. 255). الأمر الذي يكشف عن إيمان اليهودي المغربي بإمكانية تدخل الولي الميت من قبره "لحل" مشكلات الأحياء.

خاتمة

اتضح من خلال هذه الدراسة أن اليهود ظلوا يتمتعون بحقوقهم في ممارسة طقوس الموت وفق عاداتهم ومعتقداتهم، وتوفروا على مدافن خاصة بهم، منذ استقرارهم بالمغرب. واستمر الأمر كذلك إلى اليوم على الرغم من بعض الانقطاعات المحدودة في الزمان والمكان، والتي تسببت فيها العوامل الطبيعية والسياسية.

كما كشفت الدراسة أن طقوس الموت عند يهود المغرب، وإن حافظت على إطارها العام، فقد تأثرت بما يحيط بها من تصورات وشعائر عند باقي مكونات المجتمع المغربي، كما ساهمت التقدم العلمي والتقني، بحيث يمكن القول إن العناصر الثابتة في هذه الإجراءات هي مراحلها الرئيسية متسلسلة كما يأتي: التلقين، الغسل، التكفين، الموكب، الدفن والحداد، في حين مُست بعض التفاصيل والجزئيات بتغييرات طفيفة، مثلما هو الحال بالنسبة لعادة صب المياه المعبأة في منزل الميت وجيرانه التي تم التخلي عنها بفعل ظهور صنابير المياه. كما ظهرت عند يهود المغرب عادات جديدة لا مرجعية لها في نصوصهم الدينية، مثل عادة وضع سراج منير في بيت المتوفي، المنقولة عن جيرانهم الأمازيغ.

يعكس هذا التأثير والتأثر المتبادل بين اليهود وباقي المغاربة التعايش والامتزاج الذي حصل في المغرب بين مكونات دينية وثقافية متنوعة، محلية ومتوسطية وإفريقية وأندلسية وإسلامية. هذا التعايش، يُمكن من فهم الاستمرارية التي تميزت بها هذه الديانة بالمغرب لقرون من الزمن، على الرغم من تراجع أعداد اليهود المستقرين بالمغرب منذ أواسط القرن العشرين.

المصادر والمراجع العربية والمغربية

- أسفار العهد القديم
- ابن الحاج المالكي، محمد. (د.ت.). المدخل. القاهرة: دار التراث.

- ابن الخطيب، لسان الدين. (1973). *الإحاطة في أخبار غرناطة* (تحقيق محمد عبد الله عنان). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ابن القيم، الجوزية، د.ت. (الروح (مج. 1، تحقيق أيوب إصلاحي وكمال قالمي). دار عالم الفوائد.
- ابن دنان، وآخرون. (2007). *كتاب التواريخ أو تاريخ فاس* (تحقيق عبد العزيز شهبر، ط. 2). تطوان: مطبعة الخليج العربي.
- ابن رشد، القرطبي (1988). *المقدمات الممهدات* (تحقيق محمد حجي، ط. 1). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- ابن ميارة، محمد. (2007). *نصيحة المغتربين وكفاية المضطربين في التفريق بين المسلمين* (تحقيق م. المغاري وح. الداوي). الرباط: دار أبي رقرق.
- ابن ميمون، القرطبي، موسى. (د.ت). *دلالة الحائرين* (ترجمة حسين أتا). القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- الزجالي القرطبي، محمد. (1975). *ري الأولام ومرعى السوام (أمثال العوام في الأندلس)* (تحقيق محمد بن شريفة). فاس.
- السوسي، إكبيل. (د.ت). *تنبيه الإخوان على ترك البدع والعصيان* (تحقيق محمد ستيتو). وجدة.
- مؤرخ مجهول. (2004). *قضية المهاجرين المسمون بالبلديين* (تحقيق م. فتحة). الرباط: دار أبي رقرق.
- الوزان، الحسن بن محمد. (1983). *وصف إفريقيا* (ج. 1، ترجمة م. حجي وم. الأخضر). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

المراجع والدراسات العربية والمعرّبة

- أبورحاب، محمد. (2008). *العمائر الدينية والجنانزية بالمغرب في عصر الأشراف السعديين*. القاهرة: دار القاهرة.
- أصراف، روبير. (2010). *معطيات من تاريخ اليهود بفاس من 808م إلى اليوم* (ترجمة محمد مزين). الرباط: دار أبي رقرق.
- افقيبي، مريم. (د.ت). *الفضاء الجنائزي اليهودي بمدينة الدار البيضاء*. سلا: منشورات الزمن.
- بشير، عبد العزيز. (2001). *اليهود في المغرب العربي*. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

- الحر، زهور. (1979). الأحوال الشخصية للعبريين المغاربة. مجلة الملحق القضائي، (2). الرباط: منشورات وزارة العدل.
- الخالدي، يونس عبد العزيز. (2011). اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس. غزة: مطبعة دار الأرقم.
- رابحي، رضوان. (2017). تمثيلات الموت في تاريخ المغرب من خلال أمثال شعبية. مجلة الثقافة الشعبية، (37). المنامة.
- رابحي، رضوان، (2023)، الموت والصلات الرمزية بين الأحياء والموتى بالمغرب والأندلس إبان العصر الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت
- الزعفراني، حاييم. (2000). يهود المغرب والأندلس (ج. 2، ترجمة أحمد شحلان). الرباط: دارمرسم.
- الزعفراني، حاييم. (2000). ألف سنة من حياة اليهود بالمغرب (ترجمة أحمد شحلان). الرباط: دارمرسم.
- السرفاتي، أبنر. (2005). يحاس فاس (ترجمة م. لغرايب). مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالطنجة، (5)، 172-155.
- السعدي، غازي. (1994). الأعياد والمناسبات والطقوس لدى اليهود. عمان: دار الجليل.
- شحلان، أحمد. (2009). اليهود المغاربة من منبت الأصول إلى رياح الفرقة. الرباط: دار أبي رقيق.
- شكاك، صالح. (1999). استراتيجية استغلال الماء، في الماء في تاريخ المغرب، الدار البيضاء: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق
- شهبر، عبد العزيز. (2000). دراسات حول يهود تطاوين. تطوان: جمعية تطاوين أسير.
- غيرتز، كليفور. (2009). تأويل الثقافات (ترجمة محمد بدوي). بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- فايرستون، روبر وأخرون. (د.ت). ذرية إبراهيم: مقدمة عن اليهودية للمسلمين (ترجمة وصفي كيلاني).
- كارسيا مرسيديس، غارسيا أرنال. (2001). البلديون الفاسيون: مجموعة من المسلمين الجدد من أصل فاسي (ترجمة ع. بل الفايضة). مجلة أمل، (27)، 307-276.
- كريم، عبد الكريم. (2006). المغرب في عهد الدولة السعيدية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- لغرايب، محمد. (2017). طقوس الموت عند اليهود. ضمن الوفيات والموت (ص. 145-152). الرباط: منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي.

- لمغيبشي، عبد الله. (2018). علاقات المسلمين باليهود في مغرب القرنين 18 و19. ضمن *تدبير المغاربة للاختلاف*. الرباط: الجمعية المغربية للبحث التاريخي.
- لوتورنو، روجي. (1992). *فاس قبل الحماية* (ج. 2، ترجمة م. حجي وم. لخضر). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- مالكا، إيلي. (2003). *العوائد العتيقة بالمغرب من المهد إلى اللحد* (ط. 3). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- المسيري، عبد الوهاب. (د.ت). *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية*. القاهرة: دار الشروق.
- المنصور، محمد. (2006). *المغرب قبل الاستعمار: المجتمع والدولة والدين* (ترجمة محمد حبيدة). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الركيك، هشام. (2016). من حومة فندق اليهودي إلى ملاح فاس الجديد، تجليات الحضور اليهودي في المشهد العمراني لمدينة فاس. *مجلة هسبريس تمودا*، (51)، 311-267.
- السواح، فراس. (1996). *مغامرة العقل الأولى: دراسة في الأسطورة، سوريا، أرض الرافدين* (ط. 11). دمشق: دار علاء الدين.
- السواح، فراس. (2004). *الرحمان والشيطان: الثنوية الكونية ولاهوت التاريخ في الديانات الشرقية*. دمشق: منشورات دار علاء الدين.
- الماجدي، خزعل. (2001). *المعتقدات الكنعانية* (ط. 1). عمان: دار الشروق.
- المغراوي، محمد. (2006). *الموحدون وأزمات المجتمع* (ط. 1). الرباط: جذور.
- تويني، أرنولد، وآخرون. (2011). *الإنسان وهموم الموت* (ترجمة عزت شعلان، ط. 1). القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- جعيط، هشام. (2000). *في السيرة النبوية: ج. 1، الوحي والقرآن والنبوة* (ط. 2). بيروت: دار الطليعة.
- حقي، محمد. (2007). *الموقف من الموت في المغرب والأندلس في العصر الوسيط* (ط. 1). بني ملال: مطبعة مانبال.
- مجموعة من المؤلفين. (2011). *تاريخ المغرب: تحيين وتركيب* (إشراف وتقديم محمد القبلي، ط. 1). الرباط: منشورات المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب، مطبعة عكاظ الجديدة.

- مجموعة من المؤلفين. (2017). *الوفيات والموت: مقاربات تاريخية وأنتروبولوجية* (تنسيق محمد استيتو وآخرون، ط. 1). الرباط: منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي.
- مزين، محمد. (1995). *الموت في مغرب القرن العاشر من خلال كتاب "الجواهر" للزياني*. في م. المنصور وم. المغراوي (منسقون)، *التاريخ وأدب النوازل: دراسات تاريخية مهداة للفقيه محمد زبير* (ط. 1، ص ص. 101-117). المحمدية: مطبعة فضالة.

المراجع الإلكترونية

- العطاطري، عزيز. (2010، 21 نوفمبر). *تشيع جنازة أبراهام السرفاتي بالمقبرة اليهودية بالدار البيضاء استجابة لوصيته*. جريدة المساء. مسترجع من <https://www.maghress.com/almassae/120419>
- الصحراء المغربية (2011، 28 مارس). *المكتبة الوطنية للمملكة المغربية تكرم الكاتب الراحل إدمون عمران المالح*. مسترجع من <http://www.assahraa.ma/journal/2011/127201>

المراجع باللغة الأجنبية

- Ben-Ami, Issachar) (n.d). *Culte des saints et pèlerinages judéo-musulmans au Maroc*.
- Bennabdellaziz, Abdelaziz. (2009). *Les Juifs au Maroc Perennité Islamo-Hebraïque Millenaire*. Rabat: Editions Ribat al Fath.
- Coulvin, Joseph. (1927). *Les mellahs de Rabat-Salé*. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner.
- El Maleh, Edmond Amran. (1986). *Mille ans, un jour: Roman*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Eliany, Marc. (2004). *Le cimetière de Fès*. In J. Cohen (Ed.), *Juifs de Fès*. Montréal: Éditions Ellysée.
- Flamand, Pierre. (1959). *Les communautés israélites du Sud-marocain*. Casablanca: Imprimeries Réunies.

-
- Goldenberg, André (Dir) .(1992) .*Les Juifs du Maroc: Images et textes* .Bruxelles: Editions du Scribe.
 - Monteil, Vincent .(1953) .Origine de la colonie juive d'Ifrane .*La Voix des Communautés* .(28) ,
Rabat.
 - Zafrani, Haim .(2000) .*Deux mille ans de vie juive au Maroc* .Casablanca: Editions Eddif.

الحواس والخيال في تصوف ابن العربي

د. رشيد الاركو

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الشرق – المغرب

rachid.largo2020@ump.ac.ma

المعرف الرقعي: <https://orcid.org/0009-0008-2964-325X>

الملخص

نناقش في هذه المقالة إشكالية مفادها: هل تمكّن ابن العربي من تشييد نسق نظري يعي به الإنسان من حيث مخبره ومظهره، عبر استثمار ممكني الحواس والخيال؟ وانطلاقاً من هذه الإشكالية، نفترض أن فهم رؤية ابن العربي للإنسان والعالم لا تستقيم إلا باستحضار هذين الممكنين بوصفهما أساسين في المعرفة الصوفية. ولتفكيك الإشكالية والتحقق من فرضيتها، توصلنا بالمنهج التحليلي التأويلي، معتمدين على استقراء نصوص ابن العربي، وذلك قصد الكشف عن البنية المفهومية الناعمة لتصوره للحواس والخيال. وخلصنا إلى أن الإدراك الحسي لدى ابن العربي لا يُفهم ضمن أفق تجريبي طبيعي صرف، بل يتحدد في إطار كشف صوفي (الكشف). كما تبين أن الخيال يحتل منزلة مركزية في هذه الرؤية، بوصفه برزخاً جامعاً بين ظاهر الإنسان وباطنه، وبين المعقول والمحسوس؛ فالخيال ليس وهماً عابراً، بل حضرة وجودية يتأسس عليها فهم (التجليات)، وإدراك جدلية "التشبيه والتنزيه".

وخلصنا أيضاً إلى أن رؤية ابن العربي تقوم على توسيع المفاهيم وتحريرها من اختزالها الكلامي أو الفلسفي، عبر منهج يجمع بين الأضداد، ويعيد الاعتبار للحس والخيال بوصفهما أفقين للكمال الإنساني. وبهذا المنظور، نرى أن ابن العربي يفتح أفقا معرفياً رحباً، يجعل الإنسان مدعواً إلى يقظة دائمة، ومراقبة مستمرة، وترقّي متجدد في إدراك أسرار الوجود.

الكلمات المفتاحية: ابن العربي، الحواس، الخيال، المعرفة الصوفية.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال:

الاركو، ر. (2026). الحواس والخيال في تصوف ابن العربي. مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات (ARH), 1(1), 121–136.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19514385>

ABSTRACT

This article addresses the following problematic: Was Ibn al-Arabi able to construct a coherent theoretical system through which the human being is apprehended in terms of both his inward reality and outward manifestation, by activating the epistemic possibilities of the senses and imagination?

On the basis of this question, we hypothesize that a proper understanding of Ibn al-Arabi's vision of the human being and the world can only be attained by invoking these two modalities as foundational principles of Sufi knowledge.

In order to deconstruct this problematic and examine its hypothesis, we adopt an interpretive-analytical methodology grounded in an inductive reading of Ibn al-Arabi's texts, with the aim of uncovering the conceptual structure that governs his conception of the senses and imagination.

Our study concludes that, for Ibn al-Arabi, sensory perception cannot be understood within a purely naturalistic or empirical horizon; rather, it is determined within the framework of Sufi unveiling (al-kashf). Furthermore, imagination occupies a central ontological and epistemological position in this vision, functioning as (al-barzakh) an intermediate isthmus that unites the outward and inward dimensions of the human being, as well as the intelligible and the sensible realms. Imagination is not a fleeting illusion, but an ontological presence upon which the understanding of divine self-disclosures (al-tajalliyāt) is founded, and through which the dialectic of resemblance and transcendence is perceived.

We further conclude that Ibn al-Arabi's vision is grounded in an expansion and liberation of concepts from their purely theological or philosophical reduction. Through a method that reconciles opposites, he restores the epistemic dignity of the senses and imagination as horizons of human perfection. From this perspective, Ibn al-Arabi opens a

vast cognitive horizon in which the human being is called to perpetual vigilance, continuous self-observation, and an ever-renewed ascent in the realization of the mysteries of existence.

Keywords: Ibn al-Arabi, senses, imagination, Sufi knowledge.

المقدمة

يذهب ابن العربي إلى أن القصد الأول من خلق العالم وإيجاده هو معرفة الحق سبحانه وعبادته، ويرى تبعاً لذلك أن الإنسان هو القابل للتحقق بهذه المرتبة؛ بمعنى أنه هو القادر دون باقي الخلائق على معرفة الله وعبادته على الصورة الأكمل، لأنه مخلوق على صورته، وفي الوقت نفسه، يؤمن ابن العربي إيماناً راسخاً بأن الله لا يعرفه على الحقيقة إلا الله.

ثم يوضح أن القصد الثاني من خلق العالم هو الإنسان، حيث جعل كل الخلق له وجه تعلق به، باعتباره خليفة الله في العالم. وقد أكد في كثير من نصوصه أن ما من شيء إلا ويسبح الله ويحمده، انطلاقاً من خصائصه الذاتية المركوزة فيه والمفطور عليها، وبالتالي فما من شيء إلا ويسعى لطلب الكمال في العبودية، والإنسان هو القادر من بين كل الخلائق على تحصيل هذه الدرجة من العبودية وحيازتها.

لذا نجد ابن العربي كثيراً ما يوظف ما يعده حديثاً عن الرسول صلى الله عليه وسلم: (مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ عَرَفَ رَبَّهُ) في تقريب رؤيته إلى الله والإنسان والعالم، فهو مثلاً، يعتقد أن الإنسان كلما زادت معرفته بنفسه زادت معرفته بربه، وبالتالي سيزداد عبادة لربه، وسيقترب أكثر إلى تحصيل كمال العبودية.

ولا يقصد بالمعرفة المعرفة الإحاطية أو الكلية، بل قد تكون المعرفة بالله الحاصلة بعد المعرفة بالنفس علماً بالعجز عن البلوغ إلى ذلك (ابن العربي، 1998، ص.463). وكثيراً ما يستحضر في مثل هذا السياق ما روي عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه: "العجز عن درك الإدراك إدراك"، للتمثيل عما أسماه العلم بالعجز.

ويزيد في تفصيل حديث المعرفة بالرب بقوله: "قال الرسول صلى الله عليه وسلم: (مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ عَرَفَ رَبَّهُ) ولم يقل عرف ذات ربه، فإن ذات الرب لها الغنى على الإطلاق، وأنى للمقيد بمعرفة المطلق" (ابن العربي، 1998، ج3، ص.72). وقد سبق لابن العربي⁵ أن حدد معنى المقيد والمطلق في مواضع كثيرة منها قوله: "من كانت حقيقته أن يكون مقيداً لا يصح أن يكون مطلقاً

⁵ أشار عبد الإله بن عرفة في الديوان الكبير (2018، ج4، ص.9) إلى ضرورة الوقوف عند تحقيق اسم ابن العربي من باب الأمانة العلمية فقال: "من الأخطاء الشائعة التي يصرُّ عليها بعض أصحاب المطابع ممن ينشرون كتب الشيخ الأكبر، كتابة اسمه ابن عربي مع أنه بالألف واللام (أنظر صور

بوجه من الوجوه ما دامت عينه فإن التقييد صفة نفسية له، ومن كانت حقيقته أن يكون مطلقا فلا يقبل التقييد جملة واحدة فإنه صفته النفسية أن يكون مطلقا، لكن ليس في قوة المقيد أن يقبل الإطلاق لأن صفته العجز، وأن يستصعبه الحفظ الإلهي لبقاء عينه فالافتقار يلزمه، وللمطلق أن يقيد نفسه إن شاء وأن لا يقيدها إن شاء". (ابن العربي، 1998، ج 3، ص 72).

ولعل تتبع مواضع ورود حديث المعرفة بالله في كتاب "الفتوحات المكية" وحده، سيكشف كثيرا من متعلقات فهم ابن العربي للقضايا المرتبطة بالذات الإلهية، والأسماء والصفات، ووجود الممكنات واستعداداتها. وما نود لفت الانتباه إليه والتدليل عليه فيما سيأتي يتلخص في محاولة الجواب عن السؤال الآتي: هل تمكن ابن العربي من تشييد نسق نظري يعي به الإنسان من حيث مخبره ومظهره؟ وقد جعلنا مدار جوابنا في ممكنين، ممكن الحواس وممكن الخيال.

النتائج والمناقشة

أولا: ممكن الحواس

يقوم منهج ابن العربي في تحليل المفاهيم على كشف الدلالات المغيبة واللامرئية لدى الناس باختلاف مشاربهم ورؤاهم، ويستند في ذلك إلى النصوص القرآنية والحديثية وما يتلقاه من فيض إلهي وإلقاء رباني ومن كشوف وتجليات، وليس بالضرورة أن يقتصر هذا الكشف على باطن الشيء أو ظاهره، بل يركز كشفه أساسا على ملء مكان النقص والثغرات والبياضات التي شغلت النقاشات المركزية في الفكر الإنساني عامة والفكر العربي الإسلامي خاصة.

لذا لا نستغرب أن يتم وصف ابن العربي مرة بالظاهري، لأنه يتعامل مع ظاهر النصوص وحرفيتها، ومرة ثانية بالباطني، لكونه يعمد إلى الحفر في بواطن الأشياء ودواخلها، ومرة ثالثة بالمتناقض، حيث يجمع بين الضدين والمتناقضين، ومرة أخرى

مخطوطات كتبه، وما جاء فيها من تنصيص على اسمه بالتعريف) ولا معنى أن يُقال إن هذا اصطلاح مشرقي للتمييز بينه وبين ابن العربي المعافري، فلا أحد يخلط بينهما، ومن الأدب والأمانة العلمية أن يُدعى المرء باسمه، لا أن يحرف وينكر، كما في هذه الحال مع اسم الشيخ، فإثبات التعريف له من باب الواجب المتعين". وقال ابن عجيبة (ت 1224هـ) في فهرسته، (1990، ص 17) متحدئا عن أسلافه وما يتعلق بنسبه إن: "الألقاب لا تغير النسب". وهذه إشارة دالة من ابن عجيبة على أن ما كان في حكم اللقب أو التفريق أو الازدراء ليس شرطا في تغيير حقيقة الاسم والنسب. لذا فمن الواجب المتعين أن "يُدعى المرء باسمه، لا أن يحرف وينكر"، وعليه وجب التعامل مع ابن العربي بالاسم الذي سمي به وأثبتته في كتبه وفي ترجماته لنفسه ولمن له صلة به. وبناء على هذا كله فقد اعتمدت في هذا البحث اسم (ابن العربي) لا غير.

بالموفق بين الأفكار والنظريات، ليستخلص منها ما يجمع بينها في بوتقة واحدة، ويجعل مما كان يظهر متناقضا قبله متناغما ومنسجما وواضحا.

ولعل مسألتي التنزيه والتشبيه أنموذج بالغ في سياق الجمع والتوفيق، حيث يذهب ابن العربي مذهبا فريدا، فهو لا يقول بالتنزيه الصرف ولا بالتشبيه المحض، وإنما يرى أن الكامل هو من جمع بينهما، وهو بهذا الموقف الجامع وهو أعمال لمنهجه الساري في كل أعماله. يحل كثيرا من الإشكالات التي عرفتها الثقافة العربية الإسلامية ويحررها، وينتقد في الوقت نفسه المنزهين من جهة والمشبهين من جهة أخرى.

يقول مبينا هذا المعنى: "توجهت على خلق الإنسان هاتان النسبتان: نسبة التنزيه ونسبة التشبيه، فخرج بنو آدم لهذا على ثلاث مراتب: كامل وهو الجامع بين هاتين النسبتين، أو واقف مع دليل عقله ونظر فكره خاصة، أو مشبه بما أعطاه اللفظ الوارد، ولا رابع لهم من المؤمنين. فالمقابلة أو الانحراف لا تكون إلا من جهة نسبة التنزل الإلهي الخيالي في قوله عليه السلام: (اعْبُدِ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ) (صحيح البخاري، رقم الحديث: 4777)، في هذا هي المقابلة للمعبود، والانحراف عن هذه المقابلة إما بتنزيه وهو انحراف المتكلمين، وإما بتشبيه محدود وهو انحراف المجسمين، والكامل هم أهل القول بالأميرين". (ابن العربي، 1998، ج2، ص7).

والآية المركزية لدى ابن العربي التي وفقها بنى فهمه ومن ثم موقفه الجامع في ما سمي في الثقافة العربية الإسلامية بمشكلة "التنزيه والتشبيه" هي قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (سورة الشورى، الآية: 9). وقد بين فهمه للآية بقوله: "شبه في موضع ونزه في موضع بـ ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾ (سورة الشورى، الآية: 9). وشبه بقوله: ﴿وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (سورة الشورى، الآية: 9). ففترقت خواطر التشبيه وتشتتت خواطر التنزيه، فإن المنزه على الحقيقة قد قيده وحصره في تنزيهه وأخلى عنه التشبيه، والمشبه أيضا قيده وحصره في التشبيه وأخلى عنه التنزيه، والحق في الجمع بالقول بحكم الطائفتين، فلا ينزه تنزيها يخرج عن التشبيه، ولا يشبه تشبيها يخرج عن التنزيه، فلا تطلق ولا تقيد لتمييزه عن التقييد، ولو تميز بقيد في إطلاقه ولو تقيد في إطلاقه لم يكن هو، فهو المقيد بما قيد به نفسه من صفات الجلال، وهو المطلق بما سمي به نفسه من أسماء الكمال، وهو الواحد الحق الجلي الخفي لا إله إلا هو العلي العظيم" (ابن العربي، 1998، ج1، ص363). إذن فابن العربي يؤمن أنه لا يمكن أن يخلو تنزيه عن تشبيهه، ولا تشبيه عن تنزيه، لهذا قال بالتشبيه في التنزيه وبالتنزيه في التشبيه. (ابن العربي، دون تاريخ، ص182).

وبناء على هذا، يمكن القول ابتداءً إن أسلوب ابن العربي في تعامله مع حواس الإنسان هو تعامل مركب، نظرا إلى تعددها (الشم، والطعم، واللمس، والسمع، والبصر) وتعدد وظائفها ودلالاتها، ونظرا إلى كون معرفتها ودرك كنهها وحقيقتها وإمكاناتها يقرب الإنسان من معرفة نفسه والوعي بذاته، ومعرفة العالم على حقيقته، وبالتالي السعي نحو معرفة الحق وعبادته من جهة، والسعي نحو الكمال الإنساني من جهة أخرى. وتصور ابن العربي للحواس هو تصور لا يقتصر على حال الحياة الدنيا، بل هو دائم الاستحضار إلى جانب هذا الحال حال الآخرة، وكذا ما يفصل ويصل بين الحالين، لذا فالفهم الذي يدعو إليه هو فهم جامع للأحوال كلها. وتصور ابن العربي للحواس أساسه هو القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والكشف الذي يتلقاه، وجماع هذا الاستمداد هو ما حصل لديه فهما مغايرا يخالف به تصورات الفلاسفة والمتكلمين والفقهاء.

وقد أجمال هذا الاختلاف منصف عبد الحق في "الكتابة والتجربة الصوفية" (2001، ص. 211-212) بقوله إن الإدراك الحسي عند ابن العربي: "يخالف في مفهومه المعنى المتداول في نظرية المعرفة الفلسفية أو الكلامية... إن المعرفة التي تتم بواسطة الحواس عند ابن العربي مخالفة تماما للمعرفة العامة التي تتحقق بواسطة تلقي الانطباعات الحسية من العالم الخارجي وانطباعاتها داخل الذات الإنسانية، إنها بالعكس من ذلك، تنطلق من داخل الذات العارفة في اتجاه العالم... فعوض أن يفسر عمل الحواس بقوانين الطبيعة ومبادئ الإدراك التجريبي، يجب علينا أن نربط عمل الحواس بدينامية حيوية فعالة تنطلق من باطن الذات الإنسانية وتتجه نحو العالم الخارجي... إن مجال المحسوس... ليس مصدرا خارجيا لآثار حسية تنطبع داخل الذات، وإنما هو مجموعة من الصور والأشكال الوجودية التي تخفي أسرارها ومعاني إلهية. وهذا يعني أن الإدراك الحسي لدى الصوفي لا يكتسب قيمة إلا حينما يفسر في علاقته بتلك الأشكال الوجودية. إنه يمزج الحس المادي بحساسية باطنة نفاذة تسعى البصيرة... إن الكشف الصوفي هو الذي يفسر عمل الحواس".

ولعل العنفوان الذي يبشر به ابن العربي بخصوص الحواس مجمل في كثير من النصوص القرآنية والحديثية منها: قول الله تعالى: ﴿فَكَشَفْنَا عَنْكَ غِطَاءَكَ فَبَصَرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ﴾ (سورة ق، الآية: 22). وقوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (سورة الإسراء، الآية: 36). وقوله تعالى: ﴿خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةً﴾ (سورة البقرة، الآية: 6). وقوله صلى الله عليه وسلم: ﴿مَا تَقَرَّبَ إِلَيَّ عَبْدِي بِشَيْءٍ أَحَبَّ إِلَيَّ مِمَّا افْتَرَضْتُهُ عَلَيْهِ. وَمَا يَزَالُ عَبْدِي يَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالتَّوَّافِلِ حَتَّى أَجِبُّهُ، فَإِذَا أَحْبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي بِهِ يَسْمَعُ وَبَصَرَهُ الَّذِي بِهِ يُبْصِرُ وَيَدَهُ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا وَرِجْلَهُ الَّتِي يَمْشِي بِهَا﴾. (صحيح البخاري، رقم الحديث: 6502).

وقد أثرنا اختصاراً، أن نورد في هذا المقام النصوص الآتية، لكونها تختزن بعضاً مما نود الوقوف عنده وإبرازه، منها حديث ابن العربي في كتاب "الجلالة" (2001، ص.47) عن شرف الحس بقوله إن: "الحس اليوم غيب في العقل، والعقل اليوم هو الظاهر، فإذا كان غداً في الدار الآخرة كانت الدولة في الحضيرة الإلهية وكثيب الرؤية للحس، فنظرت إليه الأبصار وكانت الغايات للأبصار والبدايات للعقول، ولولا الغايات ما التفت أحد إلى البدايات... فالحس أشرف من العقل، فإن العقل إليه يسعى ومن أجل العين ينظر، فصار عالم الشهادة غيب الغيب، ولهذا ظهر في الدنيا من أجل الدائرة فإنه ينعطف آخرها على أولها، فصار عالم الشهادة أولاً وهو مقيد عما يجب له من الإطلاق، فلا يبصر البصر إلا من جهة ولا تسمع الأذن إلا في قرب، وخلافه إذا مشى حقيقة وانطلق من هذا التقييد كسماع سارية... وصار عالم الغيب وسطاً وهو عالم العقل، فإنه يأخذ عن الحس براهينه لما يريد العلم به، وصار عالم الشهادة المطلق غيباً في الغيب وله يسعى العقل ويخدم".

وأتى حديثه عن شرف الحس بالقول إن: "منزلة القوى الحسية أتم من منزلة القوى الروحانية... لأنها هي التي تهب للقوى الروحانية ما تتصرف فيه، وما يكون به حياتها العملية من قوة خيال وفكر وحفظ وتصور ووهم وعقل. فكل هذه القوى من مدد القوى الحسية. ولهذا قال تعالى في الذي أحبه: (كُنْتُ سَمْعُهُ وَبَصَرُهُ...)، فذكر الصورة الحسية وما ذكر من القوى الروحانية شيئاً، ولا أنزل نفسه منزلتها، لأن منزلتها منزلة الافتقار إلى الحواس. ومنزلة القوى الحسية منزلة الافتقار إلى الله تعالى... فأعطى القوى الحسية الغنى عن القوى الروحانية. لأن القوى الروحانية تأخذ من القوى الحسية. والقوى الحسية لا تأخذ منها، وإنما تأخذ من الله تعالى. فاعرف شرف الحس وقدره... ولهذا لا تكمل النشأة الآخرة إلا بوجود الحس والمحسوس... فالقوى الحسية هم الخلفاء على الحقيقة في أرض هذه النشأة عن الله تعالى. ألا تراه سبحانه كيف وصف نفسه بكونه حياً عالماً قادراً... وهذه كلها لها أثر في المحسوسات... ولم يصف الحق تعالى نفسه بأنه عاقل ولا مفكر ولا متخيل... واعلم أن الشرف كله في الحس. وأنتك جهلت أمرك وقدرك. فلو علمت نفسك علمت ربك... وهذه نكتة ظهرت من رسول الله صلى الله عليه وسلم، حيث قال: (مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ عَرَفَ رَبَّهُ)". (ابن العربي، 2004، ص.222-224).

وزاد في الفتوحات (1998، ج1، ص.276): "المعلومات مختلفة لأنفسها، وأن الإدراكات التي تدرك بها المعلومات مختلفة أيضاً لأنفسها كالمعلومات... قد جعل الله لكل حقيقة مما يجوز أن يعلم إدراكاً خاصاً عادة لا حقيقة أعني محلها، وجعل المدرك بهذه الإدراكات لهذه المدركات عيناً واحدة، وهي ستة أشياء: سمع، وبصر، وشم، ولمس، وطعم، وعقل. وإدراك جميعها للأشياء ما عدا العقل ضروري، ولكن الأشياء التي ارتبطت بها عادة لا تخطئ أبداً، وقد غلط في هذا جماعة من العقلاء ونسبوا الغلط للحس وليس كذلك، وإنما الغلط للحاكم... وإنما قلنا إن جماعة غلطت في إدراك الحواس فنسبت إليها الأغاليط وذلك أنهم رأوا

إذا كانوا في سفينة تجري بهم مع الساحل رأوا الساحل يجري بجري السفينة، فقد أعطاهم البصر ما ليس بحقيقة ولا معلوم أصلا، فإنهم عالمون علما ضروريا أن الساحل لم يتحرك من مكانه ولا يقدرّون على إنكار ما شاهدوه من التحرك، وكذلك إذا طعموا سكرًا أو عسلا فوجدوه مرا وهو حلو فعلموا ضرورة أن حاسة الطعم غلطت عندهم ونقلت ما ليس بصحيح، والأمر عندنا ليس كذلك، ولكن القصور والغلط وقع من الحاكم الذي هو العقل لا من الحواس... فاعلم أن الله عبادا آخرين خرق لهم العادة في إدراكهم العلوم، فمنهم من جعل له إدراك ما يدرك بجميع القوى من المعقولات والمحسوسات بقوة البصر خاصة، وآخر بقوة السمع وهكذا بجميع القوى، ثم بأمور عرضية خلاف القوى من ضرب وحركة وسكون وغير ذلك".

انطلاقا من النصوص أعلاه يتبين أن ابن العربي يأخذ بالإدراك الحسي إلى أقصى حدوده، ويفتح حقلا خصبا للنظر في القضايا التي تثيرها الحواس كما بشرت بذلك الثقافة العربية الإسلامية من خلال نصوصها المؤسسة، وفي هذا الإطار، يدعو إلى توسيع آفاق إدراك الإنسان لحواسه. وبالتالي يدفعه خطوة نحو الأمام، لإدراك نفسه والعالم، ليس من منطلق القوانين الطبيعية والفيزيائية، وإنما من منطلق الكشف الصوفي والأخذ من الله، أو على حد تعبير ابن العربي نفسه: "أعطى القوى الحسية الغنى عن القوى الروحانية؛ لأن القوى الروحانية تأخذ من القوى الحسية. والقوى الحسية لا تأخذ منها، وإنما تأخذ من الله تعالى". (ابن العربي، 2004، ص. 222-224).

وقد عمل ابن العربي في مؤلفاته المختلفة على تنزيل هذا الوعي اليقظ بالحواس والنفس، فنجد مثلا في كتابه "الفتوحات المكية" و"روح القدس"، يؤكد أمرين بالأهمية بمكان، يتجلى الأول في امتثاله لأمر الرسول صلى الله عليه وسلم: (حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا)، والثاني في تأسيسه بشيوخه الذين كانوا يحاسبون أنفسهم بشكل يومي، على ما يتكلمون به وما يفعلونه، ويقيدون كل ذلك في دفتر، وقد زاد عليهم ابن العربي بمحاسبة النفس من حيث ما يرد عليها من خواطر وأهواء وأفكار.

وقد أكد هذه المعاني بقوله: "زدنا عليهم في هذا الباب بتقييد الخواطر، فكنا نقيّد ما تحدثنا به نفوسنا وما تهّم به، زائدا على كلامنا وأفعالنا، وكنت أحاسب نفسي مثلهم في ذلك الوقت وأحضر الدفتر وأطالها بجميع ما خطر لها وما حدثت به نفسها، وما ظهر للحس من ذلك من قول وعمل، وما نوته في ذلك الخاطر والحديث، فقلت الخواطر والفضول إلا فيما يعني، فهذا فائدة هذا الباب، وفائدة الاشتغال بالنية، وما في الطريق ما يغفل عنه أكثر من هذا الباب، فإن ذلك راجع إلى مراعاة الأنفاس وهي عزيزة". (ابن العربي، 1998، ج 1، ص. 274).

وقد وصل الأمر به إلى حد أن قال لنفسه: "يا نفس وعزت من جبلك على المخالفة، وجعلك محلا لكل وصف مذموم، لا أتركك على دعواك حتى أعرض أحوالك كلها على كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، فإن وافقت ذلك ولم أجد منك خلا سلمت لك فيما أردت أن تقيي عليّ من سلطانك". (محمود محمود الغراب، 1994، ص.26).

وهذا الفهم الذي يدعو إليه هو فهم متصل، حيث لا يمكن بحال أن يصل الإنسان إلى درجة محاسبة نفسه هذه المحاسبة، وهو غافل عن ذاته وحواسه وأنفاسه، وما يحضره من أفكار وخواطر، وما يكتمه من مشاعر وأحاسيس، وهذا يقتضي بالضرورة، دوام الانتباه واليقظة والمراقبة، ولعل الخلوات بما فيها من دوام الذكر والرياضات والمجاهدات تعد في هذا السياق، محلا أسا في الاشتغال اليقظ بالذات. وزيادة على هذا، فالاشتغال الواعي بالذات ومعرفة آفاقها وممكناتها لا يكون بمعزل عن استشعار الحضور الإلهي بشكل دائم ﴿وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ﴾ (سورة الحديد، الآية: 4)، وبالتالي فالمراقبة الدائمة لكل سكنات الإنسان وحركاته وأنفاسه، وتوجيهها صوب ممكن الكمال فيها، تجعل الإنسان يخطو خطوة أخرى نحو العبادة الحقة، والمعرفة الأصح، والكمال الممكن.

وقد تحدث ابن العربي عن المراقبة وقسمها إلى مراقبة الحق ومراقبة العبد، وجعل مراقبة العبد ثلاثة أقسام: الواحد منها لا يصح والاثان يصح وجودهما من العبد، أما المراقبة التي لا تصح فهي مراقبة العبد ربه، والمراقبة الثانية فهي مراقبة الحياء وهي مشروعة، أما المراقبة الثالثة فهي أن يراقب قلبه ونفسه الظاهرة والباطنة ليرى آثار ربه فيها فيعمل بحسب ما يراه من آثار ربه، وكذلك في الموجودات الخارجة عنه يراقبها ليرى آثار ربه فيها، منها قوله تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ﴾ (سورة فصلت، الآية: 52)، ولهذه المراقبة تعلق بالحق إذا لا فاعل إلا الحق، والمراقبة دوام المراعاة بحيث أن لا يتخللها وقت لا يكون العبد فيه مراقبا، فاعلم ذلك وتحققه تعلم شؤون ربك في نفسك، وما يدركه من الموجودات بصرك، وما يصل إليه فكرك وعقلك، وما يشهدك في مشاهدتك، وما تطلع عليه من الغيوب في كونك أو حيث كان ومن هنا تعرف الخواطر. (ابن العربي، 1998، ج2، ص.205).

وكأننا بآب ابن العربي كما قال ديميتري أفيريئوس Dimitri Avghérinos يحث الإنسان على "أن يروض نفسه على النظر إلى العالم نظرة مختلفة. فحتى لا يكون كليل الحس لا بد له من أن يشحذ حواسه بالانتباه الدائم". (ديميتري أفيريئوس، تموز 2009).

ولا شك أن دوام المراقبة ودوام الاستحضار الإلهي وشدة الانتباه واليقظة، تجعل الإنسان يفعل كل إمكاناته وحواسه وقواه الظاهرة والباطنة وينشطها، وبذلك يتجاوز تعطيل حواسه وقواه وتبليدها وتجميدها إلى تشغيلها وتشغيلها أقوم، قال

خالد حاجي في سياق حديثه عن الثقافات التي تهمش الحواس لفائدة حاسة النظر إن: "الإنسان الذي يُفْرِط في استعمال حاسة واحدة ويُفْرِط في إهمال الحواس الأخرى هو كائن مبتور وليس إنساناً كاملاً يُبقي على جميع حواسه متيقظة". (خالد حاجي، فبراير 2023).

لهذا كله يدعو ابن العربي الإنسان إلى أن ينظر إلى روحه ونفسه ليعاين ما أودع الحق فيه من الحكم والترتيب الأحسن، لأنه في أحسن تقويم، فإن شرع الإنسان في هذا النظر فما عليه بحسب ابن العربي إلى أن يمعن فيه، قال مؤكداً هذا الأمر: "لا تترك زاوية من الإنسان حتى تدخلها وتعرف ما خزنت، فإنها خزائن الحق، فإنك تقف على علم عظيم، قال تعالى: ﴿سُئِرِهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ (سورة فصلت، الآية: 52)، وقال صلى الله عليه وسلم: (أَعْرِفُكُمْ بِنَفْسِهِ أَعْرِفُكُمْ بِرَبِّهِ)، فإن الإنسان من حيث تفصيله مفطور على العلم بالله، كسائر ما سوى الجن والإنس من المخلوقات، فما من شيء في الإنسان، من شعر وجلد ولحم وعصب ودم وروح ونفس وظفر وناب إلا وهو عالم بالله بالفطرة، وبالوحي الذي تجلى له فيه" (محمود محمود الغراب، 1989، ص. 185-186). ولعل هذا الفهم الدقيق للحواس، هو الذي جعل ابن العربي يصل إلى حد القول إن "خرق العادة إذا لم يرجع عادة لا يعول عليه"، و"العاقل هو من يهوله المعتاد وغير المعتاد".

وهو بهذا الفهم يحث الإنسان على الترقى في الفهم والوعي، سواء بالنفس أو بالآفاق، ويدعو إلى تجاوز الأمور الاعتيادية بتغيير النظرة إليها بنظرة ترى أن الوجود كله والخلائق كلها لم تخلق عبثاً، بل تخفي أسراراً ومعاني إلهية غير متناهية، وكل تقصير في درك هذه المعاني راجع إلى الإنسان وليس لتلك الأشكال الوجودية، وهو بهذا التدقيق، يفتح آفاق التفكير البشري على مصراعيه دون الوقوف عند حد أو سقف ما.

وبيني ابن العربي مذهبه ومواقفه على المناسبة، حيث يراها أصل وجود العالم، وخرق العوائد من العالم، وقد جعل الله آياته في العالم معتادة وغير معتادة (ابن العربي، 1998، ج 2، ص. 366). وحديثه عن الكرامات وخرق العادات والمعجزات، هو من باب تقريب المسكوت عنه واللامرئي، أو ما تعرفه العامة بالخرافات والاستحالات البشرية إلى الناس أجمعين قصد إعادة النظر في مسبقاتهم وأحكامهم، وصياغة نظرة مغايرة إلى الوجود مختلفة عما هو سائد وعادٍ.

وقد قسم في هذا السياق الكرامة إلى قسمين؛ حسية ومعنوية بقوله: العامة ما تعرف الكرامة إلا الحسية مثل: الكلام على الخاطر والأخبار بالمغيبات الماضية والكائنة والآتية، والأخذ من الكون، والمشي على الماء، واختراق الهواء، وطي الأرض، والاحتجاب عن الأبصار... وأما الكرامة المعنوية... وهي أن تحفظ عليه آداب الشريعة، وأن يوفق لإتيان مكارم الأخلاق واجتناب سفاسفها، والمحافظة على أداء الواجبات... وطهارة القلب من كل صفة مذمومة، وتحليلته بالمراقبة مع الأنفاس، ومراعاة حقوق

الله في نفسه وفي الأشياء، وتفقد آثار ربه في قلبه، ومراعاة أنفاسه في خروجها ودخولها فيتلقاها بالأدب" (ابن العربي، 1998، ج2، ص.363).

إذن فابن العربي يلج إلى المعرفة الخاصة بالإدراك الحسي بما هو من القوى التي ركزها الله في الإنسان، وهو مؤمن أتم الإيمان بمصدر المعرفة التي تتجلى في الأخذ من الله وقبول ما يلقيه في روعه من كشوفات، لذا فهو يتعامل مع الحواس الإنسانية مثل تعامله مع باقي المخلوقات باعتبار أن لها غاية من الخلق تتمثل أساسا في قصدين "معرفة الله وعبادته وحمده وتسبيحه، والتعلق والارتباط بالإنسان". وهذا لعمرى أفق يعجز العقل عن الجولان فيه بله أن يحيط به. (منصف عبد الحق، 2001).

وقد بين خالد بلقاسم (2004، 24-29). أن ابن العربي في سيرورة بنائه للمفاهيم يكشف محدودية المعنى الذي حصرت فيه، وبذلك يتسنى له فتح المفهوم على الاحتمالات التي يختزنها، ويضيف أنه لا يقف عند هذا الحد بل يعمل على توسيع المفاهيم وتكثيف حملتها المعرفية، منطلقا من آليات قرائية من قبيل البناء بالتوسيع ونظرية الوصل، وآلية رؤية الشيء في غيره، وتتجسد آلية رؤية الشيء في غيره في القلب الذي أحدثه ابن العربي في الحواس وهو يعيد ترتيب العلاقات بينها ويوسع وظائفها، وهكذا غدا ممكنا النظر بالقلب والسماع بغير الأذن أو بغير الآلة مما أتاح في نظر خالد بلقاسم تخصيص الحواس وإخراجها من الضيق الذي حجبها العادة فيه⁶.

ثانيا: ممكن الخيال

يوظف ابن العربي كثيرا الزوج الاصطلاحي (الظاهر والباطن) في كتاباته بغرض تقريب رؤيته إلى الله والعالم والإنسان من جهة، ويتخذ من جهة أخرى، مفهوما إجرائيا يفهم به القضايا والإشكالات التي شغلته وشغلت قبله الفكر العربي الإسلامي

⁶ من المقالات التي توسع آفاق النظر في مسألة الحواس انطلاقا من الخطاب النبوي الشريف، مقالة شوقي المقرئ (2011، ص.85-93): "لغة الجسد في الخطاب النبوي الشريف"، وقد بين فيها أن اللمسة الودود جزء لا يتجزأ من لغة الجسد، فهي في نظره وسيلة للتواصل الطبيعي، وتعبير عن حاجة تفاعلية ماسة، ويبين أيضا أن الخطاب النبوي الشريف يتجاوز تلك النظرة الضيقة، وذلك التنميط الثقافي في التعامل مع اللمس، باعتباره ممارسة تفضي إلى المتعة الجسدية فحسب. فالتوجيه النبوي الشريف يحتفي باللمسة الودود، وينظر إليها على أنها أداة حيوية للإبداع وصنع الحياة، ويرسم لها إطارا ثقافيا يرتقي بها إلى ممارسة متوازنة.

عامة، لذا كثيرا ما نجد إن تحدث عن ظاهر موضوع ما يعقبه بحديث عن باطنه، وهو بذلك يعمق فهمه للموضوع المبحوث فيه، ويجمع بين أكثر من قول في قول يراه الأكمل والأصوب.

وبالتالي فالفهم الذي يتغيا درك بعض إمكانات الخطاب الأكبر، لا بد أن يرسخ في خلد هذا الزوج، وأن يستحضره بشكل مستمر أثناء تعامله مع نصوصه. وهذا الفهم هو ما دعانا إلى جعل مدار هذا الحيز في ممكنين: تحدثنا في الممكن الأول عن الحواس أو القوى الظاهرة بشكل عام، فأشرنا إلى أن عماد هذه القوى الظاهرة هي الحواس الخمس، وقد أجملها ابن العربي (1998، ج 1، ص 141) بقوله إن الإنسان إنما يدرك المعلومات كلها بإحدى القوى الخمس وهي الشم، والطعم، واللمس، والسمع، والبصر. وفي ما يخص الممكن الثاني أي الخيال، فسأخذ أنموذجا عما أسماه ابن العربي بالقوى الباطنة، المتمثلة أساسا في الحس المشترك والوهم والمفكرة والحافظة والعقل. وارتأينا هذا الأخذ لارتباط كل القوى الإنسانية ظاهرة كانت أو باطنة بالخيال.

وقد أجمل ابن العربي (1998، ج 3، ص 39-40). بعض ارتباطات الخيال بقوله إن: "أرواح الأناسي جعل الله لها آلات طبيعية كالعين والأذن والأنف والحنك، وجعل فيها قوى سماها سمعا وبصرا وغير ذلك، وخلق لهذه القوى وجهين، وجه إلى المحسوسات عالم الشهادة، ووجه إلى حضرة الخيال، وجعل حضرة الخيال محلا واسعا أوسع من عالم الشهادة، وجعل فيها قوة تسمى الخيال إلى قوى كثيرة مثل المصورة والفكر والحفظ والوهم والعقل وغير ذلك، وبهذه القوى تدرك النفس الإنسانية جميع ما يعطيها حقائق هذه القوى من المعلومات، فبالوجه الذي للبصر إلى عالم الشهادة تدرك جميع المحسوسات وترفعها إلى الخيال فتحفظها في الخيال بالقوة الحافظة بعد ما تصورها القوة المصورة، وقد تأخذ القوة المصورة أمورا من موجودات مختلفة كلها محسوسة، وتركب منها شكلا غريبا ما أبصرته قط حسا بمجموعه، لكن ما فيه جزء إلا وقد أبصرته، فإذا نام الإنسان نظر البصر بالوجه الذي له إلى عالم الخيال، فيرى ما فيه مما نقله الحس مجموعا، أو مما صورته القوة المصورة مما لم يقع الحس على مجموع قط، لا على أجزائه التي تألفت منها هذه الصورة، فتراه نائما إلى جانبك وهو يبصر نفسه معذبا أو منعما أو تاجرا أو ملكا أو مسافرا، ويطرأ عليه خوف في منامه في خياله فيصيح ويزعق، والذي إلى جانبه لا علم له بذلك ولا بما هو فيه، وربما إذا اشتد الأمر تغير له المزاج فأثر في الصورة الظاهرة النائمة حركة أو زعاقا أو كلاما أو احتلاما كل ذلك من غلبة تلك القوة على الروح الحيواني فيتغير البدن في صورته".

ويضيف: "ثم إن الله تعالى جعل له في الجسم الذي جعله الله له ملكا واستوى عليه جعل فيه قوى وآلات حسية ومعنوية وقيل له: خذ العلوم منها وصرفها على حد كذا وكذا وجعلت له هذه الآلات على مراتب، فالقوى المعنوية كلها قوى كاملة

إلا قوة الخيال فإنها خلقت ضعيفة والقوة الحساسة، وجعلت هاتان القوتان تابعة للجسم فكلما نما الجسم وكبر وزادت كميته كلما تقوى حسه وخياله، إذ كانت جميع القوى لا تأخذ الأشياء إلا من الخيال، وهي قوة هيولانية قابلة لجميع ما يعطيها الحس من الصور، وقابلة لما تفتح فيها القوة المصورة من الصور التي تركبها من أمور موجودة قد أمسكها الخيال من القوة الحساسة، وليس في القوى من يشبه الهبولي في قبول الصور إلا الخيال، فإذا تقوى الخيال حينئذ وجد الفكر حيث يتصرف ويظهر سلطانه، والوهم كذلك، والعقل كذلك، والقوة الحافظة كذلك". (ابن العربي، 1998، ج 2، ص 677).

ويرى أن: "الخيال عين الكمال لولاه ما فضل الإنسان على سائر الحيوان به جال وصال، وافتخر وطال... فله الشتات والجمع بين أضداد الصفات، حكم على المحال والواجب بما شاء من المذاهب، يخرق فيهما العادة ويلحقهما بعالم الشهادة، فيجسد عما في عين الناظر ويلحق الأول في الحكم بالآخر، لا يثبت على حال وله الثبوت على تقلب الأحوال" (ابن العربي، 1998، ج 4، ص 344).

ثم يتحدث عن منزلة الخيال بقوله: "ما أوجد الله أعظم منه منزلة ولا أعم حكما، يسري حكمه في جميع الموجودات والمعدومات من محال وغيره، فليس للقدرة الإلهية فيما أوجدته أعظم وجودا من الخيال فبه ظهرت القدرة الإلهية والاقتدار الإلهي، وبه كتبت على نفسه الرخمة وأمثال ذلك، وأوجب عموما وهو حضرة المجلى الإلهي في القيامة وفي الاعتقادات، فهو أعظم شعائر الله على الله، ومن قوة حكم سلطانه ما تثبته الحكماء مع كونهم لا يعلمون ما قالوه ولا يوفونه حقه، وذلك أن الخيال وإن كان من الطبيعة فله سلطان عظيم على الطبيعة بما أيده الله به من القوة الإلهية". (ابن العربي، 1998، ج 3، ص 492).

وقد عددت سعاد الحكيم في معجمها (1981، ص 447) مرادفات الخيال، منها العالم الأوسط، والبرزخ الأعظم، والحضرة الوسطى، وحضرة الخيال، ثم قالت: "تدقق الخيال عند ابن العربي سيلا مخصبا مثمرا باسطا حكمه على كل العوالم، متداخلا في كل الحقائق، مشكلا عالما وسطا وحقيقة برزخية، بين عالم المعاني المجردة وعالم المحسوسات. هو ليس تخيلا نزويا عابرا لا قيمة واقعية له، كما أنه ليس خيالا خلاقا كما عرفه الفنانون، بل طاقة وقوة ذات بعد حقيقي واقعي يسعى إلى التحقق في الحس بشكل دائم أبدي أزلي، ينتهي إلى عالم له مقاييس خاصة به وحقائق وسطية برزخية".

ثم بينت أنه يقسم الوجود إلى وجودين؛ وجود حقيقي هو الله، ووجود خيالي هو كل ما سواه. والعالم خيال ولكن ليس بالمعنى السطحي العابر بل بكل ما يحوي الخيال من طاقات إيجابية موضوعية ذات فعالية مشهودة في الحس. وقد استند ابن

العربي في نظرها. في تصنيفه العالم خيالاً إلى حديث شريف يقول: (النَّاسُ نِيَامٌ إِذَا مَا تُوا انْتَبَهُوا)، ولا يخفى أن كل ما يرى في حال النوم فهو خيال. إذن العالم خيال، والخلق نيام، أي في مواطن الخيال (سعاد الحكيم، 1981، ص. 450).

وقد صدح ابن العربي ذات سياق في فصوص الحكم بالقول إن: "الوجود كله خيال في خيال، والوجود الحق إنما هو الله" (سعاد الحكيم، 1981، ص. 104). وأقسام الخيال عنده أربع مراتب: فأما المرتبة الأولى فهي الخيال المطلق ويقصد به الحضرة الجامعة والمرتبة الشاملة، يقبل التشكل في صور الكائنات كلها على اختلافها، وليس ذلك إلا (العماء) من حيث قابليته للتشكل في صور الكائنات. وأما المرتبة الثانية فهي الخيال المحقق وهو الخيال المطلق أو العماء نفسه ولكن بعد قبوله صور الكائنات. وأما المرتبة الثالثة فهي الخيال المنفصل، وهو عالم له حضرة ذاتية يظهر في الحس، ويدرك منفصلاً عن شخص المتخيل الناظر، كتصور جبريل في صورة دحية للنبي صلى الله عليه وسلم. وأما المرتبة الرابعة فهي الخيال المتصل وهو القوة المتخيلة في الإنسان وما لها من طاقة على خلق صور تبقى ببقاء المتخيل. (سعاد الحكيم، 1981، ص. 449).

يستفاد من النصوص المقبوسة والتقسيمات أعلاه أن الخيال عند ابن العربي من الأعمدة الرئيسة التي تصوغ رؤيته إلى الله والعالم والإنسان، فلا يتصور بحال أن نفهم أمراً ما دون حضور الخيال ومصاحبته له، فلا يمكن بحسب ابن العربي أن نفهم العبادة الحقة، والعبودية المحضة، والأسماء والصفات، والإضافات، والنسب، والتشبيه، والتنزيه، والإنسان الكامل، والحب والمحبة، والجمال والجلال والكمال، والاتساع الإلهي، والرحمة الإلهية، وعالمي الشهادة والغيب، والبرزخ، والحقائق الكونية، والوجود الحق، والمطلق والمقيد، والغنى والافتقار، والتجليات والكشوف، والجمع بين الأضداد، والواجب والممكن والمحال إلخ. دون فهم الخيال بما هو جامع بين طور العقل وطور ما وراء العقل؛ بمعنى أنه يستمد إمكاناته وأحكامه من الغيب والشهادة ومن الظاهر والباطن، لهذا كله حاز الخيال هذه المنزلة العظيمة وسارت أحكامه في جميع الموجودات والمعدومات من محال وغيره.

ومن ثمة فالخيال هو الأقرب في الدلالة على الحق، لأن الحق هو الأول والآخر والظاهر والباطن. لذا ذهب إلى إثبات وجود الخيال وأن الحكم له بكل وجه، وعلى كل حال، في المحسوس والمعقول والحواس والعقول، وفي الصور والمعاني، وفي المحدث وفي القديم، وفي المحال وفي الممكن وفي الواجب، ومن لا يعرف مرتبة الخيال فلا معرفة له جملة واحدة، وهذا الركن من المعرفة إذا لم يحصل للعارفين فما عندهم من المعرفة رائحة. (ابن العربي، 1998، ج 2، ص. 308).

وكأننا بآبن العربي يريد بالإنسان أن يخرج من علاقاته الاعتيادية والمحصورة والضيقة بالنفس والحواس والأشياء والعالم إلى أخرى ممكنة تمتاز بالاعتقاد وبالإبداع وبالتجدد المستمر. واعتماد ابن العربي الخيال من لبنات فهمه للقضايا،

خاصة تلكم القضايا الإشكالية التي شغلت الفكر العربي الإسلامي قبله، هو في عمقه رد على كل فهم يقصي الخيال وامتداداته من أي حقل من حقول المعرفة، سواء كانت معرفة دينية أو غير دينية، عقلية أو غير عقلية، وهذا الفهم يمكن عد ابن العربي من العلماء الأوائل الذين أسهموا في تشييد نظرية متكاملة في الخيال.

الخاتمة

يتبين من خلال ما سبق أن ابن العربي قد كان من السباقين في تشييد تصور معرفي متكامل يجعل من الحواس والخيال ممكنين أساسيين في وعي الإنسان بذاته وبالعالم وبالحق سبحانه. وقد كشف تحليل "ممكن الحواس" أن الإدراك الحسي لا يُختزل في أفق تجريبي صرف، بل يتحدد في إطار كشف صوفي يحرر الحس من قصوره ويعيد وصله بأصله الإلهي، ويمنحه وظيفة روحية وأخلاقية تتأسس على المراقبة والمحاسبة واليقظة الدائمة. كما أبرز تحليل "ممكن الخيال" أنه حضرة برزخية جامعة، تتوسط بين الظاهر والباطن، والمعقول والمحسوس، وتُعد شرطاً لفهم التجليات وجدلية التشبيه والتنزيه. وبذلك يظهر جلياً أن ابن العربي وسّع المفاهيم وحررها من اختزالها الكلامي والفلسفي، مؤسساً بذلك رؤية إبستمولوجية تجمع بين الأضداد، وتجعل الإنسان في سير دائم نحو كماله الممكن عبر تفعيل طاقاته الحسية والخيالية في أفق وجودي رحب.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية ورش.
- البخاري. (2000). صحيح البخاري. بيروت: دار ابن كثير.
- بلقاسم، خ. (2004). الكتابة والتصوف عند ابن العربي. دار توبقال للنشر.
- حاجي، خ. (فبراير، 2023). الثقافة اليوم بين جسمانية الصورة المستبدة وروحانية الكلمة المحررة، <https://short-url.org/1kYhU>، (تاريخ الزيارة، 04 مارس 2026).
- الحكيم، س. (1981). المعجم الصوفي: الحكمة في حدود الكلمة. بيروت: دندرة للطباعة والنشر، توزيع المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- ديميتري، أ. (تموز 2009). النظر إلى العالم. <https://short-url.org/1kYiW>، (تاريخ الزيارة، 04 مارس 2026).
- ابن عجيبة، أ. (1990). الفهرسة، (تحقيق: ص. ح. عبد الحميد)، القاهرة: دار الغد العربي، ط 1.

- ابن العربي. فصوص الحكم، (تعليقات: أ. ا. عفيفي). بيروت: دار الكتاب العربي.
- ابن العربي. (1998). الفتوحات المكية في معرفة الأسرار المالكية والملكية، (تقديم: م. ع. المرعشلي). لبنان: دار إحياء التراث الإسلامي، ط1.
- ابن العربي. (2001). كتاب الجلالة، (حواشي: م. ع. النميري). بيروت: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، ط1.
- ابن العربي. (2004). رسائل ابن العربي، (تحقيق: س. عبد الفتاح). بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، ط1، مج4.
- ابن العربي. (2018). الديوان الكبير، (تحقيق: ع. بن عرفة)، بيروت: دار الآداب، بيروت، ط1، ج4.
- الغراب، م. م. (1989). رحمة من الرحمن في تفسير وإشارات القرآن من كلام الشيخ محيي الدين بن العربي. مطبعة نضر.
- الغراب، م. م. (1994). شرح رسالة روح القدس في محاسبة النفس، من كلام الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي (مراجعة وتصحيح: م. م. الحناوي وس. الناشي). مطبعة نضر.
- المقري، ش. (2011). لغة الجسد في الخطاب النبوي الشريف: مقارنة سيكولوجية. ضمن التواصل في الرؤية المعرفية الإسلامية، أيام دراسية. (02) وجدة: مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- منصف، ع. (2001). الكتابة والتجربة الصوفية: نموذج محيي الدين بن العربي. منشورات عكاظ، ط2.

من الاتصال الرشدي إلى الانفصال الإسبينوزي:

إشكالية العلاقة بين الفلسفة والدين في الفكرين الوسيط والحديث

د. خليل العوني

وزارة التربية الوطنية، المغرب

البريد الإلكتروني: khalid@elaouni.ma

الموقع الإلكتروني: <https://elaouni.ma>

المعرف الرقمي: <https://orcid.org/0000-0002-9189-8797>

الملخص

تبحث هذه الدراسة في الإشكالية المعقدة للعلاقة بين الفلسفة والدين، وتعتمد في تحليلها على نموذجين فكريين متناقضين هما ابن رشد في كتابه فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، وباروخ سبينوزا في رسالة في اللاهوت والسياسة. الهدف الأساسي هو إضاءة التباينات الجذرية في الأسس المعرفية والسياسية التي حكمت مقاربتهم لهذه العلاقة الجدلية، والتي انتهت بأحدهما إلى التوفيق المقيد، وبالأخر إلى القطيعة التحريرية.

كشفت الدراسة أن ابن رشد، الذي عمل ضمن سياق فكري وسياسي يخص القرون الوسطى، استعان بمنهج التأويل البرهاني ليؤصل لـ "شرعية الفلسفة شرعا"، لكنه قصر هذه الممارسة التأويلية على نخبة خاصة قادرة على فهم الحقيقة العقلية دون أن تتعارض مع الشريعة في ظاهرها. كان هذا التوفيق الرشدي مقيدا بضرورة الحفاظ على النظام الديني والاجتماعي.

في المقابل، تبني سبينوزا منظورا حديثا ثوريا، حيث وظف النقد التاريخي للنص المقدس لإلغاء سلطته المعرفية المطلقة، وإعلان استقلال العقل تحررا من الوصاية اللاهوتية. لم يكن هدف سبينوزا مجرد تأسيس للحقيقة العقلية، بل كان يرمي بالأساس إلى تأسيس الدولة المدنية الليبرالية التي تكفل حرية الأفراد.

يخلص المقال إلى أن الانفصال الذي أحدثه سبينوزا يمثل نقلة نوعية في تاريخ الفكر. فبدلاً من أن يكون تركيز الفلسفة منصبا على المعرفة بالصانع (كما كان الحال في المنظومة الرشدية)، أصبح الهدف هو تأسيس حرية التفكير، واعتبارها شرطاً ضرورياً وأساسياً لتحقيق السلام الاجتماعي والتعايش السياسي.

الكلمات المفتاحية: ابن رشد، سبينوزا، التأويل البرهاني، النقد التاريخي، الإبستمولوجيا

كيفية الاستشهاد بهذا المقال:

العوني، . خ. (2026). من الاتصال الرشدي إلى الانفصال الإسبينوزي: إشكالية العلاقة بين الفلسفة والدين في الفكرين الوسيط والحديث.

مجلة آفاق بحثية متعددة التخصصات (ARH), 1(1), 137-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19039294>

Abstract

This article investigates the epistemological and political foundations of the relationship between philosophy and religion through a comparative reading of Averroes' The Decisive Treatise and Baruch Spinoza's Theological-Political Treatise. It argues that the transition from the Averroist paradigm of qualified conjunction to the Spinozist paradigm of principled separation marks a decisive shift in the history of philosophical modernity.

Within the medieval horizon, Averroes sought to secure the juridical legitimacy of philosophy through demonstrative interpretation, affirming the harmony between reason and revelation while confining esoteric inquiry to an intellectual elite. This reconciliation remained structurally subordinated to the preservation of religious and political order.

Spinoza, by contrast, reconfigured the debate by subjecting Scripture to historical-critical analysis and by grounding the autonomy of reason in a new conception of political authority. Philosophy was no longer tasked with safeguarding doctrinal concord but with defending freedom of thought as the normative foundation of the civil state.

The article concludes that Spinoza's intervention transforms the very function of philosophy—from knowledge of the divine to the institutionalization of intellectual freedom as a condition of social peace and political coexistence.

Keywords: Averroes; Spinoza; philosophy and religion; demonstrative interpretation; historical criticism; political modernity.

المقدمة

تعد العلاقة بين الفلسفة بوصفها نشاطا عقليا حرا محكوما بالشك وتعدد الأجوبة، والدين بما هو نسق من المسلمات والمعتقدات المطلقة المتمحورة حول الإيمان، من الإشكاليات المركزية التي طبعت تاريخ الفكر الإنساني. هذه العلاقة لم تكن صراعا نظريا فحسب، بل شكلت جوهر الصراع على سلطة التفسير والتشريع. في سياق الفكر الوسيط، تركز الجهد الفلسفي على تبرير أحقية الفلسفة في الوجود من داخل الدين نفسه. وقد بلغت محاولات التوفيق ذروتها الفلسفية في موقف أبي الوليد ابن رشد (1198م)، الذي سعى في *فصل المقال* لتأسيس مبدأ الاتصال الرشدي بين الحكمة والشريعة عبر أداة التأويل البرهاني. بالمقابل، ومع بداية انحسار العصور الوسطى وبزوغ الفكر الحديث -الذي ترافقت فيه التحولات العلمية مع انهيار السلطة المطلقة- طرحت إجابة مغايرة تتحدث عن الانفصال الجذري بين النشاطين. وقد تجسد هذا التحول في موقف باروخ سبينوزا (1677م)، الذي نادى في *رسالة في اللاهوت والسياسة* بضرورة حرية التفلسف من خلال إخضاع الدين والسلطة اللاهوتية لمنطق النقد العقلاني.

انطلاقا من هذا التباين، تطرح هذه المقالة الإشكالية المركزية: كيف يمكن تتبع مسار هذه العلاقة، من نموذج الاتصال الرشدي التوفيقي إلى نموذج الانفصال الإسبينوزي النقدي؟ وبعبارة إبستمولوجية، ما الأسس المعرفية التي اعتمدها ابن رشد وسبينوزا لتحديد العلاقة بين الفلسفة والدين؟

منهجية البحث

لتحقيق الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة والمتمثلة في تتبع مسار العلاقة بين الفلسفة والدين من الاتصال إلى الانفصال، اعتمدنا المنهج المقارن التحليلي بوصفه إطارا ناظما. تم اختيار نموذج ابن رشد في *فصل المقال*، ونموذج باروخ سبينوزا في *رسالة في اللاهوت والسياسة* لتمثيلهما نقيضين تاريخيين ومنهجيين مثاليين لدراسة الإشكالية:

- ابن رشد: يمثل ذروة الفكر التوفيقى الوسيط الذي حاول تأصيل الفلسفة شرعا واستخدام أداة التأويل لحل التعارض (الاتصال).
- سبينوزا: يمثل أهم رواد الفكر النقدي الحديث الذين استخدموا أداة النقد التاريخي لإعلان القطيعة التامة وتحرير العقل والدولة (الانفصال).
- إن وضع هذين النموذجين مقابل بعضهما البعض يتيح رصد تحول حاد في الباراديغم الذي مر به تاريخ الفكر من العصر الوسيط إلى الحداثة.

اعتمد التحليل على تفكيك المواقف الفلسفية إلى ثلاث وحدات أساسية لضمان عمق المقارنة:

1. البعد الإبستمولوجي والمنهجي: تحليل الأدوات المستخدمة للوصول إلى الحقيقة (التأويل البرهاني مقابل النقد التاريخي) وتحديد سلطة التفسير (النخبوية مقابل العمومية).
2. البعد الميتافيزيقي والأنطولوجي: مقارنة النظرة إلى مصدر الوجود والقانون (الخالق المتجاوز الذي يخرق القوانين، مقابل الإله/الطبيعة الذي يتطابق مع القوانين).
3. البعد السياسي والقانوني: تحليل الغاية النهائية للعلاقة (تأصيل سلطة الشريعة مقابل تأسيس الحق الطبيعي وحرية التفكير في الدولة المدنية).

يعتمد هذه المقال على المنهج المقارن التحليلي، محللا أولا أسس الاتصال وآلياته عند ابن رشد في سياق الفكر الوسيط، وثانيا المبررات النظرية والفلسفية للانفصال عند سبينوزا في سياق الحداثة، لنعقد ثالثا مقارنة بين المنهجين تكشف عن نقطة التحول من محاولة الوحدة إلى إعلان الاستقلال التام.

النتائج والمناقشة

أولا: المرجعية التاريخية والنظرية: التحول من الفكر الوسيط إلى الفكر الحديث

(أ) ابن رشد في السياق الأندلسي: التوفيق بوصفه مشروعاً دفاعياً

لقد ظل الدين خلال العصور الوسطى مهيمنا على كل مظاهر الحياة، حيث ساد تصور جعل الفلسفة خادمة للدين. ففي سياق الفكر الوسيط الإسلامي، تأثر موقف ابن رشد بالتحديات السياسية والاجتماعية المتغيرة، وأبرزها تعاظم الموقع السياسي والاجتماعي للفقهاء، فنتيجة للضغط المتزايد لعملية استرجاع إسبانيا من قبل المسيحيين تم الشروع في تغذية إيديولوجيا كفاحية (الجهاد) من أجل تجيش الناس. ما شجع على ازدياد أهمية الفقهاء والدعاة والوعاظ الشعبيين (أركون، 1999، ص. 11). وعلى الرغم من تنامي هذا المد، أتاحت سيطرة الموحدين على الأندلس تحولا سمح بتحكم العقل على العقيدة تبعا لمنهج ابن تومرت، مما أدى إلى استيعاب المفاهيم الفلسفية وتقريبها من الخطوط الدينية العريضة. (ميكال فوركاذا، 1999، ص. 201). وعليه، جاء موقف ابن رشد التوفيق بين الحكمة والشريعة كصياغة نظرية وفلسفية لتأصيل هذا الاتجاه العقلاني، فضلا عن كونه انخراطا مباشرا في النقاش ضد تكفير الغزالي للفلاسفة في ثلاث قضايا هي القول بقدّم العالم، وأن الله يعلم الكليات ولا يعلم الجزئيات، وإنكار حشر الأجساد. لقد عاش ابن رشد متأثرا بالتيار العقلاني الذي مثله ابن باجة وابن طفيل، فألى جانبهما كان ابن رشد طبيبا، مقربا من السلطة، التف حوله عدد كبير من التلاميذ، ومهتما بعلم الفلك، وكان غرضه هو إثبات اتصال الشريعة بالحكمة ضمن بيئة ترى الدين منظما للسياسة والفكر.

ب) سبينوزا في سياق الحداثة: القطيعة بما هي كسر معرفي وسياسي

بعد أن طرح ابن رشد تصوره التوفيق، شهدت أوروبا فترة انتقال حاسمة نحو الحداثة (القرن السابع عشر)، وهي فترة تميزت بحركات كبرى مثل النهضة الإيطالية، والإصلاح الديني، والثورة العلمية (جاليليو ونيوتن) التي أسست للمنهج الاستقرائي والعقلاني. (راسل، 2009). مثلت هذه التحولات كسرا باراديجميا مع المرجعية القروسطية. لقد انعكست هذه التطورات العلمية والثقافية، إضافة إلى اختراع المطبعة الذي ساهم في تجريد الكنيسة من وصايتها الرمزية على النص المقدس، على رؤية سبينوزا. فقد كانت معرفته العلمية (خاصة بالرياضيات والفيزياء) (مورو، 2008، ص. 56)، أساسا لمنهجه في قراءة التوراة، والذي دفع به إلى تجاوز النزعة التوفيقية السائدة طيلة قرون. هذا السياق هو ما يفسر دفاع سبينوزا في رسالة في اللاهوت والسياسة عن حق الفرد في تفسير الكتاب، مؤكدا ضرورة الفصل الجذري بين الدين والفلسفة، ووضعا أسس المنهج النقدي الحديث لتفسير الكتب المقدسة.

ثانيا: الأسس الإبستمولوجية: من تأصيل الوجوب إلى تفكيك القدسية

أ) مركزية النص وتبرير النظر: الاتصال بما هو واجب شرعي

إن أول ما يثير الانتباه في مقاربة كلا الفيلسوفين هو مركزية الكتاب المقدس، وإن اختلفت أهداف الاستناد إليه. يلجأ ابن رشد في *فصل المقال* إلى القرآن بصفته النص المؤسس للتصور الكوني الإسلامي، ليس فقط لتبرير وجود الفلسفة، بل لإثبات وجوبها الشرعي. فالشرعية التي يحاول النص الرشدي تأصيلها، لن تتحقق في سياق وسيط يعتمد على النقل إلا من خلال إثبات أن النظر العقلي واجب إيماني وتعبدي. يبرهن ابن رشد على هذا الوجوب استناداً إلى نصوص تحت على الاعتبار، مستشهداً بآيات مثل ((فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ)) و ((أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ)). هذه الرؤية تؤسس لتلازم بين الحقيقة والحق، حيث الاتصال ليس مجرد احتمال، بل هو حقيقة قائمة على مبدأ أن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له (ابن رشد، 1968، ص. 30).

ب) تفكيك الأساس الأنطولوجي للنسبة والوحي: الانفصال باعتباره ضرورة عقلية

في مقابل سعي ابن رشد لتأصيل الفلسفة شرعاً، يتقدم سبينوزا بالنقاش بعد قرون متجاوزاً إياه عبر تفكيك الأساس الإيماني لـ "قدسية" الكتاب ذاتها. يبدأ سبينوزا بحثه عن أصل الاعتقاد بالهية الكتاب من خلال تحليل طريقة تفكير العامة. فبالنسبة إليه، يصنف كل عمل مجهول الأسباب كعمل إلهي؛ إذ تتخيل العامة قدرتين متميزتين: قدرة الله وقدره الطبيعة، وهو ما يفسر اعتبارهم لحوادث الطبيعة الخارقة معجزات أو أعمال إلهية قادرة على قهر قوانين الطبيعة.

يرى سبينوزا أن هذا التصور نابع من الجهل بالعلل الطبيعية، وإرجاع الأفكار الذاتية إلى الله، وهو ما أدى إلى نشوء مفهوم الإله الشخصي المتدخل أو الخالق الفوق-طبيعي، ومن هنا كان لا بد من تأسيس مفهوم جديد هو الإله/الطبيعة. ويتجه سبينوزا مباشرة نحو تفكيك مفهوم الوحي والنبوة ذاته، ويرى أن فكر الله لدى الأنبياء ليس سوى خيالهم؛ فهو يتخذ تمظهرات في شكل كلمات أو صور تتسم بالغموض والتقلب. يخلص سبينوزا إلى أن النبوة لا تمنح الأنبياء علماً، بل تتركهم على آرائهم، وتقتصر غاية الوحي على الأخلاق والطاعة. النتيجة الحتمية لهذه الرؤية هي أننا لسنا ملزمين، في نظره، بالإيمان بالأنبياء إلا فيما يتعلق بغاية الوحي وجوهره، أما فيما عدا ذلك فيستطيع كل فرد أن يؤمن بما يشاء بحرية تامة (سبينوزا، بدون تاريخ، ص. 168). هذا الإعلان الجريء يمثل الخطوة التحريرية الأهم في مسار الانفصال الإسبينوزي. لقد تخطى سبينوزا حدود المسموح

به فلسفيا ومعرفيا، حيث ذهب إلى تفسير الوحي والنبوة بآليات طبيعية ونفسية (الخيال الخصب)، بينما اقتصر ابن رشد على النظر/التفلسف من داخل النص.

ثالثا: المنهج وآليات الحقيقة: النخبوية مقابل العمومية

أ) ابن رشد: التأويل البرهاني وخصوصية الخطاب

بعد البرهنة على وجوب النظر، ينتقل ابن رشد إلى إبراز ضرورة استخدام القياس العقلي (البرهان) بوصفه أتم أنواع القياس. ويؤكد أنه، مثلما تم استنباط القياس الفقهي بعد الصدر الأول دون اعتباره بدعة، فكذلك يجب أن نعتقد بالنظر في القياس العقلي (ابن رشد، 1968، ص. 30). إن النتيجة البرهانية قد توافقت الشرع، أو قد تخالفه، وعندئذ يتوجب اللجوء إلى التأويل ليناسب ظاهر النص نتائج البرهان العقلي. يشدد ابن رشد على أن هذا التأويل حكراً على الخاصة من أهل التأويل اليقيني، الذين يصفهم بأنهم هم البرهانيون بالطبع والصناعة، أعني صناعة الحكمة. (ابن رشد، 1968، ص. 52) أما العامة الذين هم الجمهور الغالب، فلا يجب أن يمتد إليهم التأويل خوفاً من إفساد عقيدتهم. ويعود ابن رشد إلى الآية ((ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)) ليؤسس لهذا التفاوت المنهجي في خطاب الشريعة وتعدد مستويات التصديق لدى الناس.

ب) سبينوزا: المنهج التاريخي النقدي وعمومية التفسير

في المقابل، يمضي سبينوزا قدماً في وضع قواعد المنهج المطابق للمنهج المتبع في تفسير الطبيعة، مستنداً إلى أن معرفة الكتاب يجب أن تستمد من الكتب المقدسة نفسها، لا من سلطة اللاهوتيين. يقوم هذا المنهج على الملاحظة وجمع المعطيات اليقينية التاريخية، حيث يتحتم أن نحصل على معرفة تاريخية مضبوطة، لننتهي من ذلك إلى استنساخ مشروع لفكر مؤلفي الكتاب (سبينوزا، بدون تاريخ، ص. 242)، ويهدف هذا الفحص النقدي إلى:

- فهم طبيعة وخصائص اللغة التي تحدث بها مؤلفو أسفار الكتاب المقدس (لغة العصر والمكان)،

- تجميع آيات كل سفر، وتصنيفها في موضوعات أساسية محدودة. والتركيز على معاني النصوص لا حقيقتها اعتمادا على استعمال اللغة، أو على استدلالات مبنية على الكتاب وحده، أي فهم المعنى من السياق لا بالعقل (فعندما قال موسى إن الله نار فإن هذا القول يجب أن نفهمه فهما مجازيا لأن موسى قد ذكر في نصوص أخرى أن الله لا يشابه الأشياء المادية).

- ربط كتب الأنبياء بجميع الملابس الخاصة التي حفظتها لنا الذاكرة، سيرة مؤلف كل كتاب وأخلاقه، والغاية التي كان يرمي إليها، ومن هو، وفي أي مناسبة كتب كتابه، وفي أي وقت، ولمن، وبأية لغة،

- البحث عن أكثر الأشياء شمولاً: كوجوب أن الله واحد قادر قدرة مطلقة، وتجب عبادته وحده، يرى الجميع ويحب من يعبدونه ويحبون جارهم كما يحبون أنفسهم. فمنهج تفسير الكتاب المقدس طريق يقيني لمعرفة معناه الحقيقي (سبينوزا، بدون تاريخ، ص. 250).

إذا كان كل من ابن رشد وسبينوزا قد حددا مناهج عقلية للتعاطي مع النص الديني، فإن منهج سبينوزا أريد له أن يكون أكثر عمومية وشيوعاً لدى الناس، لا حكراً على الفلاسفة، لأن السلطة العليا في تفسير الكتاب ترجع إلى كل فرد، وفقاً لمبدأ حرية التفلسف. أما بالنسبة لابن رشد فإن التأويل يجب أن يظل حكراً على الخاصة من أهل البرهان، مما يؤكد أن الاتصال الرشدي يظل اتصالاً نخبويًا يقوض الإيمان العام إذا امتد إليه التأويل، بينما الانفصال الإسبينوزي يحرر النص ليتعامل معه العقل الحر.

رابعاً: حسم العلاقة والدلالة السياسية: استقلال مملكة العقل

أ) تباين الغايات: المعرفة بالصانع مقابل التقوى والحق

إن غاية الفلسفة لدى ابن رشد تتحدد بأن تكون نوعاً من النظر في الموجودات، واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع، مما يجعل فعل التفلسف وسيلة لتحقيق المعرفة المثلى بالصانع والإيمان المستند إلى النظر، وتبقى الفلسفة بذلك خادمة للدين في إطاره القروسطي. في المقابل، يرى سبينوزا أن الكتاب المقدس لا يعلم الفلسفة، بل يدعو إلى التقوى والطاعة وحدها، محذراً من أن من يجعل العقل والفلسفة خادمين للاهوت، فإنه يضطر لقبول الأحكام المسبقة. يميز سبينوزا بوضوح بين الكتاب

(جملة روايات وأحداث عرضت للتحريف) وبين جوهره (الطاعة والتقوى)، مجردا الدين من أي سلطة معرفية ليحصره في نطاق الأخلاق العملية.

(ب) إعلان الانفصال وتأسيس الدولة المدنية

يخلص سبينوزا إلى حسم قاطع للعلاقة قائلا: لا توجد أية صلة أو قرابة بين الإيمان واللاهوت من ناحية وبين الفلسفة من ناحية أخرى. إذ أنهما متعارضان أشد التعارض (سبينوزا، بدون تاريخ، ص. 363). ويحدد سبينوزا هذا التعارض في:

- الغاية: غاية الفلسفة هي الحق وحده، وغاية الإيمان هي الطاعة والتقوى وحدهما.
- الأساس: أساس الفلسفة هي الأفكار المشتركة المستخلصة من الطبيعة، وأساس الإيمان هو التاريخ وفقه اللغة.

فللعقل مملكة الحقيقة والحكمة، ولللاهوت مملكة التقوى والخضوع. وبذلك يكون الانفصال الإسبينوزي قد حقق غايتين: تحرير الفلسفة معرفيا، وتأسيس الدولة المدنية سياسيا. فبينما كان التوفيق الرشدي يهدف إلى تقوية سلطة الشريعة العقلانية، فإن هدف الانفصال الإسبينوزي كان ضمان أن أفضل طرق الحكم إنما تقوم على الاعتراف لكل فرد بحريته في الرأي داخل الدولة الحرة، مما يشجع التعايش وبقى الدولة من الفتن، وهو ما لم يكن واردا في الأفق السياسي للمعرفة الرشدية.

الخاتمة

لقد كشفت نتائج الدراسة عن التباين العميق بين رؤيتين فلسفتين لحسم العلاقة بين العقل والنص. فقد مثل ابن رشد أقصى مدى للتوفيق كان ممكنا في سياقه، ونجح في إثبات وجوب النظر العقلي شرعا، لكنه ظل مقيدا بنخبوية الخطاب الناتجة عن حصر التأويل البرهاني على الخاصة، خوفا من إفساد عقيدة العامة.

في المقابل، أسهم سبينوزا في الإعلان عن الميلاد الحقيقي للفلسفة الحرة في العصر الحديث، مؤسسا للانفصال الذي يخدم غايتين متلازمتين: استقلال العقل معرفيا عبر المنهج النقدي التاريخي، وتأسيس الحرية السياسية في الرأي عن طريق الدولة المدنية. لقد كان الانفصال الإسبينوزي ضرورة منهجية وأخلاقية، إذ رأى أن الدين غايته الطاعة والتقوى وحدهما، بينما غاية الفلسفة هي الحق وحده.

إن هذا التباين يعكس النقلة التاريخية من مرحلة البحث عن تأصيل الفلسفة ضمن حدود النص إلى مرحلة تأسيس العقل بوصفه مصدرا مستقلا ووحيدا للحقيقة. وقد أثبتت المقارنة أن العلاقة بين الفلسفة والدين هي بالضرورة مسألة سياسية أيضا؛ فبينما كان التوفيق الرشدي يهدف إلى تقوية سلطة الشريعة العقلانية، كان الانفصال الإسبينوزي يهدف إلى تحرير السلطة المدنية وتأسيس حرية التفلسف كأحد أعمدة الدولة المدنية الحديثة.

في الختام، إن الإشكالية موضوع هذه الدراسة ما زالت عالقة وراهنية في واقعنا المعاصر، مما يستلزم المزيد من البحث الفلسفي، وخاصة في سياق الجدالات الحالية حول التأويل الحدائي للنص المقدس وتأثيره في البنى الاجتماعية والسياسية في عالمنا الإسلامي.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أركون، م. (1999). ابن رشد رائد الفكر العقلاني والإيمان المستنير. عالم الفكر، (4). ترجمة: ه. صالح.
- ابن رشد. (1968). فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال (تحقيق: أ. ن. نادر). بيروت: دار المشرق.
- مورو، ف. (2008). سبينوزا والإسبينوزية (ترجمة: ج. كتوره). بيروت: دار الكتاب الجديدة المتحدة.
- راسل، ب. (2009). حكمة الغرب (ترجمة: ف. زكريا؛ الجزء الثاني، الطبعة الثانية، يوليو). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة.
- سبينوزا، ب. (بدون تاريخ). رسالة في اللاهوت والسياسة (ترجمة: ح. حنفي؛ الطبعة الثالثة). القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.