



Badji Mokhtar Annaba University
Publishing Department

ISSN 1111- 4932
e-ISSN 9865- 2352

EL-TAWASSOL

Journal of

Language, Humanities and Social Sciences

Vol. 32
N° 03 - June 2026



El Tawassol Journal

Badji Mokhtar Annaba University

Editor in Chief of the Journal

Prof. Mohammed MANAA

Publication Director

Prof. Kamel CHAOUI

Editor in Chief

Prof. Samira SOUILAH

Secretary

Amira MANSOURI

Anissa DRIUCHE

Randa NASRI

Editorial and Administration

Publishing Department, Badji Mokhtar University
BP 12, Annaba, 23000, Algeria.

Phone/Fax: 213 38 57 02 24;

Web site: tawassol.univ-annaba.dz

E-Mail: revue.tawassol@gmail.com

Scientific Committee

Prof. Ali Mesbah Mohammed EL WEHICHI	Libyan Academy for Postgraduate Studies (Libya)
Prof. Aouatef METARREF	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Prof. Amina HACHOUF	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Prof. Assia OUAR	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Dr. Azza LAHIOUEL	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Prof. Emmi IGNAZIA TIZIANA	Catania University (Italy)
Prof. Halima AMAÏRA	Al Balqa Applied University (Jordan)
Prof. Maher Foued EL DJIBALI	Al Azhar University (Egypt)
Prof. Marina ORTRUD HERTRAMPF	Passau University (Germany)
Prof. Menza SALVATORE	Catania University (Italy)
Prof. Mohamed EL DAKS	The University of Jordan (Jordan)
Prof. Musallam AL AWAIID	Dhofar University (Sultanate of Oman)
Prof. Nora AIT TALEB	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Prof. Rahima BENSMAIL	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Prof. Rehab YOUSEF	Beni-Suef University (Egypt)
Prof. Samia CHAIB	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)
Prof. Srdjan REDZEPAGIC	Côte d'Azur University (France)
Prof. Youcef MANCER	Badji Mokhtar Annaba University (Algeria)

Linguistic proofreading:

Prof. Kamel ATTEB	Badji Mokhtar Annaba University
Dr. Naim BENMERABET	Badji Mokhtar Annaba University
Dr. Rym CHAHMAT	Badji Mokhtar Annaba University

Summary

Appellativi, titoli e formule di cortesia come segni di rispetto: studio semiotico-pragmatico tra Algeria e Italia

Dr. Sofiane MELOUAH ————— 01

Segni e significati: strumenti per educare e comunicare

Dr. Ahlem DROUCHE ————— 10

Les adjectivaux Prép Dét ØN et les critères de classification sémantique

Ala Eddine BAKHOUCHE ————— 20

المصطلح الصوفي بين الدلالة المعجمية والتجربة الذوقية: مقارنة نقدية تحليلية

فاضل نعمان ————— 35

المستويات اللغوية في اللهجة الجزائرية دراسة وصفية

سليمة عياض ————— 47

دراسة اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى الراشد المصاب بحبسة بروكا

د. مريم جلاخ ————— 59

Pour une optimisation de l'oral en FLE à l'aide des TICE

Halima GHELLAB ————— 75

بناء الوعي اللغوي بين التعليم والمقاربة العرفانية

عائشة صبان، طاوس خلوات ————— 83

تعليمية النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية: إشكالات وتحديات

د. دلولة قادري ————— 95

L'intelligence artificielle comme assistant à la différenciation pédagogique: impacts sur la compréhension écrite en FLE au secondaire Algérien

Billel OUHAIBIA ————— 108

Quand les corps se voilent, les voix se dévoilent : lecture psychanalytique de la nouvelle éponyme Femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djebar

Lamia OULANI ————— 122

مفارقة تأويل الذات في واقع العبث عند بول ريكور

أنيسة عشي ————— 134

رواية "الشوك والقرنفل" ليجي السنوار ترسيخ للهوية وامتداد للذاكرة الجمعية

د. فاطمة بور ————— 149

المرأة في الشعر الجاهلي: من جمالية الوصف إلى شعرية الجسد - نماذج مختارة -

عمر بوفاس، أ.د. عبد السلام صحراوي ————— 157

جماليات الانزياح الأسلوبي في شعر البحتري: قراءة في قصيدة "فيما ابتداركم الملام ولو عا"

د. خميسة مزيتي ————— 169

الأدب الرقمي التفاعلي - قراءة وصفية تحليلية للموقع الإلكتروني "الأدب الرقمي التفاعلي" للدكتور حمزة قريرة أنموذجا -

د. عبد النور بليصق، د. العياشي بختي ————— 184

Les Rougon-Macquart à l'ère du numérique: enquête textométrique et scripturale sur la poétique zolienne avec Hyperbase

Mohamed Seghir BENOTMANE ————— 197

Le problème de la prise en compte de l'interprète de conférence dans la chaîne de préparation de réunion en Afrique

Laurent Roger AZAMBOU NDONGMO ————— 210

The role of digital technologies in achieving sustainable development in the agricultural sector in Algeria

Ali BELKACEMI, Djoudi BENGUIT ————— 236

Enhancing User Experience in University Libraries Through Design Thinking and Artificial Intelligence: A Web Design Proposal for the University of Badji Mokhtars Library Website

Dr. Amina BAHLOUL ————— 252

السينما والتغير الاجتماعي؛ دور الفن السابع في تشكيل الوعي الجماعي

أ.د. جمال عايدي ————— 265

The Bio-bibliographical Works of the Central Maghreb's Scholars during the Islamic Middle Period "Extant and Lost Compilations"

Assia SAHLI ————— 275

Appellativi, titoli e formule di cortesia come segni di rispetto: studio semiotico-pragmatico tra Algeria e Italia

Dr. Sofiane MELOUAH (*) Università Badji Mokhtar – Annaba, 12, sofiane.melouah@univ-annaba.dz
P.O.Box, 23000 Annaba, Algeria,
Dipartimento di Lettere e Lingua italiana.

Sottoposto il: 17/02/2026

Accettato il: 18/06/2026

Pubblicato il: 30/06/2026

Riassunto

Questo studio analizza, in prospettiva semiotico-pragmatica, il rispetto e la cortesia nel confronto tra Algeria e Italia, con focus su saluti, forme di indirizzo e ringraziamenti. Le routine sono lette come segni sociali che regolano la relazione, lo status e la distanza nella comunicazione interculturale. I dati indicano che in Algeria prevalgono sequenze più ritualizzate ed espanse, sostenute da un repertorio plurilingue e dall'alternanza di codice come risorsa pragmatica. In Italia, soprattutto nei contesti istituzionali, la cortesia risulta più economica e affidata a marcatori stabili di distanza formale. La discussione evidenzia possibili fraintendimenti e ricadute applicative in ambito educativo e professionale.

Parole chiave: Cortesia, pragmatica, comunicazione interculturale, Algeria, Italia.

Appellatives, titles, and forms of address as markers of respect: a semiotic-pragmatic study between Algeria and Italy

Abstract

This study examines, from a semiotic-pragmatic perspective, how respect and politeness are expressed in Algeria and Italy, focusing on greetings, forms of address, and expressions of gratitude. Routines are interpreted as social signs that regulate relationships, status, and distance in intercultural communication. The data indicate that more ritualized and expanded sequences prevail in Algeria, supported by a multilingual repertoire and code-switching as a pragmatic resource. In Italy, particularly in institutional contexts, politeness appears more economical and relies on stable markers of formal distance. The discussion highlights possible misunderstandings and practical implications for educational and professional contexts.

Keywords: Politeness, pragmatics, intercultural communication, Algeria, Italy.

Autore corrispondente: Dr. Sofiane MELOUAH, sofiane.melouah@univ-annaba.dz



Introduzione:

La comunicazione interculturale rappresenta un ambito di studio complesso, nel quale le pratiche linguistiche acquisiscono significato solo se interpretate alla luce dei contesti storici e sociali che definiscono norme, aspettative e sistemi di valori condivisi (Scollon & Scollon, 2001). In tale prospettiva, rispetto e cortesia non possono essere considerati meri codici di buona educazione o formule superficiali, bensì dispositivi pragmatici e culturali che contribuiscono all'organizzazione dell'interazione e alla negoziazione delle intenzioni comunicative (Brown & Levinson, 1987).

All'interno di questa prospettiva, il presente articolo si propone di analizzare come rispetto e cortesia vengano resi visibili attraverso la lingua in due contesti distinti — Algeria e Italia — concentrandosi su alcune routine interazionali particolarmente ricorrenti e socialmente rilevanti: saluti, appellativi e titoli (forme di indirizzo), ringraziamenti e relative risposte. Sebbene tali risorse siano spesso percepite come pratiche ordinarie e automatiche, esse svolgono una funzione centrale nella costruzione e nella regolazione della relazione interpersonale: aprono e chiudono l'interazione, definiscono ruoli e distanze, riconoscono status e appartenenze e stabiliscono forme di reciprocità e cooperazione. In questo senso, esse possono essere interpretate come elementi di una vera e propria grammatica sociale della relazione, attraverso cui gli individui negoziano il riconoscimento reciproco e preservano l'ordine dell'interazione (Goffman, 1967).

La scelta di concentrare l'attenzione su saluti, appellativi/titoli e ringraziamenti risponde a due ragioni principali. Da un lato, queste routine sono particolarmente sensibili alla variabilità culturale: la stessa formula può essere interpretata come calorosa, fredda, eccessiva o insufficiente a seconda delle norme implicite del contesto. Dall'altro lato, esse risultano frequentemente coinvolte nei fraintendimenti interculturali, poiché toccano direttamente la valutazione sociale dell'altro (Watts, 1992).

In contesti educativi e professionali, la competenza nel riconoscere e modulare tali pratiche diventa dunque cruciale per prevenire rotture relazionali e migliorare l'efficacia comunicativa.

Le domande di ricerca che guidano l'analisi sono le seguenti:

- 1- Quali forme linguistiche ricorrenti esprimono rispetto e cortesia in Algeria e in Italia, in particolare nei saluti, nelle forme di indirizzo e negli atti di ringraziamento?
- 2- In che modo variabili quali il contesto formale/informale, la distanza e il potere influenzano la selezione di tali risorse?
- 3- Quali fraintendimenti possono emergere quando le routine di un sistema culturale vengono interpretate secondo le aspettative dell'altro?
- 4- In che senso tali forme possono essere lette come segni della semiotica sociale, portatori di valori e norme condivisi?

Dopo il quadro teorico, verranno presentati i materiali e il metodo e, successivamente, un'analisi comparativa supportata da tabelle commentate, con le relative implicazioni e conclusioni.

1- Quadro teorico:**1-1- Pragmatica e significato in interazione:**

La pragmatica studia l'uso della lingua nell'interazione e il significato effettivo degli enunciati così come viene interpretato dai partecipanti in relazione al contesto. In questa prospettiva, saluti, titoli e ringraziamenti non vanno intesi solo per il loro contenuto proposizionale, ma anche per la loro funzione interazionale: avviare una relazione, riconoscere ruoli, mitigare imposizioni e consolidare reciprocità (Watts, 2003).

Un punto importante riguarda la distinzione tra dimensione pragmlinguistica e sociopragmatica: la prima concerne le risorse linguistiche disponibili (forme, mitigatori, intensificatori), mentre la seconda riguarda le norme sociali e culturali di appropriatezza. Questa distinzione aiuta a comprendere perché errori pragmatici possano risultare più rilevanti di quelli grammaticali, incidendo direttamente sull'intenzione e sull'interpretazione (Leech, 2014).



La teoria degli atti linguistici mostra che parlare è agire. L'indirettezza può essere motivata da esigenze di cortesia (Yule, 1996). Il Principio di Cooperazione e le implicature spiegano come si costruiscano significati indiretti, mentre le norme sociali e culturali orientano tali processi (Searle, 1969).

1-2- Politeness, face e rispetto:

La politeness è un fenomeno centrale nei rapporti interpersonali, ma regolato da norme variabili tra società e contesti. Eelen (2001) distingue tra politeness come concetto di "senso comune" (Pol1) e politeness come oggetto di descrizione teorica (Pol2). Ne deriva che ciò che "suona cortese" dipende da valutazioni locali e dagli effetti sociali prodotti nella relazione.

Secondo Goffman (1967), la face è l'immagine sociale negoziata nell'interazione, sostenuta da pratiche di face-work. Brown e Levinson (1987) distinguono la face positiva (bisogno di approvazione) e la face negativa (bisogno di autonomia), da cui derivano strategie di cortesia positiva (solidarietà/prossimità) e negativa (deferenza/mitigazione).

1-3- Modelli teorici e sviluppi:

Nell'ambito dello studio della cortesia linguistica, Kerbrat-Orecchioni (2012) propone un modello fondamentale che integra la prospettiva degli atti che minacciano l'immagine sociale (Face-Threatening Acts, FTA) con quella degli atti che la valorizzano (Face-Flattering Acts, FFA). Questo approccio permette di considerare non solo i ringraziamenti, ma anche i fenomeni di supercortesia, evidenziando come le pratiche linguistiche costituiscano strumenti centrali nella gestione delle relazioni sociali e nell'orientamento dell'interazione. Adottando questa prospettiva, diventa possibile analizzare le routine linguistiche — saluti, forme di indirizzo e ringraziamenti — come segni culturali che riflettono norme, valori e aspettative condivisi, fornendo un quadro coerente per comprendere la cortesia nei diversi contesti interculturali.

1-4- Prospettiva interculturale e semiotica:

Le stesse routine assumono valori diversi in comunità diverse e i fraintendimenti più frequenti riguardano l'interpretazione sociale della brevità rispetto all'espansione rituale. De Marco (2017) sottolinea come la consapevolezza interculturale risulti cruciale, in particolare nei contesti educativi e professionali, dove la gestione corretta di tali pratiche può prevenire rotture relazionali e migliorare l'efficacia comunicativa.

Le formule routinizzate funzionano come segni di status, distanza, benevolenza e appartenenza. In questa prospettiva, la cortesia rappresenta un contesto privilegiato per osservare la relazione tra lingua e cultura: ciò che appare come una semplice "formula" è in realtà un gesto semiotico che organizza l'interazione.

2- Materiali e metodo:

2-1- Disegno della ricerca:

Nel presente studio è stato adottato un approccio comparativo che, in una prospettiva interculturale, consente di osservare come le routine linguistiche di cortesia rendano visibili norme, aspettative e valori differenti nella gestione della relazione in Algeria e in Italia. L'obiettivo principale è descrivere comparativamente routine ad alta riconoscibilità sociale e rilevanza pragmatica, focalizzandosi su tre categorie ad alta frequenza e visibilità sociale: saluti, forme di indirizzo (appellativi/titoli) e ringraziamenti (con le relative risposte). Gumperz (1982) sottolinea l'importanza di questi fenomeni nell'analisi dell'interazione interculturale.

2-2- Materiali e contesti considerati:

Il corpus di riferimento comprende esempi d'uso quotidiano, impiegati regolarmente in diversi ambiti, sia nel parlato sia nello scritto. Sono stati inclusi contesti formali e istituzionali (scuola, università, uffici, servizi, comunicazione amministrativa, incluse le email) e contesti informali (amici, vicini, comunità, vita quotidiana). Nel caso algerino, la descrizione ha integrato il repertorio plurilingue, in cui coesistono l'arabo algerino (AA, darija), l'arabo standard (MSA) e il francese (FR), tenendo conto della frequente alternanza di codice, indicata come MIX, utilizzata come risorsa pragmatica per modulare prossimità, formalità e cornice



istituzionale. È stato inoltre considerato che molte routine vengono impiegate anche direttamente in francese in Algeria, inclusi i contesti informali (ad es. *Comment vas-tu?*).

2-3- Categorie di analisi e convenzioni:

Le categorie considerate hanno riguardato: (A) saluti; (B) appellativi/titoli; (C) ringraziamenti e relative risposte; (D) variabili D–P–R, intese come distanza (D), potere (P) e grado di imposizione/rilevanza (R); (E) codice linguistico (AA/MSA/FR/MIX), quando pertinente. Per l’Algeria è stata adottata una traslitterazione semplificata e, per le forme arabe, è stata riportata la grafia araba tra parentesi; quando utile, è stata inoltre indicata l’etichetta del codice (AA/MSA/FR/MIX).

3- Analisi e discussione:

Nella presente sezione discutiamo i risultati della nostra analisi e mettiamo in evidenza differenze sistematiche, riconoscibili soprattutto nel “formato” delle routine di cortesia nei due contesti osservati. Nel caso algerino rileviamo una maggiore ritualità ed espansione delle sequenze, orientate a rendere esplicita la costruzione della relazione; nel caso italiano, in particolare negli scambi istituzionali, osserviamo invece realizzazioni più economiche, nelle quali il rispetto è spesso affidato a marcatori selettivi e stabilizzati di distanza formale. In tal senso mostriamo che la cortesia non varia per “grado”, ma per modalità di realizzazione e criteri di riconoscimento, con implicazioni dirette per la comprensione interculturale. Una prima sintesi dei risultati è presentata nella tabella seguente.

Tabella n. 1: Confronto sintetico delle routine di cortesia tra Algeria e Italia

Aspetto	Algeria	Italia	Commentosemiotico-pragmatico
Saluti	Spesso estesi/ritualizzati; possono includere formule standard e augurali.	Spesso concisi e standardizzati.	In Algeria i saluti possono costruire clima relazionale; in Italia spesso segnalano apertura/chiusura in modo economico.
Appellativi/titoli	Appellativi relazionali e onorifici; titoli e formule di rispetto anche in FR.	Titoli professionali e <i>Lei</i> come marcatori di distanza.	Algeria: riconoscimento e prossimità possono coesistere; Italia: status e distanza sono fortemente codificati.
Ringraziamenti	Frequenti forme espresse/benedicenti; anche in FR; risposta rituale.	Spesso brevi; modulabili con formalità (<i>La ringrazio</i>).	Algeria: ringraziare può costruire reciprocità; Italia: ringraziamento spesso efficiente e contestuale.
Orientamento di cortesia	Tendenza a cortesia positiva e ritualità relazionale (con variazioni interne).	Tendenza a cortesia negativa in contesti istituzionali (distanza/autonomia).	Differenze non assolute ma sistematiche: norme e aspettative regolano la valutazione.

Da questo quadro emergono due configurazioni ricorrenti. Nei dati algerini, le routine risultano più spesso rese visibili attraverso sequenze estese e ritualizzate: le formule non si limitano a segnalare l’apertura o la chiusura dell’interazione, ma contribuiscono anche a costruire e confermare la relazione, facendo emergere chiaramente la benevolenza e la reciprocità. Nei dati italiani, soprattutto in ambito istituzionale, il rispetto risulta più frequentemente affidato a marcatori selettivi e stabilizzati, come titoli professionali e allocuzioni formali, che codificano distanza e status senza richiedere un’espansione rituale della sequenza. Questa divergenza non indica un diverso “grado” di cortesia, ma riflette differenze nelle aspettative sociopragmatiche su come la cortesia debba essere realizzata e riconosciuta nell’interazione.



3-1- La scelta di codice come risorsa pragmatica nel caso algerino:

All'interno del materiale analizzato, un elemento decisivo del caso algerino è la coesistenza di più codici (AA/MSA/FR) e la frequente alternanza, che abbiamo interpretato come risorsa pragmatica per modulare prossimità, formalità e cornice istituzionale. La tabella seguente sintetizza le funzioni ricorrenti associate ai diversi codici.

Tabella n. 2: Algeria: codici linguistici e funzioni pragmatiche della cortesia

Codice	Ambitofrequenti	Funzionepragmaticaricorrente	Esempi “diffusi”
MSA (arabo standard)	Saluti “alti”, formule religiose, discorso pubblico.	Solennità, rispetto, legittimazione.	<i>As-salāmu ‘alaykum / Wa ‘alaykum as-salām</i> (السلام عليكم / و عليكم السلام)
AA (darija)	Quotidiano, vicinato, famiglia, negozio.	Prossimità, routine relazionale.	<i>kifāshrāk?</i> (كيفاش راک؟); <i>labās?</i> (لاباس؟); <i>khouya/khti</i> (خويا/ختي)
FR (francese)	Scuola/università, amministrazione, servizi; anche informale urbano.	Istituzionalità e/o prossimità (a seconda del contesto), professionalità.	<i>Bonjour; Comment vas-tu ?; Merci; Merci beaucoup; s’il vous plaît; Monsieur/Madame</i>
MIX (alternanza)	Parlato quotidiano e talvolta scritto.	Modulazione fine tra calore e forma.	<i>Sbah el-khir</i> (صباح الخير) + <i>Madame merci Barak Allah fik</i> (بارك الله فيك)

Il prospetto mette in evidenza che la scelta di codice ha funzionato come risorsa pragmatica autonoma, capace di orientare la lettura dell’interazione già in fase di apertura. L’uso dell’MSA ha sostenuto più spesso effetti di solennità e legittimazione, collocando lo scambio in una cornice percepita come più “alta” o normativamente marcata; l’AA ha invece favorito prossimità e appartenenza, risultando coerente con routine relazionali del quotidiano. Il francese ha mostrato un valore particolarmente flessibile: oltre a indicizzare istituzionalità e professionalità, è comparso anche in routine informali, confermando che il suo significato pragmatico dipende in modo sensibile dal dominio e dalla relazione tra interlocutori. L’alternanza di codice (MIX) ha reso ancora più evidente questa funzione modulante, poiché la combinazione di segmenti diversi ha permesso di bilanciare formalità e calore relazionale all’interno della stessa sequenza.

3-2- Saluti: forme ricorrenti e funzioni interazionali (Algeria vs Italia):

Sulla base dei dati considerati, i saluti emergono come routine ad alta visibilità sociale e svolgono funzioni che vanno oltre l’apertura/chiusura dell’interazione: abbiamo osservato la verifica relazionale, l’augurio e, nei contesti di servizio, anche una componente di invito/accoglienza. Il confronto seguente mostra come tali funzioni siano state distribuite e rese riconoscibili nei due contesti.

Tabella 3. Repertorio di saluti: forme ricorrenti e funzioni (Algeria vs Italia)

Contesto	Algeria (forme)	Italia (forme)	Funzione
Informale	AA: <i>kifāshrāk?</i> (كيفاش راک؟), <i>labās?</i> (لاباس؟); FR: <i>Comment vas-tu ?</i>	Ciao, Come va?	Avviorapido; verificare relazionale.
Neutro	MSA: <i>As-salāmu ‘alaykum</i> (السلام عليكم); AA/MSA: <i>Sbah el-khir</i> (صباح الخير); FR: <i>Bonjour</i>	Salve, Buongiorno	Apertura standard.
Formale/servizio	FR: <i>Bonjour, Monsieur/Madame</i> + AA/MSA: <i>Tfaddal</i> (تفضل)	Buongiorno, Signora/Signore	Istituzionalità; ruolo.
Chiusura	AA: <i>Bslāma</i> (بالسلامة); FR: <i>Bonne journée</i>	Arrivederci, Buona giornata	Chiusura e “buonproseguimento”.



Il confronto evidenzia che il saluto opera come routine polifunzionale: oltre a introdurre o concludere lo scambio, può includere la verifica relazionale, l'augurio e, nei contesti di servizio, strategie di invito e accoglienza che facilitano l'avvio dell'azione successiva. Nel caso algerino, soprattutto nelle situazioni di servizio, la sequenza di apertura integra spesso un'indicizzazione della cornice istituzionale e un dispositivo relazionale di accoglienza; ciò rende più esplicita la cooperazione attesa e riduce la potenziale frizione legata all'asimmetria dei ruoli. Nel caso italiano, invece, prevalgono aperture più concise e standardizzate, con variazioni legate soprattutto al registro e alla distanza formale. Ne deriva una differenza nella "visibilità" della cortesia: in un sistema essa viene spesso resa manifesta nella sequenza stessa, nell'altro viene più spesso affidata a segnali mirati di registro e allocuzione.

A titolo esemplificativo, nelle interazioni di servizio abbiamo osservato che l'alternanza tra francese e formula araba consente di realizzare simultaneamente l'inquadramento istituzionale e l'accoglienza relazionale. Nell'esempio seguente, il francese segnala la cornice istituzionale dell'interazione, mentre *Tfaddal* svolge una funzione di invito/accoglienza che agevola l'accesso alla richiesta e sostiene la cooperazione interazionale.

E1 (Algeria, servizio, MIX)

A: *Bonjour, Madame. Tfaddal* (تفضل). B: *Bonjour. S'il vous plaît*

3-3- Forme di indirizzo e ringraziamenti: distanza, status e reciprocità:

Passando alle forme di indirizzo, nel nostro confronto abbiamo osservato che l'italiano istituzionale tende a stabilizzare distanza e deferenza attraverso titoli professionali e allocuzione di rispetto (Lei), mentre nel caso algerino il repertorio di appellativi relazionali e onorifici può far coesistere il riconoscimento dello status e la prossimità. Sul versante dei ringraziamenti, abbiamo rilevato una diversa densità rituale: in Algeria il ringraziamento può assumere un formato espanso e benedicente, spesso con risposte routinizzate; in Italia risulta più spesso breve e orientato all'efficienza comunicativa. Il prospetto seguente sintetizza queste differenze.

Tabella 4. Confronto delle strategie linguistiche di cortesia e rispetto tra Algeria e Italia

Aspettocomunicativo	Algeria	Italia	Note esplicative
Saluti	Estesi, ritualizzati, emotivi; includono benedizioni e auguri.	Concisi, standardizzati; funzione principale di apertura della conversazione.	In Algeria i saluti creano vicinanza e solidarietà; in Italia la funzione è pragmatica e formale, spesso senza carica emotiva aggiuntiva.
Appellativi / Titoli	<i>khouya</i> (خويا), <i>khti/oukhti</i> (ختي/أختي), <i>si</i> (سي), <i>hajja</i> (الهاجة), <i>ustādh</i> (أستاذ); anche in FR <i>Monsieur/Madame</i> .	Prof., Dott., Lei; marcatori formali di status e distanza.	Gli appellativi algerini enfatizzano relazione personale e riconoscimento dello status; i titoli italiani regolano la distanza sociale e tutelano la formalità.
Ringraziamenti	<i>shukran</i> (شكراً), <i>Barak Allah fik</i> (بارك الله فيك), <i>Allah ykhalik</i> (الله يخليك); anche FR <i>merci / merci beaucoup</i> .	Grazie, Grazie mille, La ringrazio; brevi, contestualizzati, formali.	In Algeria spesso iterativi e ritualizzati, rafforzano legami e reciprocità; in Italia essenziali, focus su chiarezza/efficienza.
Cortesia	Positiva, iterativa, orientata alla costruzione della relazione.	Negativa, finalizzata a mantenere distanza e formalità.	Algeria: vicinanza e partecipazione emotiva; Italia: rispetto tramite autonomia e distanza.
Interpretazione sociale	Relazionale, emotiva; rafforza coesione e rispetto reciproco.	Basata su efficienza, forma e registro; rispetto tramite distanza.	Le stesse formule possono avere significati opposti a seconda del contesto culturale; consapevolezza interculturale essenziale.



Il quadro comparativo mostra una logica pragmatica differenziata nella gestione di distanza, status e reciprocità. Nel caso algerino, la cortesia si realizza più spesso attraverso dispositivi relazionali e rituali che rendono visibile la benevolenza e rafforzano la coesione, anche quando l'interazione è asimmetrica. Le forme di indirizzo possono coniugare riconoscimento dello status e prossimità, mentre i ringraziamenti assumono frequentemente configurazioni espanse, talvolta benedicienti, e si integrano con risposte routinizzate che stabilizzano la reciprocità. Nel caso italiano, soprattutto in ambito istituzionale, il rispetto è più spesso affidato a marcatori formali stabili, come titoli e *Lei*, che proteggono l'autonomia dell'interlocutore e regolano la distanza; i ringraziamenti risultano più frequentemente brevi e funzionali, con un innalzamento di registro nelle situazioni formali. Da qui deriva un punto interpretativo cruciale: la stessa scelta linguistica può produrre valutazioni diverse perché ciascun sistema attiva norme sociopragmatiche specifiche su brevità, ritualità e adeguatezza (Spencer-Oatey, 2000).

3-3-Sintesi integrata per casi d'uso (prospettiva operativa):

In un'ottica applicativa, abbiamo organizzato una sintesi per “casi d'uso” (apertura informale/neutra/formale, ringraziamento minimo/intensificato, chiusura + augurio, titoli/onorifici), includendo per l'Algeria anche la dimensione del codice (AA/MSA/FR) come variabile pragmatica. La tabella seguente rende visibile la corrispondenza tra funzione comunicativa e scelte routinizzate nei due sistemi.

Tabella 5. Sintesi integrata (versione compatta): casi d'uso chiave Algeria (AA/MSA/FR) vs Italia

Caso d'uso (funzione)	Algeria – AA (traslitt. + arabo)	Algeria – MSA (glossa)	Algeria – FR (uso in Algeria)	Italia – informale	Italia – formale/istituzionale
Apertura informale	<i>kifāshrāk?</i> (كيفاش راک؟ / <i>labās?</i> (لاباس؟))	—	<i>Comment vas-tu ?</i>	Ciao / Come va?	—
Apertura neutra	<i>Sbah el-khir</i> (صباح الخير)	<i>As-salāmu 'alaykum</i> (السلام عليكم)	<i>Bonjour</i>	Salve / Buongiorno	Buongiorno
Apertura formale/servizio	<i>Tfaddal</i> (تفضل)	—	<i>Bonjour, Monsieur/Madame</i>	—	Buongiorno, Signora/Signore
Ringraziamento minimo	<i>shukran</i> (شكراً)	—	<i>Merci</i>	Grazie	Grazie / La ringrazio
Ringraziamento intensificato	<i>Barak Allah fik</i> (بارك الله فيك) / <i>Allah ykhalik</i> (الله يخليك)	—	<i>Merci beaucoup</i>	Grazie mille	La ringrazio / Grazie mille
Ringraziamento intensificato	<i>Barak Allah fik</i> (بارك الله فيك) / <i>Allah ykhalik</i> (الله يخليك)	—	<i>Merci beaucoup</i>	Grazie mille	La ringrazio / Grazie mille
Chiusura + augurio	<i>Bslāma</i> (بالسلامة)	—	<i>Bonne journée</i>	Ciao / A presto	Arrivederci / Buonagiornata
Titolo/onorifico (status/distanza)	<i>si</i> (سي); <i>hajja</i> (الهاجة); <i>Hadj</i> (الحاج); <i>el cheikh</i> (الشيخ)	<i>sayyidi</i> (سيدي); <i>ustādh/ustā dha/sayyidatī</i> (أستاذ/أستاذة/سيدتي)	<i>Monsieur / Madame</i>	—	Professore / Dottore / Ingegnere + Lei

Questa sintesi rende evidente che la differenza principale non riguarda solo l'inventario delle forme, ma la loro distribuzione per funzione e contesto. Nel caso algerino, la variabile “codice” entra direttamente nella regolazione pragmatica dell'interazione e amplia la flessibilità nella modulazione di prossimità e formalità, consentendo combinazioni che rendono l'orientamento relazionale particolarmente esplicito. Nel caso italiano, la distanza viene stabilizzata soprattutto attraverso titoli professionali e allocuzione formale, con routine mediamente più economiche e



con un allineamento forte tra registro e appropriatezza istituzionale. In prospettiva interculturale, questa organizzazione aiuta a comprendere perché si producano fraintendimenti: ciò che in un contesto appare come cortesia adeguata può essere interpretato nell'altro come eccesso o come freddezza, non per differenze di "buone maniere", ma per aspettative diverse circa il formato pragmatico della cortesia.

4- Implicazioni interculturali:

Nella nostra prospettiva, la comprensione delle differenze culturali risulta cruciale per prevenire malintesi, costruire fiducia e migliorare la qualità delle interazioni interculturali. I risultati indicano che la consapevolezza dei codici pragmatici consente una gestione più efficace di situazioni professionali, educative e quotidiane, perché permette di calibrare l'adeguatezza non solo sulla base delle parole impiegate, ma anche sul formato della routine atteso nel contesto (Thomas, 1995).

In ambito educativo, tale consapevolezza può tradursi in attività di sensibilizzazione pragmatica e in percorsi di confronto guidato tra routine equivalenti, utili a ridurre errori sociopragmatici e a sviluppare competenze interculturali. In ambito professionale, la stessa competenza sostiene la negoziazione di ruoli, distanza e cooperazione, riducendo l'interpretazione negativa della brevità o dell'espansione rituale e migliorando la qualità della relazione lavorativa (Mills, 2003).

Conclusione:

Nelle conclusioni del presente lavoro, l'analisi comparativa tra Algeria e Italia conferma che rispetto e cortesia non sono semplici formule linguistiche, ma sistemi semiotici che riflettono valori culturali e norme sociali condivise. Nel caso algerino, il rispetto si realizza più spesso attraverso ritualità, espansione e integrazione relazionale, supportato da un repertorio plurilingue che consente una modulazione fine tra prossimità e formalità; nel caso italiano, soprattutto in ambito istituzionale, la cortesia viene più spesso organizzata in modo economico e stabilizzata tramite marcatori selettivi di distanza, come titoli professionali e allocuzione di rispetto. I risultati mostrano che strategie apparentemente equivalenti possono veicolare effetti sociali differenti e generare fraintendimenti quando vengono interpretate secondo aspettative sociopragmatiche non condivise.

Dal punto di vista teorico, l'analisi conferma la produttività dell'integrazione tra teoria della face, distinzione tra cortesia positiva e negativa e prospettiva discorsiva: questi strumenti consentono di interpretare non solo le scelte linguistiche, ma anche la loro dimensione simbolica e il modo in cui ordinano l'interazione (Morris, 1938). In conclusione, la cortesia emerge come un campo privilegiato per osservare l'intreccio tra lingua, cultura e relazione, e per tradurre l'analisi in indicazioni operative utili nei contesti educativi e professionali.

Bibliografia:

- 1- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- 2- De Marco, A. (2017). La comunicazione interculturale: La cortesia linguistica in una prospettiva cognitivista. *Filosofi (e) Semiotiche*, 4(2), 15–26.
- 3- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. St. Jerome Publishing.
- 4- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday Anchor Books.
- 5- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- 6- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- 7- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). From good manners to facework: Politeness variations and constants in France, from the classic age to today. In M. Bax & D. Z. Kádár (Eds.), *Understanding historical (im) politeness: Relational linguistic practice over time and across cultures* (pp. 109–142). John Benjamins Publishing Company.
- 8- Leech, G. N. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford University Press.
- 9- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press.
- 10- Morris, C. W. (1938). *Foundations of the theory of signs*. In *International encyclopedia of unified science* (Vol. 1, No. 2). University of Chicago Press.



- 11- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach* (2nd ed.). Blackwell.
- 12- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- 13- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport management: A framework for analysis. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 11–46). Continuum.
- 14- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Longman.
- 15- Watts, R. J. (1992). Linguistic politeness and politic verbal behaviour: Reconsidering claims for universality. In R. J. Watts, S. Ide, & K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice* (pp. 43–69). Mouton de Gruyter.
- 16- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.
- 17- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.



Segni e significati: strumenti per educare e comunicare

Dr. Ahlem DROUCHE (*)

Università Badji Mokhtar-Annaba, ahlem.drouiche@univ-
12, P.O. Box, 23000 Annaba, annaba.dz
Dipartimento di Lettere e Lingua
italiana.

Sottoposto il: 28/03/2026

Accettato il: 18/06/2026

Pubblicato il: 30/06/2026

Riassunto

L'uso dei segni come strumenti pedagogici rappresenta un approccio innovativo nell'insegnamento e nella comunicazione. Essi, intesi come simboli visivi, gestuali o linguistici, trasmettono concetti complessi, facilitano la comprensione dei contenuti, stimolano l'interazione tra docente e studenti e migliorano la trasmissione del sapere. Questo studio analizza il ruolo dei segni nel contesto educativo, evidenziandone l'efficacia nell'apprendimento delle lingue, nella mediazione culturale e nell'inclusione scolastica, la capacità di adattarsi a diversi contesti culturali e l'impatto sulla comunicazione pedagogica.

Parole chiavi: Segni, insegnamento, comunicazione, apprendimento significativo, inclusione, interculturalità.

Signs and Meanings: Tools for Educating and Communicating

Abstract

The use of signs as pedagogical tools represents an innovative approach to teaching and communication. Signs, understood as visual, gestural, or linguistic symbols, convey complex concepts, facilitate content comprehension, stimulate interaction between teachers and students, and enhance the transmission of knowledge. This study examines the role of signs within the educational context, highlighting their effectiveness in language learning, cultural mediation and inclusive education, their adaptability to different cultural contexts, and their impact on pedagogical communication

Keywords: Signs, teaching, communication, meaningful learning, inclusion, interculturality.

* Autore corrispondente: Dr. Ahlem DROUCHE, ahlem.drouiche@univ-annaba.dz



Introduzione:

La comunicazione rappresenta una dimensione fondamentale dell'esperienza umana e costituisce il presupposto indispensabile di ogni forma di relazione sociale ed educativa. Attraverso la comunicazione, gli individui condividono conoscenze, costruiscono significati, trasmettono valori e partecipano attivamente alla vita culturale della società. Al centro di questo processo comunicativo si collocano i segni, intesi come strumenti simbolici che permettono di rappresentare la realtà, interpretarla e renderla comprensibile agli altri.

Viviamo in un mondo fatto di segni. Ogni gesto, parola, immagine o suono comunica qualcosa, trasmettendo significati che ci permettono di entrare in relazioni con gli altri e di comprendere la realtà che ci circonda. Anche l'educazione, in fondo, è un processo profondamente comunicativo: insegnare significa saper scegliere e usare i segni giusti per facilitare la comprensione, stimolare la curiosità e costruire ponti tra chi educa e chi apprende.

I segni accompagnano l'essere umano in ogni momento della sua vita: dal linguaggio verbale alle immagini, dai gesti ai simboli, essi costituiscono il mezzo attraverso cui il pensiero prende forma e viene espresso. In ambito educativo, il ruolo dei segni assume un'importanza ancora più rilevante, poiché l'insegnamento e l'apprendimento non avvengono mai in modo diretto o immediato, ma sono sempre mediati da sistemi simbolici. Ogni contenuto disciplinare, per essere appreso, deve essere tradotto in segni comprensibili allo studente, i quali fungono da ponte tra l'esperienza concreta e il pensiero astratto.

Dal punto di vista pedagogico, i segni non sono semplici strumenti tecnici o supporti didattici, ma veri e propri mediatori cognitivi che influenzano profondamente i processi di apprendimento. Attraverso l'uso dei segni, gli studenti imparano a organizzare le informazioni, a stabilire relazioni tra i concetti e a costruire conoscenze significative. Il linguaggio, le immagini, i simboli matematici e scientifici, così come la comunicazione non verbale, contribuiscono tutti a creare un ambiente di apprendimento ricco e stimolante.

Nella società contemporanea, caratterizzata dalla diffusione delle tecnologie digitali e dalla molteplicità dei linguaggi comunicativi, il tema dei segni assume una rilevanza ancora maggiore. I nuovi media hanno ampliato le modalità di comunicazione, rendendo sempre più necessario sviluppare competenze di interpretazione critica dei segni. La scuola e le istituzioni educative sono quindi chiamate a riflettere sull'uso consapevole dei linguaggi e dei simboli, al fine di favorire un apprendimento efficace, inclusivo e significativo.

Alla luce di queste considerazioni, analizzare i segni come strumenti pedagogici nell'insegnamento e nella comunicazione significa comprendere i meccanismi attraverso cui la conoscenza viene costruita, trasmessa e condivisa. Questo studio mira a evidenziare l'importanza dei segni nei processi educativi e di valorizzarne il ruolo nella formazione integrale della persona, preparando gli studenti ad affrontare in modo critico e consapevole la complessità del mondo contemporaneo.

In questa prospettiva il lavoro propone di riflettere su i segni come strumenti pedagogici nell'insegnamento e nella comunicazione, articolando il discorso in tre momenti:

- Prima, analizzeremo i segni come strumenti di comunicazione;
- Poi vedremo alcune applicazioni pedagogiche dei segni nei processi di insegnamento e apprendimento;
- Infine, ci soffermeremo sui benefici e sui risultati attesi dall'uso consapevole dei segni in ambito educativo

1- I segni come strumenti di comunicazione:

La comunicazione rappresenta, come lo sostiene (John Dewey, 1916), uno dei processi fondamentali della vita umana, poiché consente agli individui di interagire, condividere conoscenze, esperienze ed emozioni, e partecipare alla costruzione del tessuto sociale e culturale. Alla base di ogni comunicazione vi sono i segni, strumenti simbolici che permettono di esprimere e trasmettere significati, rendendo possibile l'incontro tra diverse persone e comunità. Senza segni, infatti, sarebbe impossibile rappresentare concetti astratti, esprimere



emozioni complesse o trasmettere informazioni in maniera condivisa. Fin dalle riflessioni di (Ferdinand de Saussure, 1916) e (Charles Sanders Peirce, 1849), la semiotica ci ha mostrato che il segno è un ponte tra pensiero e realtà, tra emittente e ricevente.

In ambito educativo, sociale e professionale, i segni assumono un ruolo centrale: non solo facilitano la comprensione dei messaggi, ma permettono anche di strutturare il pensiero e organizzare l'informazione. La riflessione sul ruolo dei segni nella comunicazione non è quindi solo teorica, ma ha implicazioni pratiche immediate, poiché influisce su come apprendiamo, insegniamo e interagiamo nel mondo contemporaneo.

In un'aula, per esempio, l'insegnante trasmette messaggi non solo attraverso la spiegazione verbale, ma anche con la postura, l'intonazione, l'uso della lavagna, le immagini proiettate, e persino con il modo in cui guarda gli studenti o organizza lo spazio.

Ogni elemento diventa parte di un sistema comunicativo che rende l'apprendimento possibile. In sostanza, educare è un atto semiotico, perché richiede di saper scegliere e interpretare i segni più efficaci per entrare in relazione con l'altro.

L'insegnante è quindi non solo un trasmettitore di contenuti, ma anche un regista della comunicazione che deve saper leggere e orchestrare i segni in modo efficace.

1-1- Definizione e natura dei segni:

Ogni atto comunicativo si fonda sull'uso di segni, cioè di elementi che rimandano a qualcosa dall'altro e permettono di creare significato. Secondo (John Locke, 1690), i segni rappresentano strumenti della conoscenza e della comunicazione. Il linguaggio verbale è certamente la forma più evidente di segno, ma non è l'unica: anche un gesto, un'immagine, un colore, un suono o persino uno spazio organizzato in un certo modo, possono comunicare.

Un segno può essere definito come qualsiasi elemento che rappresenta o sta per qualcos'altro e che viene riconosciuto e interpretato da chi lo riceve. In altre parole, i segni non esistono in modo autonomo, ma acquistano significato soltanto attraverso l'interpretazione da parte di un soggetto, all'interno di un contesto specifico. Questa caratteristica li distingue da oggetti puramente fisici: un oggetto diventa segno solo quando viene investito di significato culturale, simbolico o comunicativo.

Dal punto di vista semiotico, ogni segno è costituito da due componenti principali: il significante, cioè la forma percepibile del segno (suono, immagine, gesto, parola), e il significato, ossia il contenuto concettuale o l'idea associata a quella forma. La relazione tra significante e significato non è naturale, ma convenzionale: il significato di un segno dipende da codici condivisi all'interno di una comunità linguistica o culturale. Ad esempio, la parola "albero" evoca lo stesso concetto per chi parla italiano, ma non per chi non conosce la lingua.

Questa natura convenzionale rende i segni strumenti dinamici e adattabili: possono assumere significati diversi in contesti differenti, essere reinterpretati o evolversi nel tempo, a seconda delle esigenze comunicative della società. Per questo motivo, la comprensione dei segni richiede capacità interpretative, sensibilità culturale e competenze comunicative sviluppate attraverso l'educazione e l'esperienza sociale.

1-2- Funzioni dei segni nella comunicazione:

Alcuni linguisti come (Karl Ludwing Bühler, 1934) e (Roman Jakobson, 1960) hanno attribuito ai segni diverse funzioni. Essi svolgono, infatti, molteplici funzioni all'interno della comunicazione, che ne evidenziano l'importanza e la versatilità:

A-Funzione rappresentativa: i segni consentono di descrivere la realtà e di organizzare l'esperienza in forma comprensibile. Attraverso simboli, parole e immagini, possiamo rappresentare oggetti, eventi o concetti astratti, rendendo possibile la condivisione della conoscenza.

B-Funzione espressiva: i segni permettono di comunicare emozioni, sentimenti e stati d'animo. La gestualità, la mimica facciale e il tono della voce sono esempi di segni che veicolano messaggi affettivi e relazionali, fondamentali per costruire rapporti interpersonali significativi.



C- Funzione regolativa: i segni orientano i comportamenti sociali e trasmettono norme, regole e convenzioni. La segnaletica stradale, i simboli di sicurezza o i segnali di avvertimento sono esempi concreti di segni che regolano le azioni degli individui.

D- Funzione interattiva: i segni favoriscono lo scambio comunicativo tra gli individui, permettendo l'instaurarsi di relazioni sociali e la negoziazione dei significati. Senza questa funzione, la comunicazione non sarebbe un processo bidirezionale, ma un semplice insieme di segnali privi di significato condiviso.

E- Funzione educativa e cognitiva: i segni aiutano a strutturare il pensiero, a organizzare le informazioni e a sviluppare competenze critiche. In ambito educativo, ogni contenuto trasmesso viene mediato da segni che rendono possibile l'apprendimento e l'interiorizzazione delle conoscenze.

Il semiologo (Charles W. Morris, 1938, 1946)) ha proposto una distinzione funzionale dei segni in tre dimensioni principali:

a- Funzione semantica: riguarda il significato del segno

b- Funzione sintattica: riguarda le relazioni tra segni

c- Funzione pragmatica: riguarda l'uso del segno nell'interazione, cioè l'effetto prodotto sul destinatario o sul contesto

1-3- Applicazioni pratiche dei segni:

Onnipresenti nella vita quotidiana, i segni assumono forme diverse a seconda del contesto e della finalità comunicativa:

A- Linguaggio verbale: parole, frasi e discorsi costituiscono il principale strumento di trasmissione del sapere. Il linguaggio permette di esprimere concetti complessi, argomentazioni logiche e informazioni dettagliate.

B- Segni visivi: immagini, simboli, colori, grafici e mappe concettuali facilitano la comprensione di contenuti complessi e astratti. In ambito educativo, questi strumenti rendono l'apprendimento più accessibile e stimolante.

C- Segni gestuali e non verbali: gesti, postura, espressioni facciali e contatto visivo arricchiscono la comunicazione e contribuiscono alla costruzione di relazioni interpersonali. Nel contesto educativo, la comunicazione non verbale favorisce la motivazione e la partecipazione degli studenti.

D- Segni simbolici e tecnici: formule matematiche, notazioni scientifiche, icone digitali e segnali professionali consentono di trasmettere informazioni precise in ambiti specifici, migliorando la chiarezza e l'efficacia della comunicazione.

E- Tecnologie digitali: nell'era contemporanea, i segni si estendono anche a linguaggi multimediali e digitali, come video, emoji, infografiche e interfacce virtuali, che richiedono nuove competenze interpretative e un approccio critico.

1-4- Importanza dei segni nella società contemporanea:

Nella società attuale, sempre più complessa e globalizzata, i segni assumono un ruolo cruciale. La comunicazione non avviene più soltanto attraverso il linguaggio verbale, ma coinvolge simultaneamente linguaggi visivi, multimediali e simbolici. Questa evoluzione richiede una maggiore alfabetizzazione ai linguaggi contemporanei e competenze interpretative avanzate.

L'uso consapevole dei segni è fondamentale per la vita sociale, educativa e professionale. I segni non solo rendono possibile la trasmissione di informazioni, ma contribuiscono alla costruzione dell'identità culturale, alla mediazione tra persone di diversi background e alla promozione della comprensione reciproca. In un mondo caratterizzato da pluralità culturale e digitale, la capacità di leggere, interpretare e utilizzare i segni diventa una competenza chiave per il successo personale e collettivo.

I segni rappresentano strumenti fondamentali della comunicazione umana. La loro capacità di trasmettere significati, regolare comportamenti, esprimere emozioni e facilitare l'apprendimento li rende indispensabili in tutti i contesti della vita quotidiana, sociale ed



educativa. Comprendere la natura, le funzioni e le applicazioni dei segni permette di comunicare in maniera efficace, critica e consapevole, favorendo la costruzione di significati condivisi e la partecipazione attiva alla società contemporanea.

In sintesi, i segni non sono solo strumenti di comunicazione, ma veri mediatori culturali e cognitivi, capaci di facilitare l'apprendimento, promuovere l'inclusione e valorizzare le diversità linguistiche e culturali.

2- Applicazioni pedagogiche dei segni: strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento:

I segni sono strumenti fondamentali nella comunicazione e nell'apprendimento, nel campo dell'educazione, essi diventano strumenti pedagogici quando vengono usati intenzionalmente per facilitare la comprensione e la costruzione di significato.

Un primo esempio riguarda l'uso dei segni visivi come immagini, mappe concettuali, simboli e colori aiutano a rappresentare concetti complessi, sostenendo la memoria visiva e la comprensione.

Nella scuola dell'infanzia o nella didattica inclusiva, i pittogrammi e i gesti supportano i bambini che non hanno ancora sviluppato pienamente il linguaggio verbale o che presentano difficoltà linguistiche.

Altri segni possono essere uditivi o corporei: ritmi, suono, drammatizzazioni, linguaggi del corpo. Pensiamo al teatro educativo, alla musica, alla danza: ogni gesto o suono diventa un segno che trasmette emozioni e conoscenze, stimolando il coinvolgimento e la partecipazione.

L'uso dei segni consente, quindi, agli insegnanti di trasmettere concetti complessi e agli studenti di comprendere e memorizzare le informazioni in modo più efficace. Il docente per trasmettere conoscenza, non comunica solo con le parole, ma attraverso una molteplicità di segni: Il tono della voce, l'espressione del volto, le immagini utilizzate, la disposizione dell'aula e persino i silenzi. Utilizzare questi diversi segni in aula rende, quindi, l'insegnamento più interattivo, stimolante e inclusivo, adattandosi alle diverse modalità di apprendimento degli studenti.

In sostanza, l'ambiente stesso è un sistema di segni: l'organizzazione dello spazio educativo, i colori delle pareti, la disposizione dei banchi o dei materiali comunicano messaggi impliciti di accoglienza, apertura o rigidità. Ogni elemento dell'esperienza educativa parla e l'educatore consapevole legge e costruisce questi segni per creare un ambiente di apprendimento significativo.

2-1- Tipologie di segni e loro funzione pedagogica:

I segni utilizzati in ambito educativo possono essere molto diversi e ciascuno svolge funzioni specifiche nell'insegnamento e nell'apprendimento. Conoscere le tipologie di segni aiuta gli insegnanti a scegliere gli strumenti più adeguati per trasmettere i contenuti in modo chiaro e coinvolgente.

A- Segni verbali: parole e testi parlati o scritti che spiegano concetti e forniscono informazioni.

B- Segni visivi: immagini, grafici, mappe concettuali e schemi che rendono immediata la comprensione di idee complesse.

C- Segni gestuali e non verbali: gesti, espressioni facciali e posture che rafforzano la comunicazione verbale e stimolano l'interazione.

D- Segni simbolici e matematici: simboli, formule e notazioni che permettono di rappresentare concetti precisi e sviluppare il pensiero logico.

Ogni tipologia di segno ha una funzione specifica e contribuisce in modo diverso all'apprendimento, rendendo la comunicazione didattica più efficace e completa.

2-2- Applicazioni pratiche in aula:

I segni non restano solo concetti teorici, ma trovano ampio impiego nella pratica didattica quotidiana, facilitando la trasmissione dei contenuti e stimolando la partecipazione degli studenti.

A- Mappe concettuali e schemi visivi: aiutano a visualizzare le relazioni tra concetti e a memorizzare informazioni.



B- Supporti multimediali: video, presentazioni e infografiche rendono l'apprendimento più interattivo.

C- Attività pratiche e role-playing: simulazioni e giochi di ruolo favoriscono l'apprendimento esperienziale.

D- Simboli e linguaggi specialistici: in matematica e scienze, notazioni e simboli semplificano la comprensione di concetti complessi.

E- Inclusione scolastica: segni visivi e gestuali supportano studenti con bisogni educativi speciali, migliorando la comprensione e la partecipazione.

2-2-1- Applicazioni pratiche in aula per l'insegnamento delle lingue:

L'insegnamento delle lingue rappresenta un ambito in cui l'uso dei segni pedagogici assume un ruolo centrale. I segni, intesi come strumenti verbali, visivi, gestuali e simbolici, facilitano la comprensione, la produzione e l'interazione linguistica, favorendo l'apprendimento significativo e inclusivo. In aula, i segni vengono utilizzati per stimolare le diverse competenze linguistiche: ascolto, lettura, parlato, scrittura e comprensione interculturale.

2-2-1-1- Segni verbali: parole, frasi e testi

L'uso di parole, frasi e testi scritti o parlati costituisce la base dell'insegnamento delle lingue. In pratica, gli insegnanti possono usare:

A- Esercitazioni orali guidate: dialoghi, role-play o simulazioni permettono agli studenti di usare la lingua in contesti realistici. I segni verbali rappresentano il mezzo principale per sviluppare la competenza comunicativa.

B- Testi autentici e letture guidate: brevi articoli, racconti o dialoghi aiutano gli studenti a riconoscere strutture grammaticali, ampliare il vocabolario e comprendere il significato in contesto.

C- Attività di produzione scritta: la scrittura di frasi, brevi testi o racconti consente di esercitare la capacità di organizzare i segni linguistici in modo coerente e corretto.

In questo modo, i segni verbali diventano strumenti concreti per apprendere sia la struttura della lingua sia la sua funzione comunicativa.

2-2-1-2- Segni visivi: immagini, mappe concettuali e schemi

I segni visivi supportano l'apprendimento linguistico rendendo immediata la comprensione e la memorizzazione:

A- Immagini e flashcard: fotografie, disegni o schede illustrate sono utilizzate per associare parole e concetti, facilitando l'apprendimento del vocabolario. Ad esempio, mostrando un'immagine di "cane", l'insegnante può far pronunciare agli studenti la parola corrispondente e inserirla in frasi.

B- Mappe concettuali: diagrammi che collegano parole, frasi e categorie grammaticali aiutano gli studenti a organizzare le informazioni linguistiche in modo visivo e logico.

C- Schemi grammaticali e tabelle: rappresentano visivamente regole grammaticali e tempi verbali, semplificando l'assimilazione di strutture complesse.

Questi strumenti aiutano gli studenti a collegare forme e significati, rafforzando la memorizzazione e la comprensione.

2-2-1-3- Segni gestuali e non verbali:

I segni gestuali e non verbali completano il linguaggio e favoriscono l'apprendimento attivo:

A- Gestì e mimica: accompagnare le parole con movimenti delle mani o espressioni facciali aiuta a chiarire il significato e a consolidare la memoria. Ad esempio, al momento di insegnare i verbi "correre", "saltare" o "mangiare", l'insegnante può mimare l'azione.

B- Body language e giochi teatrali: attività di role-play o brevi scenette permettono agli studenti di usare la lingua in contesti concreti, integrando segni verbali e non verbali per rendere la comunicazione più naturale.

C- Segnali di correzione e incoraggiamento: gesti come alzare il pollice o indicare errori permettono di comunicare feedback immediato senza interrompere il flusso dell'attività.



2-2-1-4- Segni simbolici e tecnologici:

In un contesto digitale e multimediale, i segni simbolici potenziano l'apprendimento linguistico:

A- Icone e simboli digitali: software didattici e applicazioni per l'apprendimento delle lingue utilizzano simboli visivi per guidare le attività, ad esempio icone per registrare la voce, correggere esercizi o navigare tra livelli di gioco.

B- Esercizi interattivi multimediali: piattaforme digitali come Duolingo, Kahoot o Quizlet combinano immagini, parole, suoni e gesti interattivi, stimolando più canali percettivi e migliorando la memorizzazione.

C- Emoji e simboli culturali: l'inserimento di simboli e emoji nei dialoghi scritti o nei giochi linguistici aiuta a interpretare emozioni, tono e contesto culturale della lingua target.

2-2-1-5- Attività integrate e strategie didattiche:

In aula, l'efficacia dei segni si manifesta soprattutto quando vengono combinati:

A- Storytelling multimediale: l'insegnante racconta una storia usando parole, immagini, gesti e suoni, stimolando la comprensione globale e l'uso creativo della lingua.

B- Giochi di ruolo e simulazioni: attività in cui gli studenti interpretano personaggi in scenari reali (negozi, ristoranti, aeroporti) integrano linguaggio verbale, gesti e segnali visivi.

C- Laboratori linguistici: uso di lavagne interattive, video, flash-card digitali e quiz visivi per esercitare simultaneamente lettura, ascolto, scrittura e parlato.

L'insegnamento delle lingue attraverso l'uso dei segni rende l'apprendimento più concreto, coinvolgente e significativo. L'integrazione di segni verbali, visivi, gestuali e simbolici permette agli studenti di comprendere, memorizzare e utilizzare la lingua in contesti reali. Grazie a queste strategie, l'apprendimento linguistico diventa non solo più efficace, ma anche più inclusivo e motivante, favorendo la partecipazione attiva e lo sviluppo delle competenze comunicative complete.

L'impiego pratico dei segni in aula rende, quindi, l'insegnamento più dinamico, stimolante e accessibile a tutti gli studenti, favorendo un apprendimento attivo e partecipato.

3- Benefici e risultati attesi dall'uso dei segni come strumenti pedagogici e comunicativi:

I segni rappresentano strumenti pedagogici essenziali per l'insegnamento e l'apprendimento. La loro integrazione consapevole in aula permette di rendere i contenuti più chiari, stimolare la partecipazione degli studenti e promuovere un apprendimento significativo e duraturo. Comprendere e utilizzare in modo efficace i segni significa favorire un'educazione inclusiva, interattiva e in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti.

L'impiego dei segni come strumenti pedagogici e comunicativi costituisce una risorsa fondamentale nei contesti educativi contemporanei, in particolare all'interno di una didattica inclusiva e attenta ai diversi stili di apprendimento. I segni, intesi come gesti, simboli o supporti visivi associati al linguaggio verbale, permettono di facilitare la comprensione dei messaggi, sostenere l'espressione personale e rafforzare i processi cognitivi. Questo approccio non si rivolge esclusivamente a studenti con difficoltà comunicative, ma rappresenta un valido supporto per tutti, favorendo un apprendimento più efficace, partecipato e significativo.

3-1- Benefici principali:

I benefici derivanti dall'uso dei segni come strumenti pedagogici e comunicativi si manifestano su più livelli: comunicativo, cognitivo, emotivo e relazionale. L'integrazione dei segni nella pratica educativa quotidiana consente di creare un ambiente di apprendimento più accessibile, stimolante e rispettoso delle differenze individuali, promuovendo il benessere e la partecipazione attiva degli studenti.

Uno dei principali benefici riguarda il miglioramento della comunicazione. I segni offrono un canale alternativo o complementare al linguaggio verbale, permettendo agli studenti di esprimere bisogni, emozioni e pensieri in modo più chiaro e immediato. Questo risulta particolarmente utile in presenza di difficoltà linguistiche, ma si rivela efficace anche per sostenere la comprensione in situazioni complesse o nuove.



Dal punto di vista dell'apprendimento, i segni favoriscono un approccio multisensoriale, in cui il gesto e il supporto visivo rafforzano l'ascolto e la comprensione. L'associazione tra parola, gesto e immagine facilita la memorizzazione e rende più accessibili anche i concetti astratti, migliorando la qualità dell'apprendimento.

Un ulteriore beneficio riguarda l'inclusione educativa. L'uso dei segni riduce le barriere comunicative e permette a tutti gli studenti di partecipare attivamente alla vita della classe. Ciò favorisce il rispetto delle diversità e contribuisce a creare un clima educativo basato sulla collaborazione e sull'empatia.

Infine, i segni svolgono un ruolo importante nello sviluppo emotivo e relazionale, aiutando gli studenti a riconoscere, esprimere e comprendere le emozioni proprie e altrui. Questo supporta la costruzione di relazioni positive e rafforza le competenze sociali.

L'uso dei segni rappresenta un potente strumento pedagogico capace di migliorare la comunicazione, sostenere l'apprendimento e promuovere l'inclusione e il benessere emotivo degli studenti. I benefici si riflettono non solo sul singolo individuo, ma sull'intero contesto educativo, rendendolo più accogliente ed efficace.

In sintesi, usare i segni come strumenti pedagogici significa trasformare la comunicazione educativa in un processo attivo, creativo e partecipativo, in cui ogni elemento: parola, gesto, immagine contribuisce alla costruzione condivisa del sapere.

3-2- Risultati attesi:

L'applicazione sistematica dei segni all'interno della didattica porta a risultati concreti e osservabili nel medio e lungo periodo. Questi risultati riguardano non solo il miglioramento delle competenze comunicative e cognitive, ma anche lo sviluppo dell'autonomia, della partecipazione e della qualità delle relazioni all'interno del gruppo classe.

Uno dei principali risultati attesi è una maggiore autonomia comunicativa degli studenti. Grazie all'uso dei segni, gli studenti acquisiscono strumenti che consentono loro di esprimersi in modo più indipendente, aumentando la fiducia in sé stessi e la capacità di affrontare situazioni comunicative quotidiane.

Un altro risultato significativo è l'incremento della partecipazione attiva alle attività didattiche. La maggiore accessibilità della comunicazione favorisce il coinvolgimento degli studenti, migliorando l'attenzione, la motivazione e l'interazione con insegnanti e compagni.

L'uso dei segni contribuisce inoltre a una riduzione delle difficoltà comunicative e comportamentali, poiché gli studenti riescono a esprimere meglio i propri bisogni ed emozioni, diminuendo situazioni di disagio, frustrazione o isolamento.

Dal punto di vista del clima educativo, si osserva un miglioramento delle relazioni interpersonali e della collaborazione all'interno della classe. La comunicazione più chiara e condivisa favorisce il rispetto reciproco e la costruzione di un ambiente di apprendimento positivo.

Infine, si attende un apprendimento più efficace e duraturo, grazie al rinforzo visivo e gestuale che supporta la comprensione e la memorizzazione dei contenuti nel tempo.

I risultati attesi dall'uso dei segni confermano l'efficacia di questo approccio come strumento educativo inclusivo e funzionale. Essi contribuiscono a formare studenti più autonomi, partecipi e consapevoli, migliorando la qualità complessiva del processo di insegnamento-apprendimento.

Conclusione:

L'utilizzo dei segni come strumenti pedagogici nell'insegnamento e nella comunicazione rappresenta una risorsa educativa di grande valore, capace di arricchire e potenziare i processi di apprendimento e di relazione. I segni, intesi come gesti, simboli e supporti visivi associati al linguaggio verbale, favoriscono una comunicazione più chiara, accessibile e inclusiva, rispondendo ai bisogni di una popolazione studentesca sempre più eterogenea per stili cognitivi, competenze linguistiche e modalità di apprendimento.



Dal punto di vista didattico, i segni contribuiscono a rendere l'apprendimento più efficace e significativo, poiché coinvolgono diversi canali sensoriali e rafforzano la comprensione e la memorizzazione dei contenuti. L'integrazione di linguaggio verbale e non verbale permette di superare le difficoltà legate all'astrazione e alla complessità dei concetti, sostenendo tutti gli studenti, non solo quelli con bisogni educativi speciali.

Sul piano comunicativo e relazionale, l'uso dei segni promuove l'espressione di emozioni, bisogni e pensieri, riducendo incomprensioni e situazioni di disagio. Questo favorisce la costruzione di relazioni positive tra insegnanti e studenti e tra pari, migliorando il clima educativo e stimolando la partecipazione attiva alla vita della classe.

Inoltre, i segni rappresentano uno strumento fondamentale per la promozione dell'inclusione e dell'equità educativa. Essi contribuiscono a ridurre le barriere comunicative e culturali, valorizzando le differenze individuali e favorendo il rispetto reciproco. In questo modo, la scuola diventa uno spazio più accogliente, in cui ogni studente può sentirsi riconosciuto, compreso e parte integrante del gruppo.

In conclusione, i segni come strumenti pedagogici non costituiscono un semplice supporto accessorio, ma una vera e propria strategia educativa capace di migliorare la qualità dell'insegnamento e della comunicazione. Il loro utilizzo consapevole e sistematico consente di promuovere un apprendimento più inclusivo, partecipato e orientato allo sviluppo globale della persona, contribuendo alla formazione di individui autonomi, consapevoli e capaci di comunicare efficacemente in diversi contesti.

Educare con i segni significa riconoscere che l'apprendimento non avviene solo attraverso i contenuti, ma attraverso i modi con cui questi contenuti vengono comunicati e rappresentati. Il segno diventa allora un ponte di significato tra insegnante e studente, tra mondo interiore e esterno, tra pensiero e azione e tra teoria e vita. In questo senso, la pedagogia dei segni non è soltanto una metodologia, ma una visione umanistica dell'educazione, una pedagogia che valorizza e riconosce nella comunicazione simbolica lo strumento di crescita, di relazione e di libertà e la chiave per interpretare e trasformare la realtà.

Bibliografia:

- 1- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- 2- Bonaiuto, P, Maricchiolo, F, & Gnisci, A. (2002). *La comunicazione non verbale*. Carocci.
- 3- Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- 4- Camaioni, L. (2013). *Psicologia dello sviluppo della comunicazione*. Il Mulino.
- 5- Charles Sanders Peirce. (1894). What is a sign? *The Monist*.
- 6- Charles W. Morris. (1938). *Foundations of the theory of signs*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- 7- Charles Sanders Peirce. (1980). *Scritti di semiotica*. Bompiani. (Opera originale pubblicata tra il 1867 e il 1914).
- 8- Charles W. Morris. (1946). *Signs, language, and behavior*. New York, NY: Prentice-Hall.
- 9- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Il Mulino.
- 10- Cottini, L, & Morganti, A. (2015). *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*. Erickson.
- 11- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Bompiani.
- 12- Fabbri, L, & Munari, A. (2014). *Comunicazione e apprendimento*. Carocci.
- 13- Ferdinand de Saussure. (1916). *Course in general linguistics*, (W.Baskin, trans.). Columbia University Press.
- 14- Fiorin, I. (2016). *La scuola che vorrei*. La Scuola.
- 15- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Erickson.
- 16- Ianes, D, & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES*. Erickson.
- 17- Jhon Dewey. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- 18- John Locke. (1690). *An essay concerning human understanding*. Oxford university Press.
- 19- Karl Ludwig Bühler. (1934). *Theory of language: The representational function of language* (D.F. Goodwin, Trans). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 20- Mancini, T, & Rossi, G. (2011). *Comunicazione, linguaggio e segni*. FrancoAngeli.



- 21- Margottini, M. (2018). *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*. Pearson.
- 22- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- 23- Rivoltella, P. C. (2014). *Didattica inclusiva*. La Scuola.
- 24- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Didattica inclusiva e mediazione educativa*. Scholé.
- 25- Sacks, O. (1990). *Vedere voci*. Adelphi.
- 26- Roman Jakobson. (1960). Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.
- 27- -Soresi, S. (2007). *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*. Il Mulino.
- 28- Vygotskij, L. S. (1987). *Pensiero e linguaggio*. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934)
- 29- Watzlawick, P, Beavin, J. H, & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio.



Les adjectivaux *Prép Dét ØN* et les critères de classification sémantique

Ala Eddine BAKHOUC (*) Institut Supérieur des Arts et Métiers de Tataouine, Laboratoire de recherche École et Littératures -LR21ES22. abakhouch@yahoo.fr

Soumis le: 13/05/2025

Accepté le: 18/06/2026

Publié le: 30/06/2026

Résumé

Cette étude examine un type d'expressions figées en français, comme en colère ou en ruine, construites sur le modèle: préposition en + nom sans article. Elle vise à montrer que ces expressions, bien qu'elles aient toutes la même forme, n'ont pas toutes le même comportement ni le même sens. À partir d'un ensemble varié d'exemples, l'article propose une méthode pour les classer en trois groupes selon leur degré de figement (expressions transparentes, figées ou semi-figées). Il distingue également les emplois qui servent à décrire un état de ceux qui n'ont pas cette fonction. L'objectif est de mieux comprendre comment ces constructions fonctionnent dans la langue et de clarifier leurs différentes significations selon le contexte.

Mots-clés: *Expressions en «en», classification, sens, figement, Français.*

Adjectivals Prep Det Ø N and semantic classification criteria**Abstract**

This study examines a type of fixed expression in French, such as en colère ("angry") or en ruine ("in ruins"), built on the pattern preposition en + noun without an article. It aims to show that, despite sharing the same form, these expressions do not all behave or mean the same thing. Based on a varied set of examples, the article proposes a method for classifying them into three groups according to their degree of fixedness (transparent, fixed, or semi-fixed expressions). It also distinguishes uses that describe a state from those that do not. The goal is to better understand how these constructions function in the language and to clarify their different meanings depending on context.

Keywords: *“en” expressions, classification, meaning, fixedness, French.*

* **Auteur correspondant:** Ala Eddine BAKHOUC, abakhouch@yahoo.fr



Introduction:

La description des expressions de la forme *en N* (sans article) a fait l'objet de plusieurs travaux en linguistique française. Buvet (2008) a proposé une approche hiérarchique pour analyser ces constructions, en s'appuyant sur des critères de détermination et de figement. Mejri (2004) a distingué, parmi les suites adjectivales, celles qui sont transparentes, figées ou semi-figées. Gross (1994, 2010) a montré que le sens et les propriétés d'un prédicat polysémique ne peuvent être précisés qu'à l'intérieur de la phrase, en tenant compte de la notion d'emploi. Enfin, Le Pesant et Mathieu-Colas (1998) ont identifié des traits syntactico-sémantiques (comme *humain / non-humain, animé / inanimé*) qui structurent les classes sémantiques. Ces travaux ont posé des bases solides, mais laissent ouvertes plusieurs questions. On ne sait pas toujours comment intégrer, dans une classification unique, les oppositions aspectuelles (par exemple *en réparation* vs *réparé*) ou les alternances prépositionnelles (*en N* vs *dans N*). Par ailleurs, les typologies existantes peinent à rendre compte de la polysémie des expressions en *en N* de manière systématique. L'objectif de cet article est de proposer une classification prédicative cohérente pour ces expressions. À partir d'un corpus varié, nous examinerons leurs propriétés syntaxiques et sémantiques, en appliquant des critères hiérarchisés. Nous distinguerons d'abord les emplois prédicatifs des non-prédicatifs, puis nous subdiviserons les premiers selon leur degré de figement. Une taxinomie sera ainsi établie, permettant de mieux éclairer les nuances sémantiques de ces constructions.

1- Présentation et description du corpus:

L'analyse des adjectivaux de structure *prép dét Ø N* repose sur un corpus méthodiquement construit, conçu pour refléter la complexité et la diversité des propriétés syntactico-sémantiques de ces formes linguistiques. Ce corpus, pivot de l'étude, vise à fournir une base empirique robuste pour l'exploration des prédicats adjectivaux en *en N* et l'élaboration d'une taxinomie prédicative systématique. Cette section détaille la composition du corpus, les méthodes de collecte, les critères de sélection et les exemples représentatifs, tout en soulignant son rôle fondamental dans l'analyse des nuances syntaxiques et sémantiques de ces structures. En s'inscrivant dans les cadres théoriques de Gross (1994), Mejri (2004) et Buvet (2008), le corpus permet d'éclairer les mécanismes de prédication et de figement propres aux adjectivaux en *en N*.

1-1- Composition et méthodologie de collecte des données:

Le corpus de cette étude est constitué d'expressions de la forme *en N* (sans article) employées comme prédicats. La collecte et l'organisation des données obéissent à une méthodologie en trois étapes: (1) établissement d'une liste de candidats à partir de travaux antérieurs, (2) extraction d'occurrences en contexte, (3) annotation et quantification.

Étape 1 – Établissement de la liste initiale

À partir des travaux de Gross (1994, 2010) sur les classes d'objets et de Mejri (2004) sur le figement, nous avons relevé 47 expressions potentielles de la forme *en N*. Ce premier inventaire a été complété par les listes proposées par Buvet (2008) pour les séquences adjectivales figées et semi-figées.

Étape 2 – Extraction en contexte

Pour chaque expression candidate, nous avons cherché des occurrences dans trois types de sources:

- *Sources linguistiques* (ouvrages et articles cités en bibliographie): 23 occurrences.
- *Corpus journalistique* (articles du journal *Le Monde*, années 2018-2023): 41 occurrences.
- *Corpus littéraire* (romans français des XXe et XXIe siècles, issus de la base Frantext): 28 occurrences.

Au total, 92 occurrences ont été retenues après élimination des doublons et des emplois non prédicatifs (par exemple *en N* comme complément circonstanciel de lieu).

Étape 3 – Annotation et quantification

Chaque occurrence a été annotée selon trois variables:



- *Classe sémantique* (voir annexe): qualité, phénomène, mode de repérage, transfert commercial, état physique/psychique.
- *Verbe support*: être, se trouver, rester / devenir, autres.
- *Degré de figement*: transparent, semi-figé, figé. Cette classification a été établie selon les tests de substitution et de suppression proposés par Mejri (2004).

Cette procédure garantit la reproductibilité de l'analyse: tout autre chercheur appliquant les mêmes critères et les mêmes sources obtiendrait un corpus comparable.

Tableau n°1: Récapitulatif quantitatif du corpus

Critère d'annotation	Catégories	Nombre d'occurrences	Source de la classification
Classe sémantique	Qualité	19	Gross (2010)
	Phénomène	22	Le Pesant & Mathieu-Colas (1998)
	Mode de repérage	14	Buvet (2008)
	Transfert commercial	11	Mejri (2004)
	État (physique/psychique)	26	Kokochkina (2008)
Verbe support	être	61	Gross (1994)
	se trouver	12	Buvet (2008)
	rester / devenir	9	Mejri (2004)
	Autres	10	—
Degré de figement	Transparent	34	Mejri (2004)
	Semi-figé	41	Mejri (2004)
	Figé	17	Mejri (2004)
Total	—	92	—

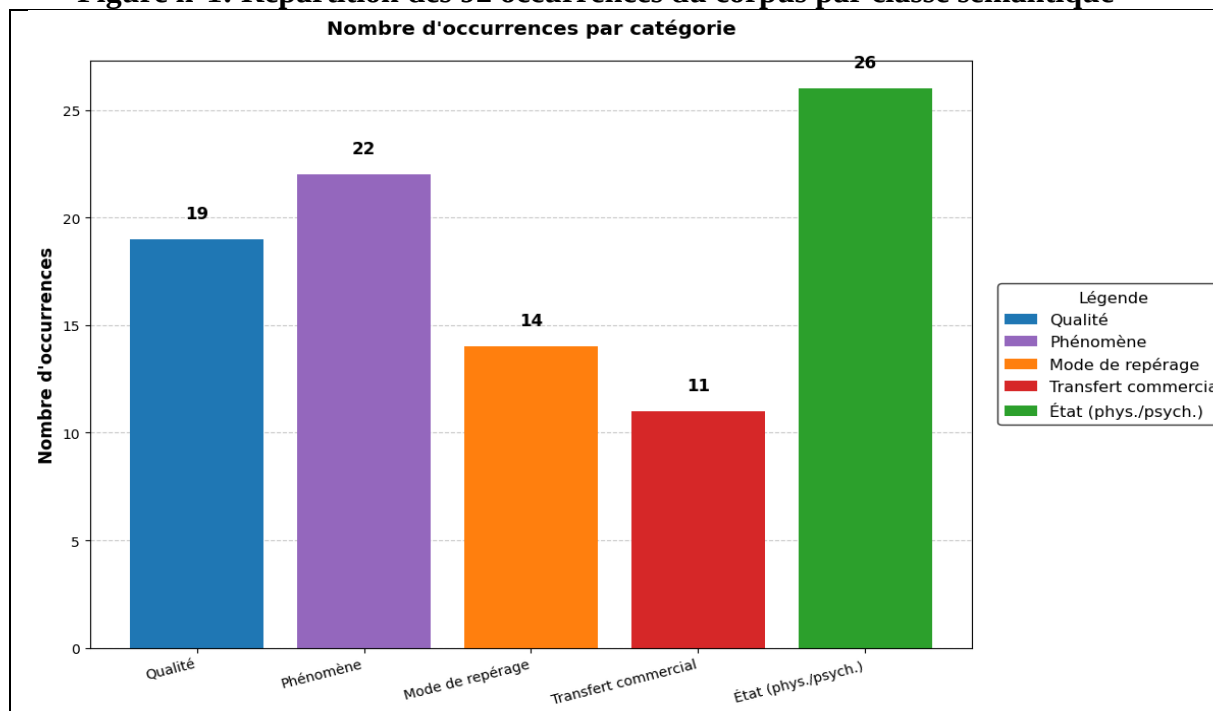
Source: Relevés personnels de l'auteur à partir du corpus constitué selon la méthodologie de la section 1.1 (Gross, 1994, 2010; Mejri, 2004 ; Buvet, 2008; Le Pesant & Mathieu-Colas, 1998; Kokochkina, 2008).

Chaque occurrence a également été codée selon le trait sémantico-syntaxique de son sujet (N0): humain, inanimé concret, végétal, locatif ou processus. Cette grille de codage est détaillée en section 2.1.2.

Le graphique ci-dessous visualise la répartition des 92 occurrences du corpus par classe sémantique. On observe que les classes « État » (26 occurrences) et « Phénomène » (22 occurrences) sont les plus représentées, couvrant à elles seules plus de la moitié du corpus (52%). À l'inverse, les classes « Transfert commercial » (11 occurrences) et « Mode de repérage » (14 occurrences) sont moins fréquentes. Cette distribution reflète la diversité des emplois des constructions en *en N* tout en permettant une analyse ciblée des classes les plus productives.



Figure n°1: Répartition des 92 occurrences du corpus par classe sémantique



Source: Relevés personnels de l'auteur à partir du corpus constitué selon la méthodologie de la section 1.1 (Gross, 2010 ; Mejri, 2004 ; Buvet, 2008).

1-2-Critères de sélection des occurrences:

Trois critères ont présidé à la sélection des occurrences du corpus.

Critère 1 – Couverture des classes sémantiques. Les expressions retenues appartiennent à cinq classes sémantiques identifiées dans la littérature (Gross 2010, Mejri 2004, Buvet 2008): émotions (*en rogne, en fureur*), états physiques (*en beauté, en civil*), phénomènes naturels (*en friche, en fleurs*), processus matériels (*en construction, en réparation*), activités professionnelles (*en grève, en usine*). Cette répartition permet d'examiner la polysémie des constructions en *en N* à travers différents domaines.

Critère 2 – Contrastes syntactico-sémantiques. Le corpus inclut des paires d'oppositions documentées dans les travaux antérieurs: opposition aspectuelle (*en réparation* vs *réparée*), opposition entre suites figées et non figées (*en colère* vs *en construction*), ainsi que des constructions avec différents verbes supports (*être, se trouver, mettre, laisser*).

Critère 3 – Contextes phrastiques attestés. Chaque occurrence est extraite d'un contexte phrastique complet (phrase ou énoncé autonome), ce qui permet d'observer les propriétés syntaxiques et sémantiques des expressions en situation réelle.

Exemples illustratifs. Les quatre cas suivants, sélectionnés selon les critères ci-dessus, correspondent chacun à une classe ou à un phénomène distinct:

- *Luc est en rogne*: classe des émotions. Le nom *rogne* n'a pas de référence nominale autonome ; la suite est figée. Le sujet est nécessairement [+humain].
- *Les broussailles s'étendent sur les terres en friche*: classe des phénomènes botaniques. Le nom *friche* conserve une référence partielle ; la suite est semi-figée. Le sujet porte le trait [inanimé concret].
- *La maison est en construction*: classe des processus matériels. Le nom *construction* est interprétable comme un nom d'action ; la suite est transparente. Le sujet porte le trait [inanimé concret].
- *La voiture est en réparation* vs. *réparée*: opposition aspectuelle entre un état provisoire (*en réparation*) et un état résultatif (*réparée*). Cette paire illustre la sensibilité des constructions en *en N* au contexte syntaxique (Gross, 1999).



2-Les adjectivaux et les classes sémantiques de prédicats:

Cette étude ambitionne d'élaborer des catégories sémantiques pour les adjectifs prédicatifs de forme *prép dét Ø N*, en s'appuyant sur une analyse combinant des critères syntaxiques préalablement définis et une approche méthodique pour examiner leurs propriétés sémantiques. Dans cette section, nous introduirons le concept de classes d'objets et détaillerons la méthodologie adoptée pour constituer les catégories sémantiques des prédicats adjectivaux.

2-1- Les classes d'objets et les traits sémantico-syntaxiques:

Cette section pose les bases théoriques de la classification. La phrase élémentaire constitue l'unité d'analyse fondamentale: c'est à ce niveau que l'on peut identifier les propriétés syntaxiques et sémantiques des prédicats. Conformément à la théorie des classes d'objets développée au laboratoire LDI (CNRS, UP13), un même mot polysémique correspond à des *emplois* différents lorsque ses propriétés linguistiques varient.

2-1-1- Nécessité des traits sémantico-syntaxiques:

Toutes les combinaisons syntaxiquement correctes ne sont pas sémantiquement acceptables. Les exemples suivants sont grammaticalement bien formés mais asémantiques:

(1a) *La cuisine est en gésine.*

(1b) *Le mur est en syncope.*

(2a) *Marie est en conserve.*

(2b) *Luc est en friche.*

L'inacceptabilité de ces phrases tient au non-respect de restrictions sémantiques entre le sujet (N0) et l'adjectival en *en N*. Par exemple, *en rogne* exige un sujet [+humain]. Il est donc nécessaire de décrire les arguments à l'aide de **traits sémantico-syntaxiques**.

2-1-2- Liste et définition des traits:

Dix traits ont été retenus, sur la base des travaux de Le Pesant & Mathieu-Colas (1998) et de Gross (1994). La grille ci-dessous définit chaque trait et fournit un exemple d'expression compatible.

Tableau n°2: Traits sémantico-syntaxiques des adjectivaux en *en N*

Trait	Définition	Exemple d'adjectival compatible
Humain	Être humain (prédicatif ou non)	<i>en rogne, en colère</i>
Animal	Animal (non humain)	<i>en rage (chien en rage)</i>
Végétal	Plante, arbre, végétation	<i>en fleurs, en friche</i>
Inanimé concret	Objet matériel non vivant	<i>en ruine, en construction</i>
Locatif	Lieu, espace	<i>en ville, en province</i>
Temporel	Moment, période	<i>en hiver, en semaine</i>
Action	Procès volontaire ou non	<i>en marche, en activité</i>
État	Situation stable ou temporaire	<i>en bonne santé, en colère</i>
Événement	Fait ponctuel	<i>en cours, en réunion</i>
Processus	Déroulement dans le temps	<i>en réparation, en transformation</i>

Source: Établi par l'auteur d'après Le Pesant & Mathieu-Colas (1998) et Gross (1994).

2-1-3-Application au corpus - codage des occurrences:

Dans la méthodologie présentée en section 1, chaque occurrence du corpus a été codée selon le trait sémantico-syntaxique de son sujet (N0). Le tableau suivant récapitule la répartition observée:



Tableau n°3: Répartition des occurrences selon le trait sémantico-syntaxique du sujet (N0)

Trait du sujet (N0)	Nombre d'occurrences	Exemple représentatif
[+humain]	38	<i>Luc est en colère</i>
[+inanimé concret]	29	<i>La maison est en ruine</i>
[+végétal]	11	<i>Le champ est en friche</i>
[+locatif]	6	<i>Le marché est en ville</i>
[+processus]	8	<i>La voiture est en réparation</i>
Total	92	—

Source: Relevés personnels de l'auteur à partir du corpus constitué selon la méthodologie de la section 1.1.

2-1-4- Classes d'objets:

La notion de classe d'objets repose sur la compatibilité entre un prédicat et ses arguments. Un même verbe (ou adjectival) définit une classe d'objets en sélectionnant des noms partageant des propriétés syntaxiques et sémantiques. Par exemple, le verbe *rédigier* sélectionne la classe <texte> (*mémoire, étude, article*), à l'exclusion d'autres noms (*exercice*). De même, l'adjectival *en rogne* sélectionne la classe <humain>, tandis que *en friche* sélectionne <végétal> ou <terrain>.

Cette approche permet de définir des *hyperclasses* (par exemple <état>) et des *hypoclasses* (par exemple <état émotionnel>), qui seront détaillées dans la section 2.2.

2-2- Analyse des emplois comme critère d'étude des adjectifs prédicatifs:

Les classes d'objets offrent un cadre robuste pour une caractérisation précise, permettant d'identifier les divers usages des adjectivaux en *en N*. La notion d'emploi joue un rôle clé dans la détermination non seulement du sens de l'adjectival, mais aussi de l'ensemble des attributs syntaxiques et sémantiques qui le définissent. Cette notion est conditionnée par plusieurs paramètres, notamment:

- un schéma argumental ;
- une interprétation sémantique ;
- une configuration morphologique ;
- un mode de réalisation syntaxique ;
- un système aspectuel ;
- des transformations possibles ;
- un domaine d'application.

L'analyse des adjectivaux dans notre corpus révèle que les arguments ne constituent pas l'unique critère d'évaluation des prédicats. Ces adjectivaux peuvent, en effet, s'intégrer à des ensembles sémantiquement cohérents, définis notamment par leurs caractéristiques syntactico-sémantiques. Pour illustrer cette diversité, considérons les exemples suivants:

(3a) *Luc est en queue de comète.* [Mode de repérage: subsidiaire, N0: hum, mettre]

(3b) *Le terrain est en friche.* [Phénomène géologique, N0: inanimé concret, laisser]

(3c) *Marie est en avance.* [Mode de repérage, N0: hum, mettre]

(3d) *La voiture est en vente.* [Transfert commercial, N0: objets, mettre]

(3e) *Luc est en beauté.* [État physique de santé, N0: hum, se trouver]

(3f) *Le soldat est en civil.* [État physique: non uniforme, N0: hum, (se) mettre]

Il est à remarquer que les adjectivaux *en queue de comète* et *en avance* (exemples 3a, 3c) se réfèrent à un *repérage*. Une catégorie renfermant les adjectivaux impliquant un *mode de repérage* impose. En dépit de leur structure morphologique, les adjectivaux prédicatifs en *en N* recèlent des particularités sémantiques saillantes. D'une part, ils renvoient généralement à un type d'état, comme illustré ci-dessous:

(4a) *Luc est content.*

(4b) *Luc est en activité.*



D'autre part, ces suites adjectivales s'avèrent compatibles avec l'aspect permanent ou provisoire, comme montré dans les exemples suivants:

(5a) *Luc est en éveil.* [Permanent]

(5b) *Marie est en gésine.* [Provisoire]

Une première taxinomie opposera deux catégories d'adjectivaux en *en N* selon leur degré de figement:

(i) les séquences adjectivales opaques

(6a) *Luc est en broussaille* (ou en cheveux, en brosse). [Classe sémantique: coiffure]

(6b) *Les broussailles s'étendent sur les terres en friche.* [Classe sémantique: phénomène botanique]

(6c) *Luc est en pétard* (ou en colère, en fureur). [Classe sémantique: émotion]

(6d) *Luc a fait un pétard* (bruit insupportable). [Classe sémantique: bruit]

(ii) les séquences adjectivales transparentes

(7a) *La vente est en baisse.* [Classe sémantique: transfert commercial]

(7b) *La baisse du prix a été dérisoire.* [Classe sémantique: transfert commercial]

Les exemples précédents (6a–d, 7a–b) montrent l'absence de continuum interprétatif entre les emplois adjectivaux et leurs correspondants nominaux. Les recherches de Buvet(2013) ont démontré l'existence d'une différence entre l'emploi nominal correspondant à une interprétation concrète et l'emploi adjectival impliquant une interprétation stative. Cela est illustré par de nombreuses classes sémantiques et notamment, celle des <matériaux> et des <transferts commerciaux>. De tout ce qui précède, découle l'importance du statut adjectival des séquences étudiées dans la description de leur mode de structuration.

Nous tenons à mentionner qu'au sein du LDI, plusieurs types de classes sémantiques ont été établis, entre autres, les adjectivaux prédicatifs de <qualité>, <état>, etc. Afin de mieux appréhender l'intégralité des emplois, ces *hyperclasses* définies préalablement selon des propriétés syntactico-sémantiques ont été subdivisées, à leur tour, en *hypo-classes*. Les <états>, par exemple, se définissent par les propriétés générales suivantes:

- ♦ l'interrogation *dans quel état est N0*, en *qui?* (et parfois *d'où?*);
- ♦ la pronominalisation en *le*, *comme ça* et *ainsi*;
- ♦ la nécessité d'un N0 [+hum];
- ♦ la non-scalarité ;
- ♦ la possibilité d'une lecture qualitative.

Partant de ces considérations, des critères élaborés par Kokochkina(2008) permettent de reconnaître des sous-classes dénotant:

- ♦ des caractéristiques inaliénables comme <race>, <ethnie>, <sexe>; des classes repérées par rapport à un locatif <nationalité>, <province, région>, <ville, village> ;
- ♦ l'appartenance de la personne à un groupe donné <religion>, <secte> ;
- ♦ des classes qui requièrent un sujet (humain ou inanimé concret): <états de veille ou de sommeil>, des <états de forme ou de méforme>, des <états de fatigue>, des <états de vie ou de mort>, des <états de pannes et de marche>, etc.

Toutefois, nous constatons que ces classifications restent à affiner dans la mesure où, d'autres paramètres d'analyse devraient être pris en compte pour élaborer des *hypoclasses* de prédicats adjectivaux. Il s'agit essentiellement des oppositions entre *l'agentivité* et *la non-agentivité*, <propriétés> vs <comportements>, le *caractère contrôlable* vs le *caractère évaluatif*, *transitoire* vs *résultant* vs *statique*. En tenant compte de la notion de *classifieur*¹ nous proposons des classes de prédicats *achevées* permettant de délimiter certaines sous-classes sémantiques de prédicats adjectivaux en *en N*. Il s'agit de les *analyser pour en faciliter le traitement dans un système de dictionnaires électroniques*. Il est à rappeler que l'un des instruments fondamentaux pour la traduction computationnelle des textes repose sur des bases lexicales numériques intégrant des données lexicographiques structurées. Dans le cadre des recherches menées au LDI, nous organisons ces suites adjectivales en catégories sémantiques conformément au Modèle de Classes d'Objets (MCO). Notre classification s'appuie sur le



comportement syntaxique observé dans la phrase élémentaire, c'est-à-dire sur la distribution des prédicats adjectivaux (nombre, position, et nature des arguments sélectionnés), de sorte que chaque configuration sémantique corresponde à un usage spécifique d'un prédicat polysémique.

Nous les présenterons de façon schématique comme suit:

a. <qualité> englobant:

-<propos> ;

-<état>

♦ < état physique>: (repos, sommeil, position corporelle, état physique);

♦ < état psychique>: (inconscience, sommeil, croyance);

♦ <matière> (matériau, excès)

-<disposition>

♦ [+hum]:

• <tempérament> (qualité, défaut)

• <comportement> (envers autrui, appréciation): entente, mésentente et *affect*

♦ [-hum]: <spatiale>

-<apparence physique>

♦ <coiffure>

♦ <disponibilité>

♦ <délabrement>

♦ <grossesse>

♦ <marche>vs<panne>

♦ <position corporelle>

b. <phénomène>

- <politique>

- <botanique>

- <géologique>

c. <mode de repérage>

d. <transfert commercial>

« Cette démarche permet de lever les *ambigüités* des constructions prédicatives en *en N*. Elle facilite, de surcroît, l'attribution d'un équivalent pour chaque unité polylexicale » (Blanco, 2009: 56).

3- Points de vue sur les typologies des adjectivaux:

L'objectif de cette étude est d'établir un catalogue des hypothèses formulées dans divers champs de l'investigation linguistique actuelle concernant les adjectivaux. Plusieurs classifications ont été menées à ce sujet. Nous montrerons, ainsi, que certaines taxinomies sont descriptives et non pas explicatives.

L'analyse qui suit prouvera que pour la description des suites en *en N*, Nous nécessitons un système de catégorisation qui non seulement considérera les caractéristiques grammaticales et sémantiques, mais également qui pourrait anticiper leur fonctionnement grammatical et sémantique. Pour ce faire, nous examinerons respectivement les taxinomies syntaxiques puis sémantiques.

3-1- Les typologies syntaxiques:

Sur le plan grammatical, les qualificatifs de configuration prép dét Ø N peuvent être catalogués en fonction de leur rôle linguistique au sein de la structure de base, les épreuves de modifications et leur supplémentation. Remarquons que dans les grammaires classiques Grevisse (1988), les qualificatifs unitaires et complexes sont différenciés selon le rôle exercé dans la structure. Ainsi, on désigne le qualificatif modificateur affectant le SN et le qualificatif prédicatif, comme illustré ci-dessous:

(8a) Elle a une très **jolie** voix.

(8b) La table est elliptique.

Généralement, les adjectifs épithètes sont scindés en trois catégories, à savoir:



- les adjectifs attributs, comme dans:

(9) *J'ai acquis une table elliptique.*

- les épithètes relationnelles, équivalentes à un complément nominal:

(10) *Linguistique **française**: une grammaire **du français**.*

- les épithètes par transfert, issues d'une translation:

(11) *Maladie **imaginaire**: un malade **imaginaire**.*

D'autres linguistes proposent une distinction entre trois sous-classes d'adjectifs (Boons, Guillet & Leclère, 1976).

- les adjectifs en fonction *attributive* et *prédicative* ;

- les adjectifs en fonction *attributive exclusive* ;

- les adjectifs en fonction *prédicative inclusive*.

Il est à noter que d'autres approches linguistiques se fondent sur les propriétés transformationnelles comme critère de taxinomie (Chomsky, 1965). Il est question en ce sens, de générer les qualificatifs modificateurs à partir d'une structure contenant le verbe *être Adj* en recourant à une translation (*Tdj.*). Nous obtiendrons en ce sens le schème suivant *T - Adj - N*. Smith(2013) se fonde sur le test de la relativation pour élaborer sa propre typologie. Citons, à titre d'exemple, les phrases suivantes empruntées à Kleiber (1987):

(12a) « *L'homme [qui est] **en rogne** est parti* ».

(12b) « *Il préfère les roses [qui sont] **rouges*** ».

Nous observons la suppression du verbe *être* et la modification qualificative:

(13a) *Léa est **en bonne humeur**.*

(13b) *Léa est **en recherche**.*

(13c) « *Léa est **en retraite*** ».

(13d) * « *Léa est* ».

(13e) « *Léa est **en activité*** ».

(13f) « *Léa est **en forme*** ».

Cette classification a été remise en question par des linguistes, dont Meiri (1997). Ce dernier propose de remplacer, dans certains emplois, la forme adjectivale par un adverbe équivalent, comme montré dans les exemples suivants:

(14a) *Alex est **en colère**.*

(14b) *Alex est **coléreux**.*

Toutefois, Lakoff (1970) tâche de « réunir les structures adjectivales et les verbes supports dans la même classe lexicale ». Compte tenu de leur propriété adjectivale, il y propose neuf classes. Les qualificatifs peuvent assumer le rôle assertif et se positionner à gauche du verbe *être*:

(15a) *Un **élégant** chanteur.*

(15b) *Le chanteur est **élégant**.*

Les qualificatifs de cette catégorie appartiennent généralement à la catégorie de <disposition spatiale>:

(16a) *en accolade*

(16b) *en amande*

(16c) *en creux*

(16d) *en croix*

(16e) *en étoile*

(16f) *en échelle*

Nous mentionnons, aussi, que « les adjectifs (simples et composés) peuvent être classés en fonction de leurs compléments et des transformations possibles » (Meunier, 1997: 200). Dans les travaux linguistiques, nous identifions des expressions qualificatives dont le supplément ne peut être exprimé comme agent et qui peuvent inclure un agent structural. Nous identifions des recherches qui permettent de différencier les ensembles qualificatifs en plusieurs catégories, notamment selon:

- la (non) présence d'un supplément;



- la catégorie sémantique de ses compléments: [+hum] ou [-hum] ;
- la catégorie syntaxique du complément (GP, verbal à l'infinitif, etc.).

Pour illustrer ces distinctions, considérons les exemples suivants:

(17a) *L'arbre est en fleurs.* [N0 être Adj]

(17b) *Que Luc est en colère est manifeste.* [Que P être Adj]

(17c) *Jean est fidèle à Marie.* [N0 être Adj à N1]

(17d) *Jean est solidaire de la décision prise.* [N0 être Adj de N1]

Nous examinons maintenant les taxinomies sémantiques.

3-2- Les typologies sémantiques:

Ces classifications mettent l'accent sur le comportement logique des suites lexicales (concepts vs propriétés sémantiques). Nous y voyons une illustration à travers l'intérêt porté au *comportement logique des adjectifs* (Quirk, 1986). Nous pouvons différencier trois catégories de qualificatifs qui présentent un fonctionnement logique distinct:

a. les qualificatifs intersectifs (intrinsèques):

Ces ensembles polylexicaux décrivent l'entité du nom. Autrement dit, la signification de la structure *dét prép Ø N* est la convergence des caractéristiques signifiées par le qualificatif et le N. Les adjectivaux qui participent à cette classe sont, principalement, ceux qui dénotent:

(i) <l'apparence physique>

(18a) *Le bâtiment est en désuétude.* [État de délabrement, objets, tomber]

(18b) *Le château est en ruine.* [État de délabrement, objets, tomber]

(18c) *Le terrain est en friche.* [Phénomène géologique: abandon, objets, laisser]

(18d) *La maison est en cendres.* [État de délabrement, objets, mettre]

(18e) *La forêt est en flammes.* [État de délabrement: consommation, objets, mettre]

(ii) <l'état psychique>

(19a) *Luc est en religion.* [Croyances, hum, mettre]

(19b) *Marie est en éveil.* [État de conscience, hum, mettre]

(19c) *Léa est en pâmoison.* [État d'inconscience, hum, tomber]

(19d) *Paul est en léthargie.* [État d'inconscience, hum, tomber]

(19e) *Jean est en carafe.* [État d'inconscience, hum, tomber]

b- Les adjectivaux non-intersectifs:

Ces suites polylexicales font référence à des <propriétés> (Bouillon, 1997), de par l'impossibilité de leurs analyses en tant qu'intersection d'ensembles constituant le groupe nominal. Ainsi, un exemple comme le suivant illustre cette distinction:

(20) *Un vieil ami.*

Cet exemple illustre une construction adjectivale intersective, où l'adjectif « vieil » modifie le nom « ami » de manière spécifique. Linguistiquement, cette expression ne se contente pas de juxtaposer deux ensembles de propriétés indépendantes (celles d'un « ami » et celles d'un individu « vieux »). Au contraire, « vieil » qualifie directement la relation ou la qualité inhérente à l'état d'« être ami », impliquant une ancienneté dans le lien d'amitié. Ainsi, « un vieil ami » désigne une personne dont l'amitié est de longue date, et non simplement une personne âgée qui est aussi un ami. Cette interaction sémantique met en évidence la dépendance contextuelle de l'adjectif vis-à-vis du nom, où la signification de « vieil » est modulée par le concept d'« ami ». Syntaxiquement, l'adjectif précède le nom, jouant un rôle d'épithète, ce qui renforce son intégration étroite dans la caractérisation du référent nominal. Cette construction reflète une propriété typique des adjectifs intersectifs, qui fusionnent leurs traits sémantiques avec ceux du nom pour produire une interprétation unifiée. À l'inverse de ces systèmes qui ne proposent que des organisations nettes, nous avons tenté de structurer sémantiquement les qualificatifs en nous appuyant sur les distinctions évoquées.

4- Éléments de comparaison:

Nous partons, ici, de l'hypothèse suivante: deux prépositions *en concurrence* dans un adjectival de structure *prép dét Ø N* partagent une *parcelle* de sens. Après l'analyse d'un corpus de phrases, on remarque que les prépositions jouent un rôle essentiel dans les suites



adjectivales analysées. Nous tâcherons d'expliquer le *mode de structuration* de ces séquences et ce, en examinant les facteurs qui plaident en faveur du choix d'une préposition plutôt qu'une autre. Seront examinées, dans ce qui suit, quelques alternances prépositionnelles. L'étude détaillera, ensuite, des éléments de comparaison entre un adjectival *en N* et un adjectif *dérivé*.

4-1- Alternance prépositionnelle et alternance adjectivale:

Nous passerons en revue des structures qui peuvent être concurrente répondant à la structure:

a) la triade en N/ dans N/sans N

Il est à noter que plusieurs prépositions peuvent être en concurrence avec les séquences adjectivales en *en N*. La comparaison de ces structures revêt une importance particulière, notamment, pour discerner les similitudes et les différences d'emplois des suites adjectivales. Nous examinerons, ici, quelques-unes des ces structures afin d'identifier les nuances sémantiques. En se référant aux études de Leeman(1999) et de Victorri(2003) et aux occurrences repérables dans notre corpus, il s'avère intéressant de passer en revue les exemples suivants:

(21a) *Le blé est en herbe.* [Phénomène botanique]

(21b) *L'avoine est en herbe.* [Phénomène botanique]

(22a) *Un travail est en usine.* [Activité professionnelle]

(22b) *Un travail est dans une usine.* [Locatif]

(23a) *Des policiers sont en alerte.* [État de vigilance]

(23b) **Des policiers sont dans une alerte.* [Inacceptable, non locatif]

(24a) *Des hommes sont en prison.* [État de confinement]

(24b) *Des hommes sont dans une prison.* [Locatif]

Ce type de comparaison, illustré par les exemples (21a-24b), a l'inconvénient de négliger le caractère adjectival propre aux séquences en *en N*. Les études de Buvet, qui ont le mérite d'avoir étudié cette problématique, ont montré que certaines séquences de structure *dans N* sont loin d'être adjectivales. La pronominalisation en *le* et en *y* suggère une différence saillante d'emplois. Les exemples suivants, que nous empruntons au linguiste, confirment ce propos:

(25a) *Ton livre est en feu* et mon journal *l'*est également. [Adjectival]

(25b) **Ton livre est en feu* et mon journal *y* est également. [Inacceptable]

(25c) *Ton livre est dans le feu* et mon journal *y* est également. [Locatif]

(25d) **Ton livre est dans le feu* et mon journal *l'*est également. [Inacceptable]

(25e) *Ton château est en ruines* et mon manoir *l'*est également. [Adjectival]

(25f) **Ton château est en ruines* et mon manoir *y* est également. [Inacceptable]

Nous évoquerons ci-après de façon très *schématique* quelques observations à valeurs analytico-descriptives:

♦ Le recours à la commutation *en N/dans N* permet d'apporter une nuance d'intensité (l'emploi d'un modifieur est de règle dans ce cas):

(26a) *Il est dans une profonde tristesse.*

(26b) **Il est dans une tristesse.*

(26c) *Il est dans la tristesse.*

♦ l'absence de détermination dans la structure *en N* est un argument de poids pour la substitution:

(27a) **Luc est en parfaite adéquation avec son ami.*

(27b) **Luc est en une adéquation.*

(27c) **Luc est en l'adéquation.*

♦ La non-scalarité de la séquence polylexicale *en N*:

(28a) **Luc est très en adéquation.*

(28b) *Luc est plus en rogne que Paul.*

♦ La substitution est systématique entre des sous-types *en N* et *dans GN*:



(29a) *Marie est en bon état.*

(29b) *Marie est dans un bon état.*

(30a) *Luc est en bonne et due forme.*

(30b) *Luc est dans une grande forme.*

♦ Des parallèles en *N/dans N* impliquent parfois une nuance aspectuelle:

(31a) *Luc est en discussion avec ses amis. [Processus en cours]*

(31b) *Luc est (entré) dans une discussion. [Initiation du processus]*

♦ La permutabilité de ces séquences est révélatrice, dans bien des cas, d'importantes nuances sémantiques. Des contre-exemples peuvent, au rebours, infirmer ce propos, notamment avec une détermination à valeur générique:

(32a) **Luc est à.*

(32b) **Luc est en.*

(32c) **Luc est à activité.*

(32d) *Luc est en activité.*

Nous tenons, aussi, à souligner que l'alternance des séquences *en N/sans N* correspond dans la majorité des cas recensés dans notre corpus à des emplois antonymiques. Cela serait-il attribuable aux valeurs sémantiques antagonistes des prépositions? Ou, par contre, ces divergences résultent de l'appartenance à des classes sémantiques différentes. À notre avis, seule l'utilisation au sein d'une structure syntaxique de base peut légitimer l'adoption de telles constructions:

(33a) **Il est en fonction.*

(33b) *Il est sans fonction.*

(34a) *Luc est en bonne et due forme.*

(34b) **Luc est sans bonne et due forme.*

(35a) *Luc est en éveil.*

(35b) **Luc est sans éveil.*

De plus, un même substantif peut correspondre à deux prédicats différents. Ici, le parallèle d'emploi est limité à un seul substantif. Nous le vérifions à travers l'alternance *en/de*:

(36a) *Marie est en bonne humeur.*

(36b) *Marie est de bonne humeur.*

Nous examinerons, ci-dessous, une deuxième alternance d'importance numérique considérable dans notre corpus.

b) la dyade à *N/en N*

Ce parallélisme d'emplois génère a posteriori avant tout un caractère mécanique dans la mesure où les deux prépositions *à* et *en* se partagent en commun une certaine sphère sémantique à l'intérieur de laquelle ils se répartissent selon un principe syntactico-sémantique et, le plus souvent, phonétique (Gréa & Haas, 2015). Toutefois, ces substitutions nous semblent archaïques. On s'en rend compte en comparant la concurrence entre les deux prépositions dans les exemples suivants:

(37a) *La maison est en feu. [État de délabrement: consommation]*

(37b) *La viande est à feu. [Impliquant une cuisson ou un réchauffage]*

Nous passerons en revue, ci-dessous, quelques remarques ayant trait à la comparaison des adjectivaux avec les adjectifs dérivés.

4-2- Le rapprochement entre un adjectival en *en N* et un adjectif dérivé:

Le renforcement du caractère *adjectival* des séquences introduites par *en* nous a conduit à comparer le fonctionnement syntactico-sémantique des structures en *en N* avec celui des adjectifs dérivés, plus particulièrement celles dans lesquelles on observe une *compatibilité* entre la *base* et les constituants nominaux. Nombreuses réflexions linguistiques ont prouvé une différence sémantique décelable entre les prédicats adjectivaux (forme simple vs forme complexe). En soutenant ces considérations linguistiques, nous dirions qu'il est bien question d'une:

♦ Divergence aspectuelle surtout avec les prédicats adjectivaux d'<état>



- permanent vs provisoire:

(38a) *Luc est coléreux.* [Permanent]

(38b) *Luc est en colère.* [Provisoire]

- résultatif vs provisoire:

(39a) *La voiture est en réparation.* [Provisoire]

(39b) *La voiture est réparée.* [Résultatif]

- ♦ Différence de classes sémantiques entre unité polylexématique et unité monolexicale:

(40a) *La salle est fleurie.* [Décoration]

(40b) *L'arbre est en fleurs.* [Phénomène botanique]

(40c) *La plante est en fleurs.* [Phénomène botanique]

(40d) *Elle a fleuri son appartement de magnolias.* [Décoration]

Ainsi, nous proposons de transcender les clivages adjectifs simples vs séquences adjectivales vers un *continuum* sémantique et interprétatif. Nous concevons, de cette façon, les emplois prédicatifs des suites en *en N* comme une manière de pallier la *carence* de certains adjectifs prédicatifs simples. En ce sens les recherches de Carlier *et al.* (2005) et de Buvet (2013), plaident en faveur de ce propos et montrent, à cet effet, une *corrélation saillante* entre la détermination de ces séquences, en l'occurrence, *l'article zéro*, et la préposition qui en est introductive. Parlera-on, à ce sujet, de suites libres, de suites figées lexicalisées ou, au contraire, de séquences figées?

Conclusion:

Cette étude a permis d'enrichir la compréhension des adjectivaux de structure *prép dét Ø N* en proposant une analyse approfondie de leurs propriétés syntactico-sémantiques. Le résultat principal réside dans l'élaboration d'une taxinomie prédicative qui met en lumière la diversité des emplois de ces structures, classées selon des critères tels que le figement (transparent, figé, semi-figé) et les classes sémantiques (*qualité, phénomène, mode de repérage, transfert commercial*). En s'appuyant sur les travaux de Mejri et Buvet, cette recherche a révélé des relations subtiles entre le syntagme adjectival et les autres constituants de la phrase élémentaire, notamment à travers l'actualisation par des verbes supports (*être*) et causatifs (*mettre, laisser*). Ces observations soulignent la capacité des adjectivaux en *en N* à exprimer des nuances sémantiques complexes, dépendantes du contexte syntaxique, et confirment l'importance de *l'emploi* comme critère d'analyse.

Cependant, cette étude ouvre également de nouvelles interrogations, notamment sur les relations entre adjectifs prédicatifs monolésicaux (*coléreux*) et polylésicaux (*en colère*). Les divergences aspectuelles (*résultatif vs provisoire*) et les alternances prépositionnelles (*en N* vs *dans N*) suggèrent un continuum sémantique qui mérite une exploration plus approfondie. À cet égard, nous proposons plusieurs pistes pour les recherches futures. Premièrement, l'établissement d'une typologie détaillée des emplois des adjectivaux en *en N*, prenant en compte des paramètres comme l'agentivité, la scalarité et les oppositions aspectuelles, permettrait de préciser leur classification. Deuxièmement, une analyse comparative systématique des adjectifs monolésicaux et polylésicaux pourrait éclairer leurs complémentarités et divergences sémantiques. Troisièmement, sur le plan applicatif, l'incorporation de cette classification dans des bases lexicales numériques ou des outils de traitement computationnel du langage pourrait améliorer l'interprétation et la restitution des contenus textuels. Ces perspectives, bien que complexes, offrent des opportunités prometteuses pour approfondir la description linguistique des adjectivaux et leur rôle dans la structuration du discours.

Note:

I- En linguistique, la notion de *classifieur* peut être étendue à des structures de prédicats, où certains éléments du prédicat servent à organiser ou à structurer les sous-classes sémantiques des prédicats adjectivaux ou nominalisés. Cette notion de *classifieur* est pertinente ici pour délimiter des sous-classes spécifiques de prédicats adjectivaux en fonction de leur rôle ou de leur signification dans une phrase.



Bibliographie:

- 1- Blanco Xavier (2009), Valeurs grammaticales et structures prédicat-argument, in *Langages*, Armand Colin, Paris, vol. 176, pp. 50-62.
- 2- Boons Jean-Paul, Guillet Alain et Leclère Christian (1976), *La structure des phrases simples en français. Constructions intransitives*, Droz, Genève-Paris.
- 3- Bouillon Pierrette (1997), *Polymorphie et sémantique lexicale: le cas des adjectifs*, thèse de doctorat, Université Paris 7, Paris.
- 4- Buvet Pierre-André (2008), *Détermination et figement au regard de la traduction*, Honoré Champion, Paris.
- 5- Buvet Pierre-André (2013), *La dimension lexicale de la détermination en français*, Honoré Champion, Paris.
- 6- Carlier Anne et Melis Ludo (2005), De la quantification adverbale à la quantification adnominale? Perspectives diachroniques, in *Verbum*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, vol. 27, n° 4, pp. 362-382.
- 7- Chomsky Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.
- 8- Gréa Philippe et Haas Pauline (2015), Mode de N et type de N, de la synonymie à la polysémie, in *Langages*, Armand Colin, Paris, vol. 197, n° 1, pp. 69-98.
- 9- Grevisse Maurice (1988), *Le bon usage*, 12e édition, Duculot, Paris.
- 10- Gross Gaston (1994), Classes d'objets et description des verbes, in *Langages*, Larousse, Paris, vol. 115, pp. 15-30.
- 11- Gross Gaston (2010), La notion d'emploi dans une grammaire de prédicats, in *Cahiers de lexicologie*, Classiques Garnier, Paris, vol. 96, n° 1, pp. 101-119.
- 12- Kleiber Georges (1987), *Du côté de la référence verbale: les phrases habituelles*, Peter Lang, Berne.
- 13- Kokochkina Irina (2008), Pour une approche typologique des prédicats d'état en russe et en français. Le cas des adjectivaux, in *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, Université Grenoble Alpes, Grenoble, vol. 37, pp. 133-148.
- 14- Lakoff George (1970), Linguistics and natural logic, in *Synthese*, Springer, Dordrecht, vol. 22, n° 1-2, pp. 151-271.
- 15- Leeman Danielle (1999), La préposition: un « auxiliaire » du nom?, in *Langages*, Larousse, Paris, vol. 135, pp. 75-86.
- 16- Le Pesant Denis et Mathieu-Colas Michel (1998), Introduction aux classes d'objets, in *Langages*, Larousse, Paris, vol. 131, pp. 6-33.
- 17- Mejri Salah (1997), *Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique*, Publications de la Faculté des lettres de la Manouba, Tunis.
- 18- Mejri Salah (2004), Les séquences figées adjectivales, in François Jacques (dir.), *L'adjectif en français et à travers les langues*, Presses Universitaires de Caen, Caen, pp. 403-412.
- 19- Meunier Fanny (1997), *Morphologie et traitement du langage parlé*, thèse de doctorat, Université Paris 5, Paris.
- 20- Quirk Randolph (1986), *Words at work: Lectures on textual structure*, NUS Press, Singapour.
- 21- Victorri Bernard (2003), Langage et géométrie: l'expression langagière des relations spatiales, in *Revue de Synthèse*, Springer, Paris, vol. 124, n° 1, pp. 119-138.
- 22- Σμυτη Παναγιώτης Φ. (2013), *Σύνταξ πολιτιών*, Routledge, Londres.



Annexe: Tableau des occurrences des adjectivaux prädicatifs présentées dans l'article

Classe Sémantique	Occurrences / Exemples	Description et Références
Qualité	<i>Luc est en éveil, Marie est en gésine.</i>	État temporaire ou permanent. Traits sémantiques liés à l'aspect de veille ou de sommeil. [Gross, 2010]
Phénomène botanique	<i>Les broussailles s'étendent sur les terres en friche, L'arbre est en fleurs.</i>	Décrit un état d'abandon ou un phénomène naturel. [Buvet, 2008]
Phénomène géologique	<i>Luc a mis le terrain en friche, Tomber en ruine.</i>	Processus d'abandon ou de transformation des terres. [Gross, 1994]
Émotion	<i>Luc est en rogne, Luc est en fureur, L'homme en rogne est parti.</i>	Sentiments humains exprimés à travers une structure prädicative. [Le Pesant & Mathieu-Colas, 1998]
Transfert commercial	<i>La vente est en cours, La vente est en baisse.</i>	Décrit des états ou des processus liés à des activités économiques. [Mejri, 2004]
Apparence physique	<i>Luc est en cheveux, Luc est en brosse, Luc est en broussaille.</i>	Caractéristiques visuelles ou corporelles. [Buvet, 1993]
État physique de santé	<i>Luc est en beauté, Luc se trouve en civil.</i>	Aspects liés à l'état corporel ou à l'apparence non uniforme. [Gross, 1994]
Mode de repérage	<i>Luc est en queue de comète, Marie est en avance, Luc est en discussion avec ses amis.</i>	Décrit des repères spatiaux ou temporels. [Buvet, 2008]
Boisson	<i>Marie a pris son thé, Luc a bu une infusion.</i>	Exemples classifiés dans les réseaux lexicaux à hyperonymie. [Gross, 1999]
Matière	<i>La maison est en construction, La table est en bois.</i>	Référence aux états matériels ou constructionnels. [Mejri, 1997]
Activité professionnelle	<i>Un travail en usine, Les ouvriers sont en grève.</i>	Décrit des activités humaines ou des états liés au travail. [Buvet, 2008]
Oppositions aspectuelles	<i>La voiture est en réparation vs. La voiture est réparée.</i>	Différenciation entre état résultatif et état provisoire. [Gross, 1999]
État psychique	<i>Luc est en pâmoison, Marie est en léthargie, Tomber en carafe.</i>	Décrit des états de conscience ou d'inconscience. [Buvet, 2008]
Phénomène social	<i>Les hommes sont en prison, Les policiers sont en alerte.</i>	États ou actions liés aux institutions sociales. [Leeman, 1999]
Dichotomies syntaxiques	<i>Luc est en bonne humeur vs. Marie est dans un bon état, Luc est en bonne et due forme.</i>	Variations syntaxiques soulignant des nuances d'intensité ou de contexte. [Gross, 2010]
États de délabrement	<i>La maison est en ruine, Le château est en flammes, Tomber en cendres.</i>	Référence à des états de destruction ou d'usure. [Mejri, 1997]
Phénomène religieux	<i>En religion</i>	Croyances ou états liés à la foi. [Mejri, 1997]
Alternance prépositionnelle	<i>Ton livre est en feu vs. Ton livre est dans le feu.</i>	Illustre des nuances d'intensité ou d'aspect selon la préposition. [Buvet, 2008]
Expressions figées	<i>Luc est en activité, Léa est en retraite, Léa est en recherche.</i>	Illustrations des structures fixes et figées. [Gross, 2010]

L'annexe a été créée et organisée sous forme de tableau avec une logique de classement par *classes sémantiques*. Chaque exemple est accompagné d'une description et des références appropriées.



المصطلح الصوفي بين الدلالة المعجمية والتجربة الذوقية: مقارنة نقدية تحليلية

فاضل نعمان (*) جامعة باجي مختار - عنابة، ص.ب. رقم 12 عنابة 23000، fadel.naamane@univ-annaba.dz
كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها.

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2026/05/10

ملخص

يقارب هذا البحث المصطلح الصوفي بوصفه بنية دلالية مركبة تتجاوز حدود المعجم نحو أفق التجربة الروحية. تتولد الدلالة عبر الرمز والاستعارة والإشارة في تفاعل اللغة مع الممارسة الذوقية. المنهج النقدي التأويلي، المستند إلى العرفان الصوفي وإلى اللسانيات العرفانية الحديثة، يكشف قصور التعريفات المعجمية. المصطلح يكتسب كثافة وجودية وعاطفية لا تُدرك إلا في سياق التجربة. تكمن أهمية الدراسة في إبراز خصوصية المصطلح الصوفي كأداة معرفية وروحية، وكشف إمكانات اللغة في التعبير عن التجربة الإنسانية العميقة. كما يفتح البحث آفاقاً جديدة أمام الدراسات اللسانية والنقدية لفهم العلاقة المتوترة بين اللغة والتجربة. ويؤكد على ضرورة الجمع بين التحليل اللغوي والتأويل الذوقي لضمان قراءة علمية متوازنة للنصوص الصوفية. وفي الختام، يطرح البحث سؤالاً مفتوحاً حول حدود اللغة في احتضان التجربة الروحية، بما يترك المجال لتأويلات لاحقة.

الكلمات المفتاحية: تجربة صوفية، رمز، تأويل، عرفان صوفي، تصوف، محبة، دلالة.

*The Sufi Term: Between Meaning and Experience***Abstract**

This study interrogates the Sufi term as a semantic constellation where language collides with spiritual practice. Meaning surfaces through metaphor, allusion, and symbolic resonance, inseparable from lived mystical experience. The analytical lens combines Sufi gnosis with Lakoff and Johnson's cognitive framework, exposing the inadequacy of dictionary definitions. The term acquires existential and affective density only within the horizon of experience. Hence the necessity of coupling linguistic analysis with experiential interpretation, a methodological tension that resists reduction. The contribution clarifies Sufi terminology as both spiritual and epistemological, while opening a critical path for inquiry.

Keywords: Sufi experience, symbol, interpretation, Sufi gnosis, Sufism, love, meaning.

* المؤلف المرسل: فاضل نعمان، fadel.naamane@univ-annaba.dz



توطئة (مقدمة):

المصطلحات مفاتيح قراءة اللغة؛ هذه القراءة ارتبطت عبر التاريخ بالمعاني التي يطرحها المؤلف. وقد اختلفت النصوص حسب ما تحمله من معانٍ واتجاهات يطرحها اللغوي والأديب والعالم كل حسب ما يهدف إليه في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية المتنوعة بأساليبها، وطريقة طرحها التي يتميز بها كل علم من العلوم عن غيره بمصطلحاته التي تحمل قيما إنسانية تعبر عن فكر. لذلك أصبح تطور العلم مرتبطا بتطور مصطلحاته، يقول عبد السلام المسدي: "إنّ الوزن المعرفي في كلّ علم رهين بمصطلحاته، لذلك نسميها أدواته الفعالة..." (المسدي، 1984، 12). والمصطلح هو "اتفاق طائفة مخصوصة على وضع شيء" (البستاني، 1980، ص 348).

نظراً لأهمية المصطلح في فهم اللغة، كان موضوع هذا المقال: (المصطلح الصوفي بين الدلالة والتجربة). الذي نحاول فيه إبراز الخلاف الحاصل بين المعجم والذوق الذي يجيب عن إشكالية تمييز المفهوم المعجمي عن المفهوم الوجداني، حيث ينقل الصوفية معاني وجدانية في قالب لغوي (شعري أو نثري) من خلال التعبير عن هذه المعاني الروحية بمصطلحات لغوية مما يطرح السؤال عن أي مدى تعبر هذه المصطلحات الصوفية عن التجربة الذوقية التي يعيشها الصوفي روحياً، وكيف له أن يلائم بين معناها الوجودي ومعناها الوجداني. بمعنى آخر نبحث عن كيفية فهم الدلالة في المصطلح الصوفي بين معناها اللغوي (المعجمي) وبين توظيفها ذوقياً، وعرفانياً، حسب الأحوال والمقامات؟

مما عرف عن شعراء الصوفية غموض لغتهم، فمنهم من ردّها إلى أنهم جعلوا المعاني حكراً بينهم تقيّة، ومنهم من ردّها إلى عجزهم عن إيجاد لغة خاصة بهم. ومنهم من جعل المعاني أسراراً بينهم وبين الله. ما يحتم على القارئ للمصطلح الصوفي آليات، ووسائط، تمكنه من قراءة المصطلحات قراءة تأويلية تبنى على معرفة بخصوصية التصوف، ذوقياً، وعرفانياً.

إنّ التجربة الصوفية تجربة ذوقية ذاتية، وخبرة روحية ناتجة عن ممارسات عملية في الأذكار، وفي الصمت، والتأمل، والفناء، وهي رؤية عرفانية خاصة للوجود، تعجز اللغة عن الإحاطة بها في بعدها الإدراكي، فيستبدل الذي يعيش تجارب السلوك، والعرفان الصوفي اللغة الإشارية، والرمزية، من أجل التعبير عن مدارج السلوك، والمقامات، والأحوال، بعد أن يتحقق بشروط السفر، كما هو مقرر عند أصحاب الطريقة، وأعلام السلوك، بالهجرة عن عالم الشهادة، إلى عالم الكشف والملوك.

يصف ابن عربي أحوال قلب العارف، وما يكتنزه من معرفة وعلم بالحق فيقول: "جعل الله في قلب العارف كنز العلم بالله، فشهد الله بما شهد به الحق لنفسه من أنّه لا إله إلا الله، ونفى هذه المرتبة عن كلّ ما سواه" (ابن عربي، ج 2، ص 129، 1974).

تجدر الإشارة إلى ضرورة التفريق بين التصوف والعرفان الصوفي؛ فالتصوّف يُعدُّ مرحلةً من مراحل العرفان: "فإنّه عندما يريد الإشارة إلى العرفان باعتباره رؤيةً، فإنّه يطلق عليه اسم العرفان وأصحابه هم العرفاء، وعندما يريد الإشارة إليه باعتباره تجربة عملٍ، فإنّه يطلق عليه اسم التصوّف وأصحابه هم المتصوّفة" (الحيدري، 2011، ص 9).



إنَّ العرفان هو رتبة أعلى من التصوّف، فالتصوّف في حقيقته منهج وطريقة ناتجة عن العرفان، وحجة أصحاب هذا الرأي أنّ أرباب الصوفيّة يرون أنّ للعارف مقامًا أعلى من الصوفيّ. يتمثل الفرق من ناحية المعنى بين هذين المصطلحين في أنّ التصوّف منهجٌ وطريقةٌ تقوم على تركية النفس، والإعراض عن مباحج الدنيا، والسير باتّجاه الكمال. أما العرفان فهو مذهبٌ فكريٌّ وفلسفيٌّ، متعالٍ وعميق، يسعى إلى معرفة الحقّ تبارك وتعالى ومعرفة حقائق الأمور وأسرار العلوم، وهذه الطريقة ليست منهج الفلاسفة والحكماء؛ بل هي طريقة أتباع منهج الإشراف والكشف والشهود (ابن سينا، 147؛ العواد، 1440هـ، ص 35-36). من أجل ذلك، يستلزم آليات، وأدوات لقراءة النص الصوفي، بالكشف عن مصطلحاته، وطرائق توظيفه، للتمكن من مقارنة النص الصوفي وتأويله.

تقوم مقارنة الخطاب الصوفي على ثلاث دعائم:

- أولها: النص الصوفي ذاته، حيث يتم استقراء لغة الكاتب، أو الشاعر، أو القائل، بمعرفة اللغة التي درج على توظيفها، والتي تشكل وهي مجتمعة مفاتيح موجهة للدلالات العامة لتلك النصوص.

- ثانيها: القارئ للنص الصوفي الذي ينبغي أن يكون متسلحاً بمعرفة علمية وذوقية للتجربة الصوفية، علماً، وسلوكاً، وذوقاً.

- ثالثها: التفاعل مع النص قراءة، وتفسيراً، وتأويلاً، في دائرة طبيعة المصطلحات، وطرائق توظيفها، في سياقاتها المختلفة، من أحوال ومقامات، كما هو الحال مع عبد الجبار بن محمد النفري، أو من منطلق عرفاني، كما هو الشأن بالنسبة إلى العارف محي الدين بن عربي.

يمثل المصطلح في أي حقل معرفي أداة لضبط المفاهيم وتحديد الدلالات، غير أنّ المصطلح الصوفي يخرج عن هذا الإطار الضابط إلى أفق أكثر انفتاحاً وتعقيداً، عند كل من النفري، وابن عربي، إذ يتشكّل الخطاب لهما في قلب تجربة روحية ذاتية، ونزعة عرفانية، تتجاوز الإدراك العقلي إلى المعاشية الوجدانية. والرؤية الوجدانية. ومن هنا، يغدو المصطلح الصوفي مجالاً لتفاعل خاص بين اللغة والتجربة، حيث لا تكون الكلمة مجرد علامة دالة، بل أثراً من آثار الذوق، والرؤية الصوفية.

وقد تنبّه كبار المتصوّفة إلى خصوصية هذا المصطلح، ودقّة دلالاته، وتشعب مسالكه، كما عند الجنيد البغدادي، والحاتر المحاسبي، والنفري، وابن عربي، الذين أكّدوا أنّ فهم الخطاب الصوفي يقتضي مشاركة في التجربة والرؤية معاً، لفهم مصطلحات الخطاب عندهم.

- إشكالية البحث:

تكمن إشكالية هذا البحث في الكشف عن طبيعة المصطلح الصوفي بين الدلالة اللغوية والتجربة الروحية، من خلال تحديد طرائق توظيفه وآليات قراءته وتأويله. وتتمثل في سؤال مركزي: كيف يمكن فهم المصطلح الصوفي في ضوء تداخله بين المعجم والتجربة الذوقية، وما حدود العلاقة بين بنيته اللغوية وبنيته العرفانية؟

- فرضيات البحث:

ينطلق هذا البحث من جملة فرضيات:

1- المصطلح الصوفي ذو طبيعة مزدوجة تجمع بين البنية اللغوية والتجربة الذوقية.

2- تتولد الدلالة في الخطاب الصوفي من تفاعل المعجم مع التجربة، ولا تقتصر على أحدهما منفرداً.



3- يمثل التأويل شرطاً أساسياً لفهم المصطلح الصوفي، بما يكشف عن طبيعة التجربة في أبعادها الروحية والعرفانية الوجودية.

- منهجية البحث:

يعتمد هذا البحث المنهج النقدي التحليلي لرصد خصائص المصطلح الصوفي وطرائق توظيفه، مع الاستناد إلى التحليل العرفاني الصوفي، والاستفادة من المنهج اللساني العرفاني الذي ظهر حديثاً على يد جورج لاكوف George Lakoff

ومارك جونسون Mark Johnson. ويقوم هذا المنهج على تصور متكامل يوازن بين البنية اللغوية للمصطلح وبين التجربة الذوقية التي تمنحه خصوصيته، وذلك عبر خطوات متسلسلة تضمن دقة التحليل ووضوح النتائج.

1- المصطلح الصوفي:

- أولاً: المصطلح الصوفي وحدود الدلالة اللغوية:

ينتمي المصطلح الصوفي في ظاهره إلى اللغة المشتركة، لكنه ينفصل عنها في عمقه الدلالي. فكلمات مثل: "الحال"، و"المقام"، و"الفناء"، و"البقاء"، تحمل في المعجم معاني عامة، لكنها في السياق الصوفي تُشحن بدلالات مخصوصة تتجاوز حدود التداول اللغوي العادي. فالحال مثلاً لا يُفهم بوصفه مجرد لحظة شعورية عابرة، بل يُنظر إليه كحالة وجدانية تتولد في النفس وتزول، وقد عرّفه بعضهم بأنه ذكر خفي، بينما صنّفه السراج الطوسي في كتابه *اللمع* ضمن عشرة أحوال هي: المراقبة، والقرب، والمحبة، والخوف، والرجاء، والشوق والأنس، والاطمئنان، والمشاهدة، واليقين. ويبرز هذا التصنيف أن المصطلح الصوفي يتحدد عبر تعقيدات داخلية للتجربة، لا عبر المعجم وحده.

أما المقامات، مثل التوبة والورع والزهد والفقر والصبر والرضا والتوكل، فهي لا تُكتسب باللمحة الوجدانية، بل عبر المجاهدات والعبادات، مما يوضح الفرق الدلالي بين الحال والمقام في الخطاب الصوفي. وفيما يخص "الفناء"، فإنه عند جمهور المتصوفة لا يعني العدم، بل فناء الصفات البشرية في شهود الحق، بينما يتجاوز عند محيي الدين بن عربي هذا المعنى إلى أفق وجودي أعمق يرتبط بوحدة الوجود، حيث يصبح الفناء رؤية للعبد بقيام الله على كل الخلق.

يكشف هذا التحول الدلالي أن المصطلح الصوفي لا يقتصر على التعريف المعجمي، بل يكتسب دلالاته الأساسية من سياق التجربة الذوقية التي تمنحه معاني جديدة تتجاوز حدود اللغة المشتركة، وتجعله أداة للتعبير عن تجربة روحية لا تُدرك إلا بالتأمل والممارسة. ومن هنا، يصبح المصطلح الصوفي بنية مفتوحة على تعدد الفهم والتأويل، ويؤكد أن اللغة في السياق الصوفي تتحول من مجرد وسيلة للتواصل إلى فضاء رمزي يعكس أعماق التجارب الإنسانية.

- ثانياً: التجربة الصوفية بوصفها مولداً للدلالة:

تُعَدّ التجربة الصوفية أحد أهم مصادر توليد المصطلح، حيث تتبثق الدلالة من المعيشة الروحية المباشرة أكثر مما تتبثق من التنظير العقلي أو التعريف المعجمي. فاللغة هنا تأتي لاحقة للتجربة، محاولةً احتواءها والتعبير عنها، لكنها لا تستطيع الإحاطة الكاملة بها نظراً لطبيعتها الوجدانية والذوقية. ومن ثم، فإن المصطلح الصوفي يُولد من



لحظة وجد حقيقة، ويتشكّل عبر التعبير الرمزي الذي يمنحه طاقة دلالية متجددة، ويظل مفتوحاً على تعدّد الفهم والتفسير والتأويل.

يبرز هذا التوليد الدلالي أن التجربة ليست مجرد خلفية للغة، بل هي عنصر فاعل في إعادة تشكيلها، حيث يتحول اللفظ من معنى مشترك إلى معنى مخصوص يرتبط بالمعيشة الروحية. وهكذا يصبح المصطلح الصوفي شاهداً على التجربة، ومفتاحاً لولوج عالمها، بما يجعله بنية دلالية متحركة تتجاوز حدود اللغة الوضعية، وتؤكد أن المعنى في الخطاب الصوفي لا يُدرك إلا بالجمع بين الذوق والتأمل والتأويل.

- ثالثاً: الرمز والتحول الدلالي في بناء المصطلح:

- يعتمد الخطاب الصوفي على الرمز بوصفه وسيلة للتعبير عما يتعدّى قوله مباشرة، إذ يُتيح للمتصوفة نقل المعاني العميقة من مستوى التجربة الباطنية إلى مستوى اللغة الظاهرة. ويؤدي هذا الاعتماد إلى تحول دلالي تنتقل فيه الكلمة من معناها الظاهر إلى معنى باطن، بحيث يصبح اللفظ حاملاً لمعانٍ متراكبة تتجاوز حدود الدلالة الوضعية.

- ومن أبرز آليات هذا التحول الدلالي:

- **الاستعارة:** حيث تتحوّل المعاني الروحية إلى صور حسية، بما يقرب التجربة من المتلقي ويمنحها بعداً إدراكياً ملموساً.

- **الإشارة:** وهي الإيحاء بمعنى غير مصرح به، يفتح المجال أمام تعدد القراءات ويؤكد على الطابع الإشاري للخطاب الصوفي.

- **التكثيف الدلالي:** ويتمثل في تحميل اللفظ أكثر من مستوى دلالي، بحيث يصبح المصطلح فضاءً مفتوحاً للتأويل، لا يقتصر على معنى واحد بل يتسع لطبقات متعددة من الفهم.

- هذا التفاعل بين الرمز والتحول الدلالي يجعل المصطلح الصوفي بنية مفتوحة، تتجاوز دلالات اللفظ في المستوى الإدراكي المباشر، ليعبر عن تجربة روحية متدرجة بحسب الحال والمقام، ويؤكد أن اللغة الصوفية ليست مجرد وسيلة وصفية، بل أداة رمزية لإعادة بناء المعنى في ضوء الولوج في عمق التجربة الروحية ممه يعرف عندهم بالذوق فمن ذاق عرف.

- رابعاً: تأويل المصطلح الصوفي:

للمصطلح الصوفي خصوصية في البناء والدلالة، ومن أجل ذلك يصبح التأويل ضرورة لفهمه. فالفارئ لا يواجه نصاً مباشراً، بل خطاباً رمزياً يتطلب تفكيراً وإعادة بناء، للوقوف على بعض من دلالاته وطبيعة التجربة التي يعيشها الصوفي في سفره وحاله ومقامه. إنّ التأويل في هذا السياق لا يُعدّ مجرد عملية تفسيرية، بل هو ممارسة نقدية تكشف عن مستويات متعددة للمعنى، وتعيد وصل اللغة بالتجربة التي أنتجتها، بما يجعل المصطلح فضاءً مفتوحاً للتعدد والتأويل.

يفترض التأويل للخطاب الصوفي ولمصطلحاته قراءة تتوزع بين الظاهر والباطن:

- **المعنى الظاهر:** يمكن الوصول إليه من خلال دلالة اللفظ الوضعية والسياقات التي تسمح بها قوانين اللغة، وآليات التفسير التي تكشف عن الدلالات المباشرة.



- **المعنى الباطن:** وهو العلم الذي يتجاوز طور العقل، حيث يفتح المصطلح على أفق عرفاني أعمق لا يُدرك إلا بالذوق والمكاشفة، ويؤكد أن اللغة الصوفية ليست مجرد وسيلة للتواصل بل أداة رمزية لإعادة بناء التجربة الروحية، "فهو العلم الذي فوق طور العقل" (ابن سينا، 147).

- خامساً: نحو فهم تكاملي للمصطلح الصوفي:

يتطلب فهم المصطلح الصوفي الجمع بين التحليل اللغوي للمصطلح والمعرفة بطبيعة التجربة الصوفية، والانخراط في الأفق التأويلي، من منطلق يجمع بين الذوق والعرفان. فالمصطلح ليس مجرد وحدة لغوية جامدة، بل هو أثر لتجربة روحية حيّة، وشاهد على حال أو مقام، مما يجعله في حالة تحول دلالي دائم تبعاً لطبيعة التجربة أو الرؤية العرفانية التي تصوغه.

إن هذا الفهم التكاملي يقتضي النظر إلى المصطلح بوصفه نقطة التقاء بين اللغة والتجربة، حيث تتفاعل البنية اللفظية مع المعاشة الذوقية لتنتج دلالات جديدة تتجاوز حدود المعجم. ومن خلال هذا التفاعل، تتشكل لغة صوفية خاصة تتسم بالرمزية والانفتاح والتعدد، وتفتح المجال أمام قراءات متجددة لا تنحصر في معنى واحد ولا تُختزل في تفسير أحادي.

وهكذا يصبح المصطلح الصوفي مجاًلاً خصباً للدراسة، يكشف عن إمكانات اللغة في التعبير عن أعقد التجارب الإنسانية، ويؤكد أن فهمه لا يتحقق إلا عبر مقارنة تكاملية تجمع بين التحليل النقدي والتأويل الذوقي، وتعيد وصل النص الصوفي بجذره العرفاني العميق.

2- المصطلح الصوفي بين الإشارة والرمز:

تقوم اللغة الصوفية بدرجة كبيرة على الرمز، وقد جعل ابن عربي الحروف رموزاً ذات بعد ميتافيزيقي يحتاج تأويلها إلى مراتب في الانتقال من معنى إلى آخر بحسب المقام الذي يصل إليه السالك. كما أنها لغة إشارية، تتحول أثناء توظيفها إلى رموز ناجمة عن فعل التخيل لعناصر الوجود. وهذه الرموز لا تُقرأ لذاتها، بل تُفهم في ضوء الحال أو المقام الذي يعيشه السالك. وترتكز هذه الرؤية على طبيعة اللغة نفسها، إذ تُعدّ لغة وجودية فاعلة ومتفاعلة، ناطقة وفي حركة دائبة؛ وقد ذهب ابن عربي إلى أنه "ما في الوجود صامت أصلاً" (ابن عربي، 1974، ج 3، ص 361).

فيما يلي نماذج تطبيقية تحليلية من نصوص عبد الجبار النفري ومحيي الدين بن عربي، من منظور عرفاني يركّز على تلازم التجربة والدلالة، وعلى كيفية توليد المعنى من داخل الذوق لا من خارجه. يمثّل النفري نموذج الكتابة الحديثة، حيث تقف اللغة عند تخوم العجز، فتكون إشارات ورموزاً تنشأ عن موقف ومخاطبات في حال الوجد والفناء. أما ابن عربي فيمثّل نموذج الكتابة النسقية، حيث تتحول اللغة إلى جهاز معرفي متكامل. وهما معاً يشكّلان قطبين متكاملين في تاريخ التجربة الصوفية والعرفان الإسلامي.

3- مفهوم مصطلح "العرفان" الصوفي:

نعتمد في هذا البحث، في تحديد مفهوم "العرفان" على العلاقة التي تربط المعرفتين الصوفية والحسية؛ فكلاهما يتضمن جانباً غير واعٍ. فالمعرفة الصوفية ذوقية، لا تتحقق عن طريق العقل ولا تثبت بالاستدلال والبرهان، إذ يغيب الوعي والإدراك أثناء تلقي تلك المعرفة اللدنية. أما المعرفة الحسية فهي مبرهنة ومثبتة بالاستدلال العقلي، لكنها



تحمل بدورها جانباً غير واعٍ يتمثل في كيفية اشتغال الوظائف العليا للدماغ كالذكاء والذاكرة والإدراك واللغة، وهي وظائف تعمل آلياً دون وعي مباشر منا.

فاللغة عند ابن عربي تقوم على رؤية عرفانية ناجمة عن تجربة وجودية في بعديها العيني والغيبى في الوقت ذاته. إذ يرى أنّ الوجود العيني يتشكل من الماء والهواء والنار والتراب، وهي العناصر نفسها التي تشكل الوجود المتخيل، بإيجاد معادل موضوعي لرؤية الوجود القائمة على الكشف والذوق. ويقول ابن عربي عن البدن الذي يعدّه مرادفاً للأرض إنّ «أرض بدنك هي أرض الحقيقة الواسعة التي أمرك الحق أن تعبد فيها...»، مبرراً أنّ الأرض ليست سوى البدن بما يحمله من قوى ومعاني، وأنها مجال للتفاعل بين الهوى والعقل، حيث يهاجر السالك من أرض الإنسانية إلى أرض العقل دون أن يخرج منها.

ويُشار هنا إلى أنّ البحث في دلالات المصطلح الصوفي سيتم من منطلقين: من جهة توظيفه عند الصوفية وأصحاب الطريقة، ومن جهة أخرى من منظور العرفانية الحديثة التي تشغل على الدماغ واللغة والذكاء والمحيط، أي من زاوية الدراسة اللسانية العرفانية (cognitive sciences) فالكتابة الصوفية، شعراً كانت أو نثراً، ليست مجرد تعبير عن تجربة روحية، بل هي بنية رمزية تعمل وفق آليات الاستعارة والإشارة والنمذجة والتأطير المفهومي. وهذا يفتح الباب أمام فهم جديد لطبيعة النص الصوفي بوصفه نتيجة لتفاعل بين الذهن واللغة والثقافة.

إنّ الهدف من اعتماد الدراسة العرفانية هو البحث في كيفية تفكير الصوفي، وفي تفاعله مع ما يحيط به، حتى تكون الدراسة متكاملة بين الجانب غير المرئي (الروحي وآليات التفكير) والجانب المرئي (البيولوجي: الجسد والدماغ). ومن هنا، تصبح المصطلحات الصوفية نابعة من طبيعة التفاعل مع البيئة ومن طريقة التفكير في اللفظ الذي يعبر عن المعنى الذي يرمز إليه الصوفي، في أسلوب نظمته وخصائص توظيفه. وهذا هو مسعى العرفانية اللسانية التي ترى أنّ الهدف الأساسي للعلوم العرفانية هو «فهم الإدراك، والتفكير، وعمل الذاكرة، وفهم اللغة، والتعلم، وظواهر ذهنية أخرى، وهو ما يجعل مجال البحث متنوعاً بشكل كبير» (جورج لايكوف ومارك جونسون، 2016، ص 18).

4- نماذج تطبيقية من الكتابة الصوفية:

4-1- الكتابة عند النفري بين الممكن /اليقين، وغير الممكن/ المستحيل:

من منطلق العرفانية، يمكن للغة أن تنقل التجربة البشرية بشقيها الحسية (الواقعية) وغير الحسية (التجربة الصوفية الذوقية)، فتكشف بذلك عن جوانب العرفان الصوفي، وعن الرؤية الصوفية في أبعادها الوجودية. انطلاقاً من هذه الفرضية سندرس بعض النماذج من الكتابة عند النفري، وعلاقتها بالتجارب الروحية عنده، ممثلة في الوقفة، وفي المخاطبات، من أجل الكشف عن الرؤى الكامنة فيها، بدراسة طبيعتها، وعوالمها، وتحولاتها.

إنّ الوقفة هي « تجربة مع المستحيل وإقامة فيه » (النفري، ص 9)، وبين جدليات الممكن والمستحيل تتحقق تجربة الكتابة عند النفري، حيث توصف بكونها « ألماً في إخضاع هذا المستحيل لممكن اللغة » (النفري، ص 10). تكشف عن تجربة روحية خارج حدود الدلالة المتداولة في عالم الحس أو "السوى"، فتشير إلى ما يصعب الإشارة إليه، وتكشف عما لم يتم الكشف عنه من قبل، فتدلّ على تجربة روحية لا تتكشف إلا لمن تحرر من السوى، بل لمن أقام فيه.



إنّ كتابة تجربة الوقفة/الرؤية عند النفري هي حالة روحية متطلعة إلى عالم الغيب/الملكوت، وسعي في الوقت ذاته إلى الكشف عنه بلغة تنتمي إلى عالم الحس/الشهادة، ما يجعل تلك المحاولة/التجربة ضرباً من المستحيل، لأن النفري في لحظة الكتابة يكون في حالة فناء وسُكر، ونقل تلك الحالات التي هي من عالم الغيب، والإشارة إليها، يكون بوساطة اللغة التي تنتمي إلى عالم الشهادة.

إنّ اللغة وعالم الشهادة مترادفان، فاللغة تعبر عنه وتحيل إليه في الوقت ذاته، وعالم الشهادة كله سوى الله. من أجل ذلك، إنّ اللغة هي السّوى في أعلى معانيها، وهذا ما يشير إليه النفري في قوله: "السّوى كله حرف والحرف كله سوى" (ابن عربي، ج 2، ص 9)؛ هذه الرؤية تقف حاجزاً دون التعبير عن تجربة السالك، وتحول دون الوصول إلى الوقفة، وتحجبه عن الرؤية، فالحرف والسوى حجاب. لذلك قال: «الحرف حجاب، وكلية الحرف حجاب، وفرعية الحرف حجاب (النفري، ص 11)، ولكي يتحقق النفري بمقام الرؤية، وجب عليه التخلص من الحجاب/الحرف. وقال لي: «لا تقف في رؤيتي حتى تخرج من الحرف والمحروف» (النفري، ص 11).

إنّ الانفصال عن السّوى في رؤية النفري يعني التحرر من قيود اللغة، بداية من الحرف؛ فنفي الحرف يعني بالضرورة نفيًا للغة في ذاتها وفي جميع مستوياتها. لذلك يقول، في مقام المعرفة مثلاً: «لا يعرفني الحرف، ولا ما في الحرف، ولا ما من الحرف، ولا ما يدلّ عليه الحرف» (النفري، ص 9). فالحرف السّوى لا يحيط علمًا بالحق جلّ وعلا.

لذلك، إنّ الكتابة عند النفري ليست في الحقيقة سوى رموز وإشارات رصدت مواقفه ومخاطباته. يشير إلى ذلك في موقف: «ما لا يقال» (النفري، ص 11). وقال لي «لا تزال تكتب ما دمت تحسب، فإذا لم تحسب لم تكتب» (النفري، ص 11). تحيل هذه العبارة إلى الطريق الواجب سلوكه من أجل الكتابة عن عالم الغيب بحرف من عالم الحس، إذ ينبغي للسالك في طريق الكتابة أن يدع وراءه الحساب/العقل، ويتخلّى عن كل ما هو سوى الله، حتى يتمكن من الإشارة إلى أنوار الله.

- نموذج من كتابات عبد الجبار النفري:

قال النفري في كتاب المخاطبات: «أوقفني في البحر، فرأيت السفن تغرق والألواح تسلم. ثم غرقت الألواح، وقال لي: لا يسلم من ركب. وقال لي: لا يسلم من يركب» (النفري، ص 9). لا يصف النصّ حدثاً واقعياً، بل يعبر عن موقف كشف؛ ففعل "أوقفني" يدلّ على أنّ المتكلم ليس فاعلاً بل مفعول به للتجربة، أي أنّ التجربة تُعطى له ولا يكتسبها بجهد. يرمز البحر إلى الحقيقة المطلقة أو بحر الوجود، وترمز السفن إلى الوسائط العقلية أو المعارف النظامية، وترمز الألواح إلى الوسائط اللغوية في أبعادها الحسية. غير أن المفارقة في "السفن تغرق والألواح تسلم" تُنتج دلالة عميقة: ما هو معقّد (السفن) يهلك. وما هو بسيط (الألواح) ينجو. وهذا يعكس مبدأ صوفيًا: الخلاص في التجرد عن السّوى لا في التراكم المعرفي الناجم عن الوسيط بين عالمي الغيب والشهادة، وهي الحرف/اللغة. وبذلك، لا يفهم المعنى هنا حرفياً، بل يُستخرج عبر التأويل؛ فالنصّ يعلم أنّ الحقيقة لا تُنال بالأدوات القرآنية المباشرة، بل بالاعتماد على جملة من المنطلقات، وهي:

- 1- المصطلح الصوفي لا يمكن أن يفهم خارج التجربة.
- 2- واللغة الصوفية تقوم على الرمز والعدول عن كل ما هو في دائرة السّوى.
- 3- ولا يفهم المصطلح غير التجربة.



4- والكشف عن المعنى ينتج عبر التأويل.

5- كما أن هناك توترًا دائمًا بين اتساع التجربة، واللغة/ضيق العبارة.

بناءً على ذلك، يمكن أن نلامس دلالة العبارة للنفري من منظور اللسانيات العرفانية.

- ثانيًا: نموذج تطبيقي من شعر ابن عربي:

بداية، إن دراسة شعر ابن عربي يتمّ بوسائط رمزية أربعة، وهي: الماء، والنّار، والهواء، والتراب؛ هذه الوسائط هي مسارات رمزية تحيل إلى حركات وتحولات تنتمي إلى حقل البدن، وهي حركات أفقية، تشير إلى حركة البدن أثناء فعل السفر عن حدود الحس/البدن، من أجل التحقق بالرؤيا، فتتحول بذلك العناصر الترابية إلى وسائط رمزية، تتجلى في كتابة صوفية، تكشف عن رؤيا للوجود، من خلال صور استعارية متخيلة، وفق نظام متناغم قائم على التناظر، يتمّ الكشف عنه من منطلق التأويل القائم على الخيال. يعدّ رمز المرأة في دائرة العناصر المشكّلة لأرض البدن وسيطاً مهماً في الكشف عن الحقائق الوجودية، في مراتبها المختلفة، وهي من خلال العناصر المشكلة لها، من ماء، ونار، وهواء، وتراب، تكشف عن عوالم الغيب، وتحيل إليه، وتحقق الاتصال به، بل هي سرّ الخلق، وسرّ الوجود فيه. ففي رمز الماء مثلاً يقول (من الرمل): (ابن عربي، ص 9).

رقم الغيم على ردم الغمام سنا البرق طرازا مُذهَّباً

فجرت أدمعها منها على صحنِ خديها فأذكت لها

يقوم البيتان على شبكة من الرموز المتداخلة، حيث تتحول اللّغة من دلالتها المباشرة إلى دلالات إيحائية:

النّار: لا تُفهم كعنصر مادي، بل كرمز للطاقة الداخلية (الشوق/المعرفة/الاحتراق الروحي).

والقلب: ليس عضواً جسدياً، بل وعاء للمعنى الباطني، ومستودع التجربة الوجدانية.

والمرأة/المخاطبة: تؤدي وظيفة الوسيط الرمزي، فهي صورة للرسالة أو "الواسطة" بين العاشق والمعشوق.

الإبلاغ/التبليغ: رمز لعملية الانتقال من الباطن إلى الظاهر، أو من التجربة الذاتية إلى التعبير اللّغوي.

وبذلك يتأسس المعنى عبر مفارقة رمزية دقيقة، وهي:

ظاهر اللّغة: هي طلب تبليغ رسالة إلى "آخر".

وباطنه: الذات، ذات ابن عربي التي تخاطب ذاتها عبر وسيط رمزي.

ويعني ذلك أنّ المرسل هو ذاته المرسل إليه في البنية الرمزية للنص، وهو ذاته مصدر النار، وهذا يفتح أفق

التأويل نحو وحدة داخلية لا تتفصل فيها الذات.

بناءً على ذلك، تنشأ مفارقة الاحتراق، إذ إنّ النّار هنا تحمل ازدواجية دلالية:

نار تحرق: ألم/فراق.

ونار تضيء: معرفة/كشف.

فالبيت يؤسس لما يمكن تسميته: جدل الألم والمعرفة، حيث يصبح الاحتراق شرطاً للرؤية.

- ثانيًا: التحليل العرفاني للبيتين:

في الرؤيا العرفانية لابن عربي، لا يمكن فصل الحب عن المعرفة؛ فـ "النار" هي تجلٍ من تجليات الحق في

القلب.

فالنّار = التجليّ الإلهي.



والقلب = محلّ القبول (القابلية).

والاحتراق = الفناء في المحبوب.

وهذا يعكس رؤيا مركزيّة في فكر ابن عربي.

المرأة (أو المخاطبة) ليست شخصية واقعية فقط، بل تنتمي إلى ما يسميه ابن عربي: عالم الخيال (البرزخ): وهو المجال الذي تتجسد فيه المعاني الروحية في صور حسية.

الوسيط = خيال مُجَبَّد للمعنى.

الخطاب = عبور من الغيب إلى الشهادة، ومن الشوق إلى الكشف:

فالنار تبدأ شوقاً، لكنها تنتهي كشفاً، والاحتراق يطهر القلب، والقلب المصفول يصبح مرآة للتجلي، وهنا يتحول الألم إلى معرفة، والفقد إلى حضور.

رمزياً: النصّ يبني شبكة من الاستعارات (النّار/ القلب/ الوسيط) ليعبر عن تجربة داخلية مركبة.

وأما عرفانياً، فإنّ النصّ يكشف عن وحدة الوجود الشعورية، حيث الشّوق صادر عن الحق ومؤول إليه، عبر وساطة الخيال.

- ثالثاً: الرّمز الصّوفي عند ابن الفارض:

نجد الرّمز الصّوفي عند ابن الفارض في تائيته المشهورة (المسماة بنظم السلوك) مطلعها (من طويل) (ابن الفارض، ص 9):

سَقَتْنِي حُمَيَّا الْحُبِّ رَاحَةً مُقْلَتِي وَكَأْسِي مُحَيَّا مَنْ عَنِ الْحُسْنِ جَلَّتْ

يظهر من عنوان القصيدة كأنّها غزلية، وأمّا المطلع فكأنّه مقدّمة خمريّة كانت من لبّ غموض المصطلح الصّوفي فهو لا يقصد المرأة، ولا يقصد الخمر المحرّمة، بل يرمز من خلالها إلى حال، تكون في مجالس الذّكر. والرّمز في الشّعر الصّوفي يبتعد في عالم الكنايات.

- التّحليل الرّمزي الصّوفي للبيت الشّعري:

المعنى الظاهري للبيت في الفعل: "سقتني" يدلّ على إعطاء الشّراب.

أمّا المعنى المقصود بالرّمز الصّوفي: حميا الحب: حرارة الحب.

راحة مقلتي: سقتني راحة إنسان شراب المحبة، والحال هنا أنّ كأس الشّراب يعبر عن الذي تجلّى من حسن المحبوب.

وكأسي محيا من عن الحسن جلّت: الكأس هو وجه من تنوّع الجمال الظاهر.

- تأويل الرّموز:

- إنّ الخمرة (حميا الحب) في رؤية ابن الفارض ليست خمرة حسية، بل تدل على المعرفة الذوقية.

- لفظة "الحميا" تدل على الشدة، وبذلك، فإنّ طبيعة المعرفة هي معرفة حارقة مُغَيِّبَة للعقل.

- السّاقى (راحة مقلتي): ليس شخصاً عادياً، إنّما هو المحبوب الإلهي، والتجلي الذي يروّج القلب، والمقلة/العين ليست في دلالتها الحسية، وإنّما هي أداة كشف/البصيرة.

- الكأس/المحيّا (الوجه): تحوّل رمزيّ، فالكأس هو وجه المحبوب، وهي وسيلة المعرفة، والمعرفة ذاتها. وسيلة المعرفة هي ذاتها موضوع المعرفة.



وهذا من صميم التجربة الصوفية، إذ لا وساطة بين العارف والمعروف: الرؤية = المشروب = السّاقى. ومن هنا يتضح أنّ هذه الألفاظ ليست مصطلحات تقنية بالمعنى الدقيق، بل رموز صوفية تعمل إلى جانب الاستعارة والإشارة في بناء شبكة دلالية متكاملة؛ فالمصطلح يُعاد شحنه دلاليًا في السياق الصوفي، والرمز يفتح أفقًا باطنيًا عبر صورة غير مباشرة، والاستعارة تجسّد المعنى الروحي في صورة حسية، والإشارة تلمّح إلى ما يتجاوز العبارة وتفتح المجال للتأويل.

- التحليل العرفاني اللّساني:

- الاستعارات المفهومية الأساسية:

تقوم التجربة الروحية على فعل الشرب، والسكر.

التجربة الروحية = شرب / سُكر

المجال المصدر هو الشرب / الخمر.

المجال الهدف هو العشق الإلهي.

أما الخريطة التصورية التي يمكن رصدها في تجربة الشاعر، ورصدها من خلال فعل القراءة والتأويل، والتفاعل: الشرب يحيل إلى التلقي.

والسكر يؤدي إلى الغيبة عن الوعي.

وأثر النشوة إشارة إلى مقام التجلي والكشف.

إنّ استعارة لفظة "مقلتي" (العين) ليست مجرد عضو في بعده الحسي، وإنّما تدلّ على معنى الإدراك والإبصار، في بعده الروحي.

- واستعارة الذات، إنّما هي إحالة إلى التلقي/ الوعاء، الناجم عن فعل السقي، هذا الوعاء في تأويله إنّما هو القلب، وبذلك تعمل الاستعارة، في الإحالة تلقي المعرفة اللادنية.

تستعير اللّغة الصوفية من لغة تنتمي إلى عالم الحسّ، لكونها عاجزة عن التعبير عن المطلق، لأنّ اللّغة الصوفية لغة عرفانية، تتشكّل بوساطة استعارات، تكشف عن تجربة روحية، ووحدة شهودية للوجود، حسب حال السالك في تجاربه، ومقاماته.

خاتمة:

يمثّل كلّ من النفري وابن عربي وابن الفارض أقطابًا بارزين في تشكّل اللغة الصوفية الإسلامية، إذ تتباين طرائقهم في التعبير عن التجربة الروحية، وتتكامل في الوقت ذاته لتشكيل مشهد عرفاني متنوع. فالنفري يميل إلى الخطاب الإشاري المكثّف، القائم على الومضات الكشفية والعبارات القصيرة التي تُحيل إلى لحظة الوقفة وما يتولد عنها من مخاطبة مباشرة مع الحق. أما ابن عربي فيبني نصّه على نسق تأويلي موسوعي، ممتدّ، يربط بين عناصر متفاعلة من الطبيعة والإنسان والوجود، ليكشف عن حقيقة واحدة هي الله جلّ وعلا، في رؤية شمولية تتسم بالتركيب والتفصيل. وأما ابن الفارض، فيعبّر في شعره العرفاني عن أحواله ومقاماته وشهوده، موظفًا شبكة من الرموز والاستعارات التي تنقل التجربة الروحية إلى صور حسية متخيلة، تجعل من النص الشعري فضاءً للتأويل والانفعال. ومن هنا تنشأ المفارقة بين هذه الأقطاب الثلاثة:

- نص النفري نص لحظي، مرتبط بالوقفة، ومتحقق بالمخاطبة المباشرة.



- نص ابن عربي نسقي عرفاني، ممتد، يشتغل على بناء موسوعي يربط بين المعارف والرموز في رؤية توحيدية.
- نص ابن الفارض شعري وجداني، يترجم التجربة الصوفية إلى استعارات ورموز، ويكشف عن جدل الألم والمعرفة في سياق شهودي.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- المسدي، عبد السلام. قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح. تونس: الدار العربية للكتاب، 1984، ص 12.
- 2- البستاني، عبد الله. معجم وسيط اللغة العربية. بيروت: مكتبة لبنان، 1980، ص 348.
- 3- ابن عربي، محيي الدين. الفتوحات المكية. بيروت: دار صادر، لا تاريخ، ج 2، ص 129.
- 4- الحيدري، كمال. العرفان الشيعي؛ رؤية في مرتكزاته النظرية ومسالكه العملية. قم: مؤسسة الإمام الجواد (ع) للفكر والثقافة، 2011، ط 1، ص 9.
- 5- ابن سينا. الإشارات والتنبيهات. شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا. بيروت: مؤسسة النعمان للطباعة والتوزيع، لا تاريخ، ص 147.
- 6- العواد، د. نظرية الظاهر والباطن عند الصوفية مجلة العلوم الشرعية، العدد 51، 1440هـ، ص 35-36.
- 7- ابن عربي. الفتوحات المكية تحقيق عثمان يحيى. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 1974، ج 3، ص 361.
- 8- لاكوف، جورج، وجونسون، مارك. الفلسفة في الجسد (الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2016، ص 18.
- 9- ابن عربي. رسائل ابن عربي. تقديم محمود محمود الغراب، ضبط محمد شهاب الدين. بيروت: دار صادر، ط 1، 1979، ص 51.
- 10- ابن الفارض ديوان ابن الفارض. تحقيق ودراسة عبد الخالق محمود. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الاجتماعية، د.ت، ص 221.



المستويات اللغوية في اللهجة الجزائرية دراسة وصفية

سليمة عياض (*) مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث - ورقلة. aiad.s70@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/21

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

يسعى هذا المقال إلى دراسة المستويات اللغوية في اللهجة الجزائرية، والتي لا تختلف عن تلك التي نتحدث عنها في المستوى الفصيح، وتتمثل في المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، مع محاولة إسقاطها على اللهجة الجزائرية باعتبارها متفرعة عن اللغة العربية الفصيحة، حيث تبرز فيها ظواهر لغوية تتفق في قليل من الأحيان مع ما هو موجود في المستوى الفصيح، بينما تختلف عنه في كثير من الأحيان، وخاصة في ما يتعلق بالمستوى النحوي، حيث لا تتقيد اللهجة بالقواعد النحوية المعمول بها في المستوى الفصيح، وسنعرض في هذا المقال بعض الظواهر البارزة في كل مستوى من هذه المستويات مع التمثيل. اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على رصد الظاهرة اللغوية، ليتم بعد ذلك تحليلها وتفسيرها.

الكلمات المفتاحية: لغة، لهجة، مستوى صوتي، مستوى صرفي، مستوى نحوي، مستوى دلالي.

*Linguistic Levels in the Algerian Dialect***Abstract**

This article seeks to study the linguistic levels in the Algerian dialect, which are not different from those we talk about in the standard level, namely the phonetic, morphological, syntactic, grammatical, and semantic levels, with an attempt to project them onto the Algerian dialect as an offshoot of the standard Arabic language, where phenomena emerge in it. In this article, we will present some of the prominent phenomena in each of these levels with representation, especially with regard to the grammatical level, where the dialect does not adhere to the grammatical rules applied in the phonetic level. In this study, we adopted a descriptive approach that observes the linguistic phenomenon, and then analyzes and interprets it.

Keywords: Language, dialect, phonological level, morphological level, syntactic level, semantic level.

* المؤلف المرسل: سليمة عياض، aiad.s70@gmail.com



مقدمة:

اللغة نشاط اجتماعي تقوم به جماعة من الناس بهدف التواصل والتعاون، وهي بهذا المعنى تتدخل في أشكال النشاط الاجتماعي السائدة في المجتمع. ويعدّ البحث في اللغة وما يتصل بها من لهجات بحث في الإنسان نفسه؛ لأنّ اللغة هبة الله للإنسان، منحه إياها واختصّه بها دون غيره من المخلوقات، تكريماً له وتوجيهاً لدوره الكبير في هذه الحياة، والمتمثّل في وظيفة الاستخلاف، وعمارة الأرض. ولذلك فإنّ وجود الإنسان واستمرار الحياة لا يتمّ بدون لغة، فهي وسيلة للتواصل تضمن للنّاس - إلى جانب مودّتهم وترابطهم - الوفاء بحاجاتهم، ودفع عجلة الحياة أمامهم، يقول فنديرس: "في أحضان المجتمع تكوّنت اللغة، ووجدت يوم أحسّ النّاس بالحاجة إلى التفاهم بينهم" (فنديرس: ص 35).

وعندما نتحدّث عن اللغة فإنّنا أيضاً نقصد "اللهجة" التي أصبحت بديلة عن اللغة الأمّ في كثير من المجتمعات، وأصبحت وسيلة للتواصل بين الأفراد والجماعات. ولذلك فقد بات من الضروري دراسة هذه اللهجات في معجمها، وأصواتها، وتراكيبها، وأيضاً في دلالتها ومعانيها. كما لا يخفى علينا أنّ اللهجة قد فرضت نفسها على جميع الأشكال التعبيرية الموجودة في المجتمع.

ولا يعدّ البحث في البنى اللسانية للهجة من اللهجات المختلفة بالضرورة دعوة إليها، ولا إغراء بإحياء ما اندثر منها، بقدر ما هو بحث علمي تأصيلي ميداني قائم على التطلع إلى المعرفة الهادفة، ويصبو إلى ربط هذه اللهجة أو تلك باللغة المصدر، التي انبثقت عنها. وسيعرض هذا المقال الموسوم بـ: "المستويات اللغوية في اللهجة الجزائرية دراسة وصفية" إلى البحث في البنية اللسانية للهجة الجزائرية، وفي علاقتها باللغة العربية. انطلقنا في هذه الدراسة من الإشكالية التالية: ما المستويات اللغوية في اللهجة الجزائرية، وما علاقتها بالمستويات اللغوية للغة العربية؟ وما التغييرات التي طرأت على اللغة العربية لتتحول إلى لهجة أو مجموعة لهجات بنظام لهجي له خصوصياته وسماته وكذا مبرراته. واعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على رصد الظاهرة اللغوية ثم تحليلها وتفسيرها.

1- مفهوم اللغة:

1-1- لغة:

- جاء في لسان العرب: "هي فُعْلَةٌ من لَعَوْتُ أي: تكلمت" (منظور).
- وجاء في أساس البلاغة: "لَعَوْتُ بكذا: لفظتُ به وتكلّمتُ، وإذا أردت أن تسمع من الأعراب فاستلغهم....، وتقول: اسمع لغواهم ولا تخف طغواهم، ومنه اللغة، وتقول: لغة العرب أفصح اللغات، وبلاغتها أتمّ البلاغات" (الزمخشري، 1998: ص 173).

2- اصطلاحاً:

- عرّفها ابن جني بقوله: "أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم" (جني: ص 33)، ووافقه في ذلك سائر القدماء من علماء اللغة العرب، فعرفها ابن سنان الخفاجي بقوله: "اللغة هي ما يتواضع القوم عليه من الكلام" (الخفاجي، 1982: ص 48)، وعرفها ابن خلدون في مقدّمته بقوله: "اعلم أنّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة مقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم" (خلدون، 2004: ص 367).



- وعلق ابن سيدة على تعريف ابن جني للغة بعد أن ذكره بقوله: "وهذا حدّ دائر على محدود محيط به لا يلحقه خلل، إذ كلّ صوت يعبر به عن المعنى المقصود في النفس لغة، وكلّ لغة فهي صوت يعبر به عن المعنى المتصور في النفس".

- بينما علق الدكتور فهمي حجازي على التعريف ذاته قائلاً: "وهذا التعريف دقيق ويتفق في جوهره مع عناصر تعريف اللغة عند الباحثين المعاصرين، فهو يؤكد على جانب الطبيعة الصوتية للرموز اللغوية، ويبيّن أيضاً أنّ وظيفتها الاجتماعية هي التعبير، ونقل الفكر في إطار البيئة اللغوية، ويذكر كذلك أنّها تؤدي وظيفتها في مجتمع بعينه، فكلّ قوم لغتهم" (حجازي، 1968: ص 04).

2- مفهوم اللهجة:

2-1- لغة:

- جاء في لسان العرب: "اللهجة، يقال: لهج بالأمر لهجاً: أولع به واعتاده، واللهج بالشيء: الولوع به، والفصيل يلهج أمّه إذا تناول ضرعها يمتصّه، ولهج الفصيل بأمّه يلهج إذا اعتاد رضاعها... واللهجة: طرف اللسان أو جرس الكلام، وفي الحديث: ما من ذي لهجة أصدق من أبي ذر"، وفي حديث آخر: أصدق لهجة من أبي ذر، قال: اللهجة: اللسان" (منظور).

2-2- اصطلاحاً:

واللهجة في المصطلح العلمي الحديث "هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصّة، ويشارك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع، وأشمل تضمّ عدة لهجات لكلّ منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعاً في مجموعة من الظواهر اللغوية، التي تُيسّر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهماً يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات" (أنيس، 1992: ص 16). ويذكر كمال بشر أن اللهجة: ضرب من التنوع اللغوي العاكس لأنماط الحياة زماناً ومكاناً وحرفة، وصيغة وثقافة، ومناهج سلوك في المجتمع المعين (بشر، 1997: ص 88).

والمقصود بالظواهر اللغوية في هذا التعريف هي صفات تتعلق بتدقيق مخارج الحروف وكيفية نطقها، ووضع أعضاء النطق مع بعض الأصوات، ومقياس أصوات اللين وكيفية إمالتها وكيفية التفاعل بين الأصوات المتجاورة، حين يتأثر بعضها ببعض. فإذا تفتّت هذه الصفات في بيئة جغرافية معيّنة وُسّمت لهجة أهل هذه البيئة بما يميزها عن سواها من لهجات البيئات المجاورة. وقد تتسع هذه السمات قليلاً لتشمل بعض المفردات والتراكيب، ولكن إن اتسعت رقعة التمايز لدرجة اختلفت لهجتان اختلافاً بيناً من حيث المفردات ودلالاتها، ومن حيث صيغ الأفعال وأنواع الجموع وأداة التعريف وقواعد النحو تحولتا إلى لغتين (أنيس، 1992: ص 19).

يتضح لنا من هذين التعريفين أنّ اللهجات المستقلة من اللغة العربية لا تتوقّف على هذه الشروط التي تجعل منها لغة مستقلة كل منها عن الأخرى، والاختلاف بينها اختلاف نسبي وليس جوهرياً.

3- العربية واللهجات المعاصرة:

مثلاً ضمت العربية قديماً مجموعة من اللهجات فإنّها تضمّ اليوم عدداً كبيراً من اللهجات المعاصرة، والتي ينبغي دراستها دراسة وصفية علمية؛ لأنّها تعطينا صورة واضحة عن الحالة الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية للناطقين بها، وقد أطلق المحدثون مصطلحات عديدة على هذه اللهجات منها العامية؛ أي التي يتكلّم



بها عامة الناس، واللهجة الشائعة؛ أي التي شاعت بين الناس واللغة المحكية؛ أي اللغة التي ينطقها الناس، واللهجة الدارجة؛ أي التي درج الناس على النطق بها، ولغة الشعب (غصن، 1925: ص 08)، أي التي يتكلم بها عامة الشعب (النجار، الصفحة غير مذكورة).

وقد تفرعت هذه اللهجات العربية في الأمصار والأقطار وسميت بتسمية المنطقة التي تنتمي إليها فأصبحنا نسمع باللهجة الجزائرية واللهجة المغربية واللهجة العراقية واللهجة المصرية واللهجة السورية وغيرها، بل وأصبحنا نجد داخل المنطقة الواحدة مجموعة من اللهجات الفرعية؛ ففي الجزائر مثلا تختلف لهجة الشرق عن لهجة الغرب ولهجة الوسط عن لهجة الجنوب وهكذا.

4- علاقة اللغة باللهجة:

يذهب إبراهيم أنيس إلى أن "العلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص، واللغة تشتمل عادة على عدة لهجات، لكل منها ما يميزها، وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية، التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات (أنيس، 1992: ص 16). وتتولد اللهجة من اللغة وتتفرع منها، وإذا ما تهيأت الأسباب للهجة أن تنمو وتكتمل وتفي بحاجات المجتمع الذي تعيش فيه، فإن العوامل اللغوية تحتم على الباحثين إطلاق اسم اللغة على تلك اللهجة (محمد. نجا: ص 11).

ومع ذلك فإن اللهجة لا يمكن اعتبارها لغة إلا إذا كان لها نظام لغوي تقوم عليه ويضبط قواعدها وهذا ما تقتقر إليه معظم اللهجات المنحدرة من اللغة العربية في هذا العصر.

5- اللهجة الجزائرية:

اللهجة الجزائرية المعروفة باسم الدارجة أو الدزيرية هي لغة التواصل المشتركة الأساسية في الجزائر، وهي اللغة الأم لـ 75 أو 80% من الشعب الجزائري، وتستعمل من طرف 95 أو 100% من الجزائريين. وتعتبر اللهجة الجزائرية إحدى اللهجات العربية، وهي كغيرها من اللهجات العربية الأخرى سليله العربية الفصحى التي طرأت عليها تغييرات كثيرة.

6- تاريخ اللهجة الجزائرية:

6-1- قبل التاريخ:

شهدت الجزائر في عصور ما قبل التاريخ، عدة غزاة، من فينيقيين ووندال وبيزنطيين، وكان لذلك الأثر الكبير على لغة السكان، كما شهدت تواجد الرومان، وخير دليل على ذلك المعالم والآثار الموجودة إلى يومنا هذا، منها "تيمقاد" بولاية باتنة (محمد: ص 11) وتعني: المدينة القديمة؛ يقول المقدسي الرحالة العربي (ت380هـ) عندما نزل بالمغرب في القرن الرابع الهجري: "وفي المغرب الأفريقي عامة لغتهم عربية غير أنها منغلقة مخالفة لما ذكرنا في الأقاليم، ولهم لسان آخر يقارب الرومي"، حيث يؤكد هنا أن لهجة شمال إفريقيا والأندلس منغلقة مخالفة لبقية الأقاليم التي زارها، ونعتها بأنها ركيكة وهي تقارب لسان الروم، ولم يفهم لسان البربر (المقدسي، 2003).

6-2- دخول العربية إلى الجزائر:

تم دخول اللغة العربية إلى المغرب العربي بصفة عامة عبر ثلاث مراحل، تزامنت الأولى منها مع الفتح الأموي لبلاد المغرب، وحينها دخلت اللغة العربية بشكل جد محدود، لما لاقته من مواجهة من طرف البربر وهم السكان الأصليون للمنطقة، وأما المرحلة الثانية، فكانت خلال القرنين 11 و12 الميلاديين حينما دخلت القبائل العربية



وعلى رأسها بنو هلال، وبنو معقل، وبنو سليم، وحينها بدأ الانتشار الفعلي للعربية بسبب اعتناق أهل المغرب للإسلام وحاجتهم إلى العربية لممارسة شعائر الدين. وأمّا المرحلة الثالثة فتزامنت مع هجرة الأندلسيين إلى المغرب، بعد طرد الإسبان لهم. وفي كلتا المرحلتين الثانية والثالثة أدخلت القبائل العربية معها اللسان العربي، وكذلك نقل الأندلسيون لهجتهم معهم إلى المغرب (خلدون، تاريخ ابن خلدون، 2001: ص 17-30).

ولما اعتنق سكان الجزائر الأمازيغ الإسلام واختلطوا بالناطقين بالعربية لغة الدين والديوان (الحكم)، نالها شيء من التغيير - كما في لهجات أخرى كثيرة - لأن السنة الأمازيغ لم تتعود على الأصوات العربية وعلى النطق بها، وفي المقابل لم تتعود السنة العرب على النطق بالأمازيغية، مما أدى إلى تأثر اللغة العربية في هذه المنطقة (وفي المناطق الأخرى) باللغة الأصلية، فتبنّت اللغة الدخيلة كثيرا من كلمات اللغة الأصلية، وحتى من قواعدها النحوية. وإذا بالعربية يشوبها التحريف، واستحالت مع مرور الزمن إلى لون لغوي خاصّ متميز في نطاق العربية الواسع. ويمكن القول: إنّ نسبة استحالة (تغير) اللغة العربية في الجزائر تعادل نظيرتها في جميع أنحاء الوطن العربي. وثقّاس في (علم اللسانيات) بالابتعاد الزمني عن المورد (اللغة الأم) أكثر بكثير ممّا تقاس بالاحتكاك مع لغة أخرى، يقول ابن جني: "أعلم أن العرب تختلف أحوالهم في تلقي الواحد منهم لغة غيره، فمنهم من يخفّ ويسرع فيقول ما يسمع، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتّة، ومنهم من إذا طال تكرار لغة غيره عليه ألصقت به ووجدت في كلامه" (جني: ص 33)، وهذا ما حدث في لغة الجزائري من تأثير وتأثر بين العرب والبربر.

6-3- تأثير الاستعمار على اللهجة الجزائرية:

وبصم الاستعمار الإسباني في سواحل الغرب الجزائري أثرا واضحا على اللهجة الجزائرية، ثم جاء بعده الاستعمار الفرنسي الذي كان له تأثير قوي وواضح عليها، نتيجة للسياسة الاستعمارية التي انتهجتها فرنسا، في محو الشخصية العربية الإسلامية لدى سكان الجزائر، والتي تظهر في التقاليد والدين واللغة. ورغم الصراع ومقاومة الأهالي لردّ هذه السياسة الاستعمارية فإن فرنسا نجحت على مدى عدة أجيال، في فرض اللغة الفرنسية على الجزائريين، لعوامل كثيرة ومنها فرض الفرنسية وحدها لغة للتعليم طوال مدة الاستعمار، وعدم وجود نهضة حديثة في المغرب العربي، كما حدث في المشرق. فسادت بذلك اللهجات المحليّة مع الفرنسية كلغة مشتركة، وكانت هذه سياسة فرنسا اللغوية. ولذلك تلوّنت اللهجة الجزائرية بالدخيل الفرنسي، واستعملت كلمات أجنبية من بقايا الفرنسية التي ما زالت حية في الدارجة، وشملت عملية التأثير اللغة الفرنسية أيضًا، وكثيرا من اللغات العالمية التي تأثرت بالسامية، فقد قدّم بيار جيرو (شاهين، 1978: ص 279) قائمة كبيرة من كلمات عربية دخلت الفرنسية في عصور مختلفة، مع إقامة الدليل العلمي في المعاجم الفرنسية. كما أنّ للتجاوز المكاني دوره في التبادل الثقافي بين الشعوب المتجاورة، وما يتركه ذلك من آثار على لغاتهم، فلا تلبث أن تصبح ظواهر لغوية تميّز إقليمًا تمييزًا لغويًا عن غيره، وتأخذ دور الاقتراض اللغوي الذي يتجاوز الألفاظ إلى الصيغ والتراكيب (محمود أحمد نحلة 2002، آفات جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ص 136)، وبهذا وصف سوسير اللهجة الواحدة بالتميز والتفرد، حيث يقول: "ولكلّ لغة لهجاتها، وليس لواحدة منها السيادة على الأخريات، وهي في العادة متفرقة مختلفة" (saussure).

وجدير بالذكر أن اللهجة الجزائرية تختلف من منطقة إلى أخرى فهي سلسلة، ملحونة، سهلة الفهم في الشرق، قريبة للهجة أهل تونس، مشددة لها وقع قوي على الأذن، وهي أصعب للفهم بالغرب، وأقرب للهجة المغرب، وتجدها معتدلة بالوسط. ويمكن القول إنّ أقرب اللهجات الجزائرية إلى العربية هي اللهجات المتداولة في الأرياف، وفي



الجنوب، وفي المناطق الجبلية الشرقية، وخاصة ما يعرف بالشمال القسنطيني، وأكثرها استعمالاً للكلمات الدخيلة، وخاصة الفرنسية منها هي لهجات المدن الكبرى، والعاصمة على وجه الخصوص.

7- المستويات اللغوية في اللهجة الجزائرية:

تضم اللهجة الجزائرية صوراً نطقية كثيرة، تختلف باختلاف الأصول والأعراق، إضافة إلى اختلاف المناطق الجغرافية التي يتواجد بها السكان، وسنقف على أهم الظواهر اللغوية التي تعرف بها اللهجة الجزائرية، وسنركز على الاختلاف والتباين في النطق بين ساكنة الجزائر:

7-1- المستوى الصوتي: تبرز في اللهجة الجزائرية ظواهر صوتية كثيرة منها:

أولاً: الإبدال

تعريف الإبدال: الإبدال لغة قيام شيء مقام الشيء الذاهب، يقال بدلت الشيء إذا غيرته وإن لم تأت له ببديل، قال تعالى: "قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبْدِلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي" (يونس 15)، والبدل خلق من السيئ، والتبديل التغيير، ومثلها: المبادلة (فارس، معجم مقاييس اللغة، 1979). وأمّا اصطلاحاً فهو "وضع الشيء مكان شيء" (سيدة: ص 274)، أو هو "جعل الشيء مكان شيء آخر، كإبدال الواو تاء في تالله" (منظور).

أمّا عند المحدثين فالإبدال هو اختلاف بين صورتين أو نقطتين لكلمة ذات معنى واحد، وذلك الإبدال لا يجاوز حرفاً واحداً من حروفها، بشرط أن توجد علاقة صوتية بين الحرفين المبدل والمبدل منه (أنيس، 1992: ص 75).

- **إبدال القاف كافاً:** في منطقة جيجل يبدلون القاف كافاً كبعض أهل الشام، فيقولون مثلاً: "كَلْتَلِي يَمَّا رُوحَ تَشْرِي لَكُرْتَل". والإبدال وقع في حرف القاف من "قالتي" و"القرنفل".

- **إبدال القاف ألفاً:** في منطقة تلمسان يبدلون القاف ألفاً، كما هو الحال عند أهل مصر، ومثاله: "أَلْبِي وَجَعْنِي كِي شَرَبْتُ لَأَهْوَة". والإبدال وقع في حرف القاف في كلمتي "قلبي والقهوة".

- **إبدال الغين قافاً وإبدال القاف غيناً:** فأمّا عن الأول أي: إبدال الغين قافاً كما هو موجود في بعض مناطق الخليج، فإنّه ينتشر ببوادي مسيلة، والجلفة، والأغواط، وغرداية، وورقلة، ومثاله: "رَاخُ بَيِّ لَلْقَابَه وَجَابَلْنَا لُقْلَه"، وأمّا عن الثاني، أي: إبدال القاف غيناً، فإننا نجده في الجنوب الجزائري في منطقة الطيبات والحجيرة وغيرها، ومثاله "عُرَا طَالِبُ رُبْعَ لُغْرَان". والإبدال إذن وقع في حرف القاف من كلمتي: "الغابة، والغلة"، وفي حرف الغين من كلمتي، "قرا، والقرآن".

- **إبدال الهمزة ياء:** وهذا في كل مناطق الجزائر، مثاله: "يَامَسْ كُنْتُ صَايَمَ نَأْفَلَه"، والإبدال وقع في حرف الهمزة من كلمتي: "أمس، وصائم".

- **إبدال الهمزة عينا والعين همزة:** وهذا في بعض مناطق الغرب الجزائري، ومنها منطقة الشلف، وفيها تبدل الهمزة عينا مثاله: "عُطَانِي بَابَا عَلْقَيْنُ"، والإبدال وقع في حرف الهمزة من كلمة: "ألفين"؛ كما تنطق العين همزة وبخاصة في الألقاب تماشياً مع اللغة الفرنسية.

- **إبدال الذال والضاد والظاء دالاً:** في بعض مناطق الجنوب: ومثاله: "هَادُ لُبَيْدُ طَيَّبْتُو وَكَلْبِيْتُو فَدَلْمَه". والإبدال وقع في حروف الذال والضاد والظاء في كلمات: "هذا، والبيض، والظلمة".



- إبدال الناء تاء والتاء مركبا (تش): في الشرق كسكيدة والقل، وفي بعض مناطق الجنوب، مثاله: "كي تَرُوحْ لَسُوقْ أَشْرِيْلِي مَعَاكَ تَوْمَ"، "قَاتْلِي خَالْتَشِي مَتْلَعْبُشْ فَطْرِيْقْ". والإبدال وقع في حرف الناء، والتاء، من كلمتي: "الثوم، وخالتي".

- إبدال الذال زايًا: في بعض مناطق الجنوب كما هو موجود في مصر فيقال: "دُخَلْ لَأُسْتَاَرْ بَكْرِي لِلْقِسْمْ". والإبدال وقع في حرف الدال في كلمة: "الأستاذ".

- إبدال الدال تاء في بعض المناطق كقولهم: "سَمْعْنَا زُغَارِيْتْ فِي دَارْ جِيرَانْنَا". والإبدال وقع في حرف الدال في كلمة: "الزغريد".

- إبدال القاف "Gu": في أقصى الشرق الجزائري مثل ما ينطقها أهل الصعيد في مصر قافا بثلاث نقاط مثاله: "قَالِي بَيَّ أَقْعَدْ عَاقِلْ وَمَا نَسْمَطُشْ". والإبدال وقع في حرف القاف في كلمة: "أقعد".

- إبدال الشين سينا والسين شينا في بعض مناطق الجنوب عند سكان الأمازيغ فيقال: "كِي طَلَعَتْ سَمْسْ رُحْتُ لَشُوقْ وَسْرِيْتْ عَابِيَه". والإبدال وقع في حرف الشين والسين من كلمتي: "الشمس، والسوق".

ثانيا: القلب

تعريف القلب: القلب المكاني هو تغيير في ترتيب حروف الكلمة المفردة عن الصيغة المعروفة لها، بواسطة تقديم بعض الحروف وتأخير بعضها الآخر، وهو من سنن العرب في كلامها، وقد ذكره ابن فارس في كتابه (الصاحبي)، ومثّل له بقولهم: (جذب وجبذ)، وبقولهم: (بكل ولبك)، بمعنى: خلط، وذكر له السيوطي في كتابه (المزهر) نحو مائة كلمة، والقلب المكاني معروف في العربية، كما أنه معروف في العامية، ومن ذلك قولنا: (أرانب وأنارب) و(مرسح ومرسح). وأمثله كثيرة في اللهجة الجزائرية، أذكر منها:

- 1- حرف العطف "مَعَ" يُقلب في بعض المناطق إلى "عَمْ" مع تسكين الحرف الأول.
- 2- ظرف المكان "وراء" ينطق: "اللور" في بعض المناطق، بينما ينطق في بعض مناطق الجنوب إلى "الرؤل".
- 3- كلمة شمس، تنطق في بعض المناطق سَمَشْ.
- 4- كلمة لبرة (الإبرة) تنطق في بعض المناطق رِبْلَه.
- 5- الفعل: يَرْدَمْ ينطق في بعض المناطق: يَرْمَدْ.
- 6- الفعل: يَغْبِضْ ينطق في بعض المناطق يَغْضَبْ.
- 7- ظرف المكان: قُبَيْلَة ينطق في بعض المناطق: بَقِيلَة.
- 8- كلمة "خويانة" بمعنى جوعانة تنطق في بعض المناطق "خيوانة".

2-7- المستوى الصرفي:

يتناول المستوى الصرفي البنية التي تمثلها الصيغ، والمقاطع، والعناصر الصوتية، التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية، وتشمل الأسماء والأفعال، والضمائر، والظروف، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة وغيرها. وقد لحقت هذه الصيغ في اللهجة كثير من التغييرات، بعضها لم يخرج عن القواعد الصرفية للغة العربية، غير أنّ الكثير منها خرج عن هذه القواعد، وطراً عليه تغييرات كثيرة نتيجة للأسباب المذكورة آنفاً. وأهم التغييرات التي نلاحظها في هذا المستوى:



- **الضمائر:** لا تستعمل اللهجة كلّ الضمائر الموجودة في الفصحى وتكتفي فقط ببعضها: وهي "أنا" للمتكلّم المفرد، و"نحنًا" أو "حنّا" أو "حنّايا" أو "حنّوما" للمتكلّمين الجماعة، و"نتّ" للمخاطب المفرد المذكر وفي بعض المناطق المتاخمة لتونس يستعمل للمؤنث، و"نتّ" للمخاطب المفرد المؤنث، وفي بعض المناطق المتاخمة لتونس أيضا يستعمل للمذكر، و"ننّوما" للمثنى المخاطب المذكر والمؤنث، والمخاطب الجمع المذكر والمؤنث، و"هؤّا" للغائب المفرد المذكر، "هيا" للغائب المفرد المؤنث، و"هؤما" للمثنى الغائب المذكر والمؤنث، وللغائب الجمع المذكر والمؤنث. هذه فقط هي الضمائر المستعملة في اللهجة.

بينما لا نجد فيها ضميرا للمثنى المذكر والمؤنث، ولا نجد أيضا ضميرا لجماعة النسوة، إلّا في اللهجة السوفية حيث يقولون هُنّ.

- **الأسماء الموصولة:** تستعمل اللهجة الجزائرية الاسم الموصول "لي" بمعنى "الذي" للمذكر، وللمؤنث، وللمفرد، وللجمع، وللمثنى على حدّ سواء. مثاله: قولهم: "لي فاثو لكلام يُقول سمعت" وقولهم: "لي فاثوك بلكثره فوثهم بلبكره". كما تستعمل الاسم الموصول "ما" ومثاله: "هأذا ما قالي راسي"، أما "من" فهو قليل الاستعمال ويستبدل بـ "لي".

- **أسماء الإشارة:** تستعمل اللهجة الجزائرية بعض أسماء الإشارة وهي: هأذا وذا وهأذاك للمفرد المذكر وهأذي وذيك وهأذيك للمفرد المؤنث، وهأذوا ودوك، وهأذون وهأذوك للجمع المذكر والمؤنث.

- **الأفعال:**

الفعل الماضي: يتصرّف الفعل الماضي مع الضمائر التي تستعملها اللهجة:

مثاله: الفعل (لَبَسَ) الذي ينطق في اللهجة (لَبِسْ) بتسكين اللام بدل فتحها، وفتح الباء بدل كسرهما، وتسكين الآخر، فيقال: أنا لَبِسْتُ، حنّا لَبِسْنَا، نتّ لَبِسْتُ، نتّ لَبِسْتِي، ننّوما لَبِسْتُو، هؤّا لَبِسْ، هيا لَبِسْتُ، هوما لَبِسُوا. ونلاحظ على الفعل الماضي ما يلي:

- يتصرّف فقط مع بعض الضمائر لا كلّها.

- يُسكّن أوله مع كلّ الضمائر، وهذا بالنسبة لأغلب الأفعال، ويردّ إلى أصله مع ضمائر الغائب، وهذا بالنسبة لبعض الأفعال. وفي بعض المناطق يُضَمّ أول الفعل مع ضمائر الغائب فيقال: هؤما خُرْجُوا، وحتى في حالة البدء بالسكون فإنّ الحرف يكون فيه إشمام للضمّ فيقال: "حنّا خُرْجْنَا".

- تلحق الفعل الماضي في الجمع الغائب، في حالتي التذكير والتأنيث واو الجماعة الموضوعه أصلا لجمع الذكور، ولا تظهر نون النسوة مع ضمير الإناث.

- تلحق الفعل الماضي في الجمع المخاطب في حالتي التذكير والتأنيث "تو" بدل "تمّ" فيقال: "ننّوما لَبِسْتُو" بدل: لَبِسْتُمْ.

الفعل المضارع: يتصرّف الفعل المضارع مع الضمائر التي تستعملها اللهجة:

مثاله الفعل: (شَرِبَ) الذي ينطق في اللهجة (شَرَبْ) بتسكين الشين بدل فتحها، وفتح الراء بدل كسرهما، فيقال: أنا نَشَرَبْ، حنّا نَشَرَبُو، نتّ نَشَرَبْ، نتّ نَشَرَبِي، ننّوما نَشَرَبُو، هؤّا يَشَرَبْ، هيا تَشَرَبْ، هوما يَشَرَبُو. ونلاحظ على الفعل المضارع ما يلي:

- يتصرّف فقط مع بعض الضمائر لا كلّها.



- لا يبدأ الفعل المضارع مع ضمير المفرد المتكلم بالألف وإنما يبدأ بالنون، كما هو الحال بالنسبة لجماعة المتكلمين.

- لا يرفع الفعل المضارع بثبوت النون مع الأسماء الخمسة؛ وإنما تلحقه واو مضمومة في هذه الحالة.

- وفي حالة الجزم أيضا لا تظهر علامة الإعراب على الفعل المضارع، فهو في جميع الحالات ومع جميع الضمائر لا يختلف عن حالة الرفع، إلا أنه في النفي تلحقه شين مع "ما" وهذه الشين بمعنى شيء.

فعل الأمر: يتصرف فعل الأمر مع ضمير المخاطب المفرد والجمع، ومثاله: في الفعل (كَتَبَ) الذي ينطق في اللهجة (كَتَبْ) بتسكين الأول والآخر، وفتح أوسطه، فيقال في الأمر: نَتَّ اكْتُبْ، نَتَّ اكْتُبِي، نَتُّوْمَا اكْتُبُو. وهناك بعض اللهجات تبدأ بهمزة وصل مضمومة أو مكسورة. نلاحظ على فعل الأمر ما يلي:

- يتصرف فقط مع بعض الضمائر لا كلها.

- ينتهي فعل الأمر مع ضمير المخاطب الجمع ذكور وإناث على حد سواء بالواو المضمومة، ولا وجود في اللهجة لنون النسوة.

- ظواهر صرفية تخص الأسماء والأفعال على حد سواء:

*إسقاط الهمزة (التسهيل): وتتجسد هذه الظاهرة في الأفعال والأسماء على حد سواء:

- فمن الأفعال: يَأْكُلْ، يَأْخُذْ، يَقْرَأْ بدلا من: يأكل، يأخذ، يقرأ.

- ومن الأسماء: رَأْسْ، بِيْزْ، سُنَّانْ، ذَيْبْ بدلا من: رأس، بئر، أسنان، ذئب.

*الميل إلى التسكين:

وتتعلق هذه الظاهرة بالحروف، والأسماء، والأفعال أيضا:

فمن الحروف: حروف العطف (مَع) بدلا من مَعَ، علما أن اللهجة لا تستعمل كل حروف العطف، وأيضا نجد في حروف الجر مثلا: عَلَى بدلا من عَلَى.

ومن الأسماء أسماء العلم: فيقال خُدَيْجَة، وَرَيْدَة، فُرَيْحَة، غُلِي، مُحَمَّد، حُسْن بدلا من: خَدِيجَة وَوَرَيْدَة، وفُرَيْحَة وَعَلِي ومُحَمَّد وحسن.

وأما الأفعال فقد سبقت الإشارة إلى ظاهرة تسكين أول الفعل وآخره.

7-3- المستوى النحوي:

يقف المنتبِع للمستوى النحوي في اللهجات على ظواهر نحوية تركيبية تختلف في كثير من الأحيان عن الفصحى،

وأهم هذه الظواهر:

1- سقوط علامات الإعراب: تتسم اللهجات العربية المعاصرة ومنها اللهجة الجزائرية بخلوها من العلامة الإعرابية، ويميل الناطق باللهجة الجزائرية إلى تسكين أواخر الكلمات، وظاهر القول إنَّ العامة بدأت تتخلص من العلامة الإعرابية منذ وقت مبكر، وذلك بعد أن تفتش اللحن وفسدت الطبيعة اللغوية، فأخذ عامة الناس يتخلصون من هذه العلامة طلبا للخفة، وأصبح للناس لغة في التخاطب اليومي لا تخضع لقيود الإعراب الذي يعتبرونه ثقيلًا.

وبما أن الإعراب فرع المعنى فإنَّ اللهجة قد لجأت إلى طرق أخرى لبيان المعاني منه السياق، والرتبة، والنغمة وغيرها لتعويض العلامة الإعرابية، وعموما يمكن الحديث في هذا المقام عن مجموعة من الظواهر التركيبية التي تشكل اللهجة الجزائرية، وهي:



- أسلوب التقديم والتأخير: تستعمل اللهجة التقديم والتأخير كما هو معمول به في الفصحى في الجملتين الاسمية والفعلية. ومثاله في الجملة الاسمية قولنا: "سَجَرَه غُصَانُهَا مُشَبَّكٌ" ويقال أيضا: "غُصَانٌ سَجَرُهُ مُشَبَّكٌ"، ومثاله في الجملة الفعلية: "لَوْلَاذْ يَدْخُلُوْا لِلْقِسْمِ يَقْرَأُوْا" ويقال: "يَدْخُلُوْا لَوْلَاذْ لِلْقِسْمِ يَقْرَأُوْا". ونلاحظ في المثال الثاني أن علامة الجمع قد لحقت الفعل رغم تقدمه على الفاعل، وهذا ما يعرف بلغة أكلوني البراغيث المنتشرة بكثرة في اللهجة الجزائرية.

- أسلوب الاستفهام: تستعمل اللهجة في الاستفهام أدوات تختلف في كثير من الأحيان عن الفصحى وهذه بعضها:
- للاستفهام عن الحال: في كلّ جهة من جهات الجزائر عبارات خاصّة للاستفهام عن الحال: ومنها في الغرب مثلا يقولون: كي رَاكْ أو كي رَاكُم؟، وفي الشرق يقولون: وَاشْ رَاكُم؟ أو مَغْلِيكُشْ؟ وفي الجنوب يقولون: "كي رَاكْ؟ أو وَاشْ رَاكْ؟ وَاشْ حَوَالَكْ؟ وَاشْ خُبَارَكْ؟ وهناك أيضا عبارات تحية تختصّ بالصباح والمساء تختلف من جهة إلى أخرى، منها: كي صَبَحْتُوْ كي مَسِيْتُوْ، أو صَبَحْتُوْ بخير، أو صَبَاخَكُم بَلْخِيرْ وغيرها...

- للاستفهام عن شيء ما يقال: وَاشْ هَذَا أو شَا هَذَا؟، وَاشْ قُلْتُ أو شَا قُلْتُ؟ وَاشْ بِيكْ أو شَا بِيكْ؟ بمعنى: ما هذا؟ ماذا قلت؟ ماذا أكلت؟ مابك؟. ويرجح أن تكون الشين في " وَاشْ أو شَا " بمعنى: "شيء" فسؤالهم " وَاشْ هذا أو شَا هذا؟" بمعنى: أي شيء هذا؟

- للاستفهام عن الثمن يقال: بَشَحَالْ هَذَا؟ بَقْدَاشْ هَذَا؟ أي: بكم هذا؟

- للاستفهام عن المكان: يقال: وَيْنْ أو فِيْنْ رَايْحْ؟ وَيْنْ أو فِيْنْ كُنْتُ؟ وَيْنْ أو فِيْنْ تَسْكُنْ؟

بمعنى: أين تذهب؟ أين كنت؟ أين تسكن؟ ف"وَيْنْ أو فِيْنْ " بمعنى: أين.

- للاستفهام عن الكيف والطريقة: يقال: كَيْفَا نَقْرَا؟ كَيْفَا جِيْتُوْ؟ كَيْفَا نَسْتَعْمَلْ هَذَا دَوَا؟ بمعنى: كيف أقرأ؟ كيف أتيتم؟ كيف أستعمل هذا الدواء؟ مثل ماذا؟ ف"كَيْفَا" بمعنى: كيف، وفي بعض المناطق يستعملون زِي مَاه بدل: كَيْفَا.

- للاستفهام عن السبب: يقال: غَلَاة أو غَلَاشْ طَوَلْتُ؟ غَلَاة مَحْفَظْتُشْ؟ غَلَاة خَرَجْتُ؟ بمعنى: لماذا تأخرت؟ لماذا لم تحفظ دروسك؟ لماذا خرجت؟ ف" غَلَاة أو غَلَاشْ " بمعنى: لماذا. ويقال أيضا في بعض المناطق: عَنْ وَاه؟ بمعنى: لماذا؟

- للاستفهام عن الشخص: يقال (شَكُونْ) مثلا: شَكُونْ دَخَلْ؟ شَكُونْ قَالَكْ؟ بمعنى: من دخل؟ من قال لك؟ فَشَكُونْ بمعنى (مَنْ). ويقال أيضا في بعض المناطق: مَنُهو؟ بمعنى "مَنْ".

- أسلوب الاستثناء: تستعمل اللهجة في بعض المناطق في أسلوب الاستثناء أداتين وهما: "لَا وَغَيْرُ" بمعنى: "إلا" و"وغير" وتختلفان في نطقهما عن الفصحى، غير أن اللهجة تستعمل الأداتين في الجملة سواء سُبقت بنفي كما هو في الفصحى أم لا، فيقال: "كَلِيْثْ غَيْرُ زُوجْ مَغَارَفْ طَعَامْ"، أو "مَا كَلِيْثْ غَيْرُ زُوجْ مَغَارَفْ طَعَامْ" بمعنى: لم أكل غير ملعقتين من الطعام. ويقال: "مَا يَنْفَعُكَ غَيْرُ لِي صَدَقْتُوْ" أو "يَنْفَعُكَ غَيْرُ لِي صَدَقْتُوْ" بمعنى: لا ينفعك إلا ما تصدّقت به.

4-7- المستوى الدلالي:

الدلالة هي العلاقة بين اللفظ والمعنى، فاللفظ يكون دالا والمعنى يكون مدلولاً، والدلالة ما ينصرف إليه اللفظ من مُدرك أو محسوس (السجستاني، 1913: ص 55). ويدرس المستوى الدلالي الألفاظ في أصولها، وفي دالاتها،



وتتنوع هذه الدلالات من منطقة لأخرى، بل وحتى في المنطقة الواحدة، والذي نشأ عنه المشترك، والمتضاد، والترادف. كما يدرس انتقال دلالات الألفاظ تخصيصا واتساعا. وتبرز في اللهجة الجزائرية بعض الظواهر الدلالية أهمها:

- أصول الألفاظ في اللهجة الجزائرية:

- ألفاظ من أصول أمازيغية: تعود بعض الألفاظ في اللهجة الجزائرية إلى أصول أمازيغية ومنها (فَكْرُونْ بمعنى سلحفاة)، (لُوسه بمعنى أخت الزوج)، (عَقُونْ بمعنى أبكم)، (فَنِينْ بمعنى أرنب)، (شَلَاغَمْ بمعنى شوارب)، (فَرطَاسْ بمعنى أصلع)، (هَيْدُورَا بمعنى جلد الشاة)، (زَلَيْفْ بمعنى رأس الشاة) إلخ...

- ألفاظ من أصول تركية: وتعود بعض الألفاظ إلى أصول تركية، ومنها: (بَالَاكْ للتحذير أو بمعنى ربّما)، (بَقْرَاخْ بمعنى إبريق)، (بَاشْمَاقْ بمعنى نعل)، (تَقَاشَرْ بمعنى جوارب)، (دُوزَانْ بمعنى أدوات)، (كَاغَطْ بمعنى ورقة)، (طَبْسِي بمعنى صحن)، (فَهْوَاجِي بمعنى بائع القهوة) إلخ...

- ألفاظ من أصول فرنسية: كما تعود بعض الألفاظ إلى أصول فرنسية، ومنها (كُوزِينَه بمعنى مطبخ) (كُوفِيرَطَه بمعنى غطاء)، (زُوبَه بمعنى ثوب المرأة)، (بِبْجَامَا بمعنى لباس النوم)، (تَاكْسِي بمعنى سيارة)، (بُولِيْسِي بمعنى شرطي)، (سَرْفِيْتَه بمعنى منديل) إلخ...

- ألفاظ من أصول إسبانية: ومنها: (بَابَاغِيُو بمعنى باباغاء)، (لَفِيْشَطَه بمعنى حفلة كبيرة)، (سَبْرَدِيْنَه بمعنى خُفّ)، (صَنْدَالَه بمعنى نعل)، (مِيْزِيرِيَه بمعنى بؤس).

- الترادف في اللهجة الجزائرية: نجد في اللهجة الجزائرية كثيرا من الكلمات المترادفة ومنها:

- (كثير): بَرَّاف - يَاسَر - هَدَه - بَرَّشَه - نَزَهَه

- (غاضب): زَعْقَان - مَقْلَق - مَنِيْرَفِي - مَقْرَمَد

- (طماطم): طُومَاطِيْش - طُومَاطِيْس - طُمَاطَم

(نحب): نَبْغِي - نَشْتِي

خاتمة:

في ختام هذا البحث توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- تضمّ اللهجة الجزائرية صورا نطقية كثيرة، تختلف باختلاف الأصول والأعراق، إضافة إلى اختلاف المناطق الجغرافية التي يتواجد بها السكان.

- تبرز في المستوى الصوتي عدة ظواهر لغوية ومنها ظاهرة الإبدال كإبدال القاف كافا أو غينا، وإبدال الهمزة ألفا بالإضافة إلى ظواهر أخرى كظاهرة قلب الحروف.

- يشيع في اللهجة الجزائرية استعمال ضمائر مخصوصة دون أخرى، وكذا الحال في الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة.

- ومن بين الظواهر الصرفية اللافتة إسقاط همزة الوصل في أول الكلام والميل إلى تسكين أواخر الكلمات.

- تعرف اللهجة الجزائرية على غرار بقية اللهجات بإسقاط علامات الإعراب وهذا للتخفيف.

- تتداخل في اللهجة الجزائرية ألفاظ من أصول مختلفة ومنها التركية والإسبانية والفرنسية بالإضافة إلى اللغة الأمازيغية وهذا بفعل تعاقب الحضارات على الجزائر والاحتكاك بين الأفراد والجماعات.



قائمة المصادر والمراجع:

- 1- Cours de linguistique générale, F. d. (s.d.). ENAG Edition.
- 2- Saussure, F. d. (s.d.). Cours de linguistique générale, ENAG Edition.
- 3- الخفاجي، ا. س. (1982). سر الفصاحة. (éd. 01) دار الكتب العلمية.
- 4- الزمخشري. (1998). أساس البلاغة (Vol. 02).
- 5- السجستاني، أ. ح. (1913). الأضداد في اللغة. بيروت: نشر هفتر.
- 6- المقدسي. (2003). أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم (Vol. 07).
- 7- النجار، أ. م. (s.d.). خصائص اللهجة المحلية. مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية.
- 8- أنيس، إ. (1992). في اللهجات العربية. (éd. 08) مكتبة الأنجلو المصرية.
- 9- بشر، ك. (1997). علم اللغة الاجتماعي مدخل. (éd. 03) دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
- 10- جني، ا. (s.d.). الخصائص. (Vol. 01) دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية.
- 11- حجازي، م. ف. (1968). اللغة العربية عبر القرون. مطابع دار الكاتب العربي.
- 12- خلدون، ا. (2001). تاريخ ابن خلدون. دار الفكر للطباعة والنشر.
- 13- خلدون، ا. (2004). المقدمة. (Vol. 02).
- 14- سيده، ا. (s.d.). المخصص. (Vol. 06). دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
- 15- شاهين، ع. ا. (1978). دراسات لغوية. مكتبة شباب القاهرة.
- 16- غصن، م. (1925). مارون غصن، حياة اللغات وموتها. بيروت.
- 17- فارس، ا. (1979). معجم مقاييس اللغة (Vol. 01).
- 18- فندريس. (s.d.). اللغة. مكتبة الأنجلومصرية، مطبعة لجنة البيان العربي.
- 19- محمد، ب. (s.d.). أصول أقدم اللغات في أسماء أماكن الجزائر. (Vol. 01) دار هومة.
- 20- محمد نجا، إ. (s.d.). اللهجات العربية. مطبعة السعادة.
- 21- محمود أحمد نحلة. (2002). آفات جديدة في البحث اللغوي المعاصر. دار المعرفة الجامعية مصر.
- 22- منظور، ا. (s.d.). لسان العرب. دار صادر بيروت.



دراسة اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى الراشد المصاب بحبسة بروكا

د. مريم جلاخ (*) جامعة تيبازة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية.
djellakh.meriem@cu-tipaza.dz

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/20

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى الراشد المصاب بحبسة بروكا، حيث طبق البحث على 07 حالات من الراشدين من الجنسين يعانون من حبسة بروكا تتراوح أعمارهم بين 54 و73 سنة وتم تطبيق اختبار MTA 2002 للأستاذة نصيرة زلال، حيث اخترنا من بنوده تلك الخاصة باللغة الشفوية منها: بند الحوار الموجه، وبند إنتاج اللسان العفوي، وبند تكرار الكلمات والجمل، وبند التسمية الشفهية وأسفرت النتائج عن وجود اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى حبيسي بروكا نتيجة خلل أو تدهور في سيرورتها والذي يظهر من خلال اضطرابات ونقص الرصيد الكلامي واللغوي لدى الراشد المصاب بحبسة بروكا.

الكلمات المفتاحية: اضطراب نقص الكلمة، عملية الاسترجاع، إستحضار الكلمة، المصاب بحبسة بروكا.

*Study of Word Deficit Disorder During Retrieval Process in Adults with Broca's Aphasia***Abstract**

This study investigates word retrieval deficits during the recall process in adults with Broca's aphasia. It involved 7 participants aged 54–73 and used MTA test of professor Nassira Zelal, focusing on spoken language tasks. Results confirmed the presence of a word-finding deficit during the retrieval process in Broca's aphasic patients, stemming from an impairment or degradation of these mechanisms. This is manifested through disturbances and deficiency in the lexical and linguistic repertoire of the adult suffering from Broca's aphasia.

Keywords: Word-deprivation disorder, retrieval process, word recall, Broca's aphasia.

* المؤلف المرسل: د. مريم جلاخ، djellakh.meriem@cu-tipaza.dz



توطئة (مقدمة):

يتحكم الجهاز العصبي في مختلف أجهزة الجسم، كما يضبط وينظم مختلف العمليات الحيوية الضرورية للحياة اليومية حيث يقوم بوظائفه على شكل وحدة متكاملة ومتناسقة ويضم كل من الجهاز العصبي المحيطي والجهاز العصبي المركزي، ويتكون هذا الأخير من النخاع الشوكي والدماغ.

يعتبر الدماغ بتكوينه المركب مركزا لمختلف العمليات العقلية والمعرفية مثل: الذاكرة، والإدراك، والانتباه واللغة. فهو يقوم باستقبال الرسائل العصبية المختلفة من المحيط الخارجي ليتم تفسيرها، وترجمتها، وتنظيمها وتخزينها لاستعمالها في الموقف المناسب وبالطريقة الصحيحة، وأي إصابة تمس الدماغ يمكن أن تؤدي إلى خلل في هذا التنظيم وتعيق سيرورته السوية.

من بين العمليات المعرفية التي قد تتأثر نتيجة الإصابة العصبية: اللغة، وأي إصابة قد تؤدي إلى تلف أو خلل في منطقة اللغة في الدماغ ينتج عنه عجز الفرد المصاب عن الاتصال وهذا حسب درجة وطبيعة الإصابة. تلعب اللغة دورا حيويا في كل مجتمع كونها وسيلة للتعبير والتواصل، فالإنسان منذ الولادة يعيش فيما يسمى بالمحيط الصوتي، حيث يتعلم فيه كل يوم كلمات جديدة تنتهي بالتحكم في استعمال اللغة، ويشترط لاكتسابها السوي تواجد عاملين: الأول عضوي والمكون من الجهاز السمعي والصوتي والنطقي اللذين يعملان من خلال أوامر الجهاز العصبي والعامل الثاني هو الوسط الاجتماعي للطفل والذي يتم فيه استعمال هذه الأجهزة للتواصل والتكلم بلغة معينة.

قد يتعرض الفرد في حياته لحوادث أو إصابات خلقية أو مكتسبة، أو نتيجة لأسباب مرضية عضوية أو عوامل نفسية اجتماعية ما يمكن أن يخل بالنظام اللغوي السليم لدى الفرد وينتج عنه فقدان اللغة أو تشوه في مستوياتها المختلفة، ومن بين هذه الإصابات: الحبسة التي تعرف أنها اضطراب حاد في الوظائف اللغوية والرمزية نتيجة إصابة عصبية دماغية، يترتب عنها العديد من أنواع الحبسة، منها ما يظهر على شكل فقدان كلي أو جزئي للغة التعبيرية وتسمى بحبسة بروكا أو على شكل الكلام بطلاقة لكنه غير متناسق وغير مفهوم وتسمى بحبسة فريكه، كما قد تتعدم فيها القدرة على فهم وإنتاج الكلام معا وتسمى بالحبسة الكلية أو المختلطة.

تتم عملية إنتاج الكلام وفق مجموعة من العمليات التي تحدث بشكل سريع ومتكامل خاصة في اللغة المنطوقة، وعليه فإن عملية إنتاج رسالة لغوية ما عند الشخص العادي تمر بالانتقال من المرحلة المعنوية المجردة أي الفكرة إلى مرحلة التحقيق اللفظي لسلسلة متناسقة من المعاني وتتطلب هذه العملية عدة قدرات نذكر منها: القدرة على إيجاد الكلمة (النفاز إلى المعجم) والقدرة على نطقها (التسمية)، حيث تتعلق الأولى بالمرحلة المعجمية والثانية بالمرحلة الفونولوجية. تؤدي الإصابة العصبية على مستوى واحد من هاذين الجانبين إلى ما يعرف بعرض نقص الكلمة.

ينتج عن اضطراب الحبسة بأنواعها العديد من الأعراض والاضطرابات سواء على مستوى الفهم وهو ما يظهر في حبسة فريكه أو على مستوى الإنتاج اللفظي والتسمية والكف اللغوي وصعوبات أثناء إيجاد الكلمة للتعبير والتواصل وهو ما يظهر في حبسة بروكا.

وبما أن الجانب الشفوي هو أكثر جوانب اللغة ومستوياتها تأثرا من الإصابة بحبسة بروكا أردنا التطرق لعنصر مهم لدى المصاب بحبسة بروكا وهو الجانب الكلامي من خلال دراسة عرض نقص الكلمة لديه أثناء محاولة تذكر



الكلمة واسترجاعها من الذاكرة بهدف الوصول إلى معرفة هل يوجد اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا عموماً وأفراد عينة الدراسة خصوصاً؟ وللإجابة على هذا التساؤل وضعنا فرضية أساسية للدراسة مفادها وجود اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا، وهذا لمعرفة هل يواجه المصاب بحبسة بروكا صعوبة أو نقصاً في الكلمة أثناء عملية استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة عند الحاجة إليها أو استعمالها للتواصل الشفوي.

1- الإشكالية:

يعتبر تخصص العلوم العصبية المعرفية من بين أهم التخصصات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين كونه يهتم بدراسة مختلف الوظائف والسيرورات المعرفية. من بين المواضيع الأساسية في هذا التخصص الجهاز العصبي الذي يعتبر المسير لكافة الجسم حسياً وحركياً والمسؤول الأول عن تفسير النشاطات الذهنية المعرفية.

يتحكم الجهاز العصبي في جسم الإنسان بواسطة مجموعة من الأنسجة العصبية ويقوم بتنظيم أنشطته وحركاته المختلفة، حيث ينقسم تشريحياً ووظيفياً إلى جهاز عصبي محيطي وآخر مركزي، إذ إن هذا الأخير يحتوي على أهم عضو وهو الدماغ الذي يتحكم في جميع العمليات المعرفية مثل: الإدراك، والانتباه، والذكاء، واللغة والذاكرة. (مسلاطي، 2004: ص 246).

تعتبر الذاكرة إحدى القدرات العقلية، فهي تقوم باستقبال المعلومات المكتسبة من خلال مختلف المواقف الحياتية وتنظيمها، وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة. فهي المحور الذي تركز عليه العديد من العمليات المعرفية، فالإدراك يقوم على الذاكرة وكذلك الانتباه، والتعلم والتفكير. فهي بمثابة مركز نظام ومعالجة المعلومات لدى الفرد، الذي يؤثر على كافة الأنشطة المعرفية لديه (أزرو، 2019: ص 336).

تنقسم الذاكرة إلى عدة أنواع منها: الذاكرة الحسية، والذاكرة السمعية، والذاكرة العاملة، والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

تتربط الذاكرة مع عدة عمليات معرفية أخرى مثل اللغة، كما أن لها دوراً هاماً في تكوين هذه الأخيرة والتي تعتبر تخزيناً لمجموع الكلمات المكونة للرصيد اللغوي للفرد، وسلامة سيرورتها يؤدي إلى الإكتساب السوي للغة. تعتبر اللغة نشاطاً عصبياً معقداً يسمح بالتعبير عن إدراك الوضعيات النفسية والعاطفية عبر رموز صوتية، وهي نظام مشترك للتواصل الرمزي له قواعد مرتبطة بعمليات إنتاج الأصوات من قبل المتكلم واستقبالها من قبل السامع (معو، 2013: ص 68).

كما تعد اللغة وسيلة اتصال جد مهمة للتفاعل والتجاوب مع المحيط الخارجي، ولا يتحقق ذلك إلى بوجودها ضمن عملية معرفية عليا معقدة تكون تداخلاً بينها وبين باقي العمليات المعرفية الأخرى، فقد توصل مجموعة من الباحثين إلى أن مركز اللغة موجود في النصف الأيسر من المخ، وبدون اللغة يختل النشاط المعرفي لدى الإنسان، لذلك فهي تتطلب نضج وسلامة الجهاز العصبي (بوريدح، 2013: ص 11).

يرتبط تكوين اللغة واكتسابها بتدخل عمليات معرفية عديدة منها: الانتباه، والإدراك والذاكرة التي تلعب دوراً محورياً في ذلك، حيث إن أي خلل أو تلف يمس المناطق العصبية المسؤولة عن الذاكرة في الدماغ يؤثر على اكتساب اللغة والتواصل الشفهي.



قد يتعرض الإنسان أثناء حياته إلى أمراض أو حوادث تؤدي إلى إصابات دماغية مختلفة: كالسكتة الدماغية، أو الصدمات الجمجمية أو الحوادث الوعائية الدماغية وغيرها، ما ينتج عنها احتباس في الكلام أو ما يعرف بالحبسة الناتجة عموماً عن إصابة عصبية نتيجة حادث وعائي دماغي خطير يصيب مجموعة من المناطق المسؤولة عن اللغة في أجزائها الأمامية والخلفية المتوقعة في شق رونالدو وتنقسم الحبسة إلى حبسة فرنيكة التي تتموقع في المنطقة الخلفية للفص الصدغي الأيسر، أبرز أعراضها اضطرابات حادة على مستوى الفهم شفها كان أم كتابيا، إضافة إلى حبسة بروكا الناتجة عن إصابة منطقة F3 في الدماغ وتلاحظ على شكل اضطرابات أثناء الإنتاج اللغوي اللفظي، كذلك الحبسة التوصيلية وهي إصابة مشتركة بين منطقة بروكا وفرنيكة يترتب عنها العديد من الأعراض أبرزها كف اللغة وصعوبات في الفهم والكلام.

من بين أنواع الحبسة نذكر حبسة بروكا: "وهي العجز عن الحركة الإرادية لأعضاء الكلام بالرغم من سلامة هاته الأعضاء نتيجة وجود إصابة دماغية عصبية في التلفيف الثالث ما يوافق الباحة 44 و45 من خريطة برودمان Brodman التي تقع في المنطقة الجبهية التي تتحكم في حركة التلفظ والسلوك الكلامي، وفي الحالات الشديدة من حبسة بروكا يفقد المصاب القدرة على التعبير لدرجة لا يتعدى إنتاجه اللغوي كلمة واحدة مثلما هو الحال مع مفحوص الطبيب بروكا، الذي كان يعيد مقطع Tan، رغم قدرته على الفهم والإدراك العادي لمداول الكلمات المنطوقة أو المكتوبة" (فهيم، 2012: ص 56).

لقد أجريت العديد من الدراسات حول حبسة بروكا نذكر من بينها: دراسة قاسمي صالح 2018 تحت عنوان: اقتراح بروتوكول معلوماتي موجه للتقييم والتكفل بالاضطرابات النفس لغوية معرفية لدى المصاب بحبسة بروكا من خلال نشاط الفهم الشفهي لعينة من سبعة حالات بهدف الوصول إلى اقتراح برنامج معلوماتي موجه بالدرجة الأولى إلى المختصين الأروطفونيين والذي يمكنهم من تقييم القدرات النفسو عصبية المعرفية لحبسي بروكا، كانت نتيجة الدراسة أنه تم التكفل بالحالات باستعمال البرنامج المعلوماتي وفق النظرية السلوكية المعرفية.

من أبرز الاضطرابات التي تمس اللغة الشفهية عند المصاب بالحبسة ما يسمى بإضطراب نقص الكلمة، والذي يعد العرض المشترك بين جميع أنواع الحبسة، فيعرفه معجم الأروطفونيين كونه: " استحالة إنتاج الكلمة عند الحاجة إليها إما في الكلام التلقائي أو في عملية التسمية وهنا يشعر المصاب أن الكلمة على طرف اللسان (sur le bout de la langue) دون أن يتمكن من إخراجها وإن استطاع إصدار الكلمة فسيكون ذلك بعد وقت طويل أو سيحاول القيام بالتعويض بإعطاء كلمة أخرى من نفس الحقل الدلالي، أو باستخدام مجموعة من الكلمات المرادفة للتعبير عن مفهوم واحد وهو ما يعرف بـ "les paraphrases" (Brim, 2011: 167).

من بين الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع عرض نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا دراسة بيلون 2003 والتي إتمدت على نموذج هيليس وكارامازا لتفسير عرض نقص الكلمة حيث توصلت إلى أن الأخطاء اللفظية للمصاب بحبسة بروكا حسب النموذج المذكور ناتجة عن صعوبة في النفاذ إلى المعجم الفونولوجي أي صعوبة في إخراج الكلمة، وأن فقدان الكلمة يكون نتيجة إصابة على مستوى الأنظمة ما بعد الدلالية أي الإنتاج اللفظي رغم سلامة الأنظمة الدلالية أي الفهم، فالمصاب بحبسة بروكا يكون قادراً على فهم المثير، وتصنيفه ومعالجته، فهو يفهم الكلمات لكن لا يستطيع التعبير أو التسمية اللتين تعبران عن نقص الكلمة.



كذلك دراسة شقروني إحسان 2019 تحت عنوان: دور البرنامج التدريبي المرتكز على الذاكرة البصرية في تحسين اللغة الشفهية عند المصاب بحبسة بروكا، طبقت هذه الدراسة على عينة من أربع حالات يتراوح سنهم بين 48 و65 سنة، توصلت من خلالها الباحثة إلى نتيجة مفادها أن البرنامج التدريبي الخاص بالذاكرة البصرية فعال في تحسين اللغة الشفهية والتقليل من عرض نقص الكلمة لدى الشخص المصاب بحبسة بروكا.

بناء على ما سبق ذكره ومن خلال خبرتنا في الممارسة الميدانية لعدة سنوات في هذا المجال مع حالات المصابين بحبسة بروكا وفي ضوء الدراسات السابقة التي تم عرضها تمت صياغة تساؤلات الإشكالية كالتالي:

- هل يوجد اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا؟
- هل ينتج اضطراب نقص الكلمة عن تدهور في عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا؟
- هل تؤدي الصعوبات في عملية الاسترجاع إلى وجود اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا؟

1-1- فرضيات الدراسة:

- يوجد اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا.
- ينتج اضطراب نقص الكلمة عن تدهور في عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا.
- تؤدي الصعوبات في عملية الاسترجاع إلى وجود اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا.

1-2- تحديد مفاهيم الدراسة:

1-2-1- اصطلاحيا:

- **اضطراب نقص الكلمة:** يشير مصطلح اضطراب نقص الكلمة أو فقدان الكلمة أو صعوبة التسمية إلى اضطراب يظهر في عدم تمكن الشخص من إنتاج الكلمة عند الحاجة إليها، سواء خلال الكلام العفوي أم أثناء اختبار التسمية، ويعطي الشخص انطباعا أثناء التكلم أن الكلمة على طرف لسانه ولكنه غير قادر على إنتاجها شفويا فقد يتوصل إلى إخراج الكلمة لكن مع بعض التأخر الزمني، أو يحاول التعويض عن طريق إعطاء مفردة قريبة لها دلاليا، أو يستخدم الكتابة أو الإطناب أو التعريف الخاص بذكر الدور من استخدام هذه الكلمة دون إيجاد المصطلح.

- **عملية الاسترجاع:** "هو عملية استرجاع الفرد لبعض تجاربه التي اكتسبها بالتعلم، والتي تتضمن البحث عن المعلومات المرغوب فيها، وتجميعها وتنظيمها تمهيدا للاستجابة التذكيرية" (Brim, 2004: p. 7).

- **المصاب بحبسة بروكا:** "تتميز حبسة بروكا بفقدان كلي للكلام، ويعاني المصاب بها من اضطرابات أو عجز في التعبير وعدم القدرة على الكلام رغم وجود الكلمة في ذهنه، لكنه يظل قادرا على فهم كلام الآخرين، كما يكرر المصاب ويستعمل كلمة أو لفظ واحد مهما كان سياق الحديث والأسئلة الموجهة له" (Grill, 2003: p. 29).

1-2-2- إجراءات:

- **اضطراب نقص الكلمة:** هي صعوبة التنفيذ اللغوي والشفوي للكلمة المراد قولها، يظهر على شكل تردد في قول الكلمة وأحيانا غيابها، وصعوبة في إيجاد واستحضار الكلمة المناسبة، كما يقوم المصاب بتعويض الكلمة بأخرى لا علاقة لها بسياق الكلام، ويظهر هذا الاضطراب أثناء الكلام العفوي أو القصدي لدى المصاب إضافة إلى العجز عن الإجابة على بنود اختبار التسمية واختبار الاسترجاع.

- **عملية الاسترجاع:** هو استحضار واستدعاء آني وفوري للمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى والتي تم اكتسابها من مختلف الخبرات والمواقف الحياتية للفرد.



- المصاب بحبسة بروكا: هو الشخص المصاب بضعف القدرة على التواصل وصعوبة في التعبير الشفهي نتيجة ضعف التدفق اللفظي Fluidité verbale، كما يعاني من اضطرابات نطقية نتيجة إصابة عصبية في منطقة بروكا في الدماغ.

1-3- أهداف الدراسة:

* تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يأتي:

- دراسة وتقييم اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى الراشد المصاب بحبسة بروكا.
- تقييم مستوى اضطراب نقص الكلمة لدى الراشد المصاب بحبسة بروكا.
- دراسة تأثير اضطراب نقص الكلمة على عملية الاسترجاع عند الأشخاص المصابين بحبسة بروكا.
- معرفة وتقييم طبيعة وسيروية عملية الاسترجاع لدى الراشد بعد الإصابة بحبسة بروكا.
- دراسة واحدة من أكثر الأعراض شيوعا لدى الشخص المصاب بحبسة بروكا، وهو عرض نقص الكلمة.
- دراسة صعوبات الاسترجاع التي يجدها المصاب بحبسة بروكا نتيجة وجود اضطراب نقص الكلمة لديه.

1-4- أهمية الدراسة:

* تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- دراسة عرض نقص الكلمة والذي يمس جانبا أساسيا لدى المصاب بحبسة بروكا وهو اللغة، والتي تؤثر على التواصل وعلى مختلف العمليات المعرفية مثل: الذاكرة بأنواعها ومراحلها وسيرويتها والتي من بينها عملية الاسترجاع لدى فئة المصابين بحبسة بروكا.
- أهمية وضرورة التواصل الشفوي والذي ينعكس ويعبر عنه باستعمال الكلمة لذا يساعد التطرق إلى دراستها والتكفل باضطرابها أو نقصها في تطوير وتحسين اللغة والتواصل لدى الفرد عامة والمصاب بحبسة بروكا خاصة.

2- الإطار النظري للدراسة:

- تعريف اضطراب نقص الكلمة: "اضطراب نقص الكلمة أو فقدان الكلمة هو اضطراب في استحضار الكلمة شفويا وعجز في الانتقال من استثارة الفكرة إلى التحقيق اللغوي المناسب، كما يظهر في اللغة المستحضرة وفي اللغة العفوية، ويشير غياب الاستعانة التعويضة في اللغة العفوية إلى اضطراب في النطق ويساعد تمييز حبسة بروكا". (ديديه، 2000: ص 44).

- أعراض اضطراب نقص الكلمة: يظهر اضطراب نقص الكلمة في عدة أعراض نجد منها:
- الخرس Le mutisme: وهو غياب تام للإنتاج اللغوي يظهر في اختفاء الإجابات بشكل غير طبيعي أثناء عملية التسمية.

- التحويلات أو الأخطاء Les paraphasies: تنقسم هذه التحويلات على شكل:

* الأخطاء الفونيمية: هي صعوبات وأخطاء أثناء التعبير الشفهي مع ضعف في الإنتاج المعجمي، ويتبين ذلك باستخدام المتحدث لألفاظ لا تتوافق مع ما يريد قوله، ويتميز هذا الاضطراب في تحولات تمس البنية الفونولوجية للكلمة عن طريق الاستبدال، أو الحذف، أو الإضافة أو القلب.

* الأخطاء المعجمية: هي اضطرابات في الاختيار المعجمي تتمثل في استبدال كلمة بكلمة أخرى متقاربة معها شكلا، ويمكن تفسيرها على أنها اضطرابات نطقية من المستوى الأول.



- الأخطاء البنائية: هي اضطراب وأخطاء في تطبيق القواعد المورفولوجية التي تحكم بناء الكلمة ما يجعل الكلمات المنتجة من قبل المتحدث سيئة البناء.
- **تعريف عملية الاسترجاع:** "هو عملية تحديد مواقع المعلومات والخبرات المراد استدعاؤها وتنظيمها في أداء التذكر. ويتوقف استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، على عدة عوامل منها: قوة الذاكرة، ومستوى تنشيط المعلومات، وتوفر المثيرات والمنبهات المناسبة" (فخري، 2013: ص 59).
- **تعريف حبسة بروكا:** "تسمى أيضا الأفازيا الحركية وهي أكثر أنواع الحبسة انتشارا وتمثل النموذج الأول لأنواع الحبسة غير الطليقة، تظهر على شكل تشوهات نطقية تظهر للمستمع فورا مع وجود نقص في تدفق الكلام الذي قد يصل إلى الخرس، مع وجود نقص في الكلمة. وتكون الإصابة في هذا النوع من الحبسة على مستوى أسفل التلفيف الجبهي الثالث الأيسر" (Lanteri, 2004: p. 21).
- **أعراض حبسة بروكا:** من بين أعراض حبسة بروكا ما يأتي:
 - صعوبات شديدة في النطق.
 - غياب التراكيب والقواعد النحوية أثناء الإنتاج اللغوي نتيجة اضطرابات في المستوى التركيبي والنحوي للغة أي أن المصاب لا يستطيع ربط الوحدات مع بعضها البعض لتتماشى مع سياق الكلام.
 - صعوبات في استحضار المفردات اللغوية.
 - القولية: وهي تعبير لفظي ثابت يستعمله المصاب باستمرار بطريقة لا إرادية قد يكون دال لغويا أو غير دال لغويا.
 - المثابرة أو التكرار الآلي للكلمة: وهي أن يكرر المصاب الكلمة التي يسمعها وينطقها في مواقف غير مناسبة وغير صحيحة، ويمكن التمييز بين القولية والتكرار الآلي على أنه متغير وغير ثابت، أما القولية ثابتة وتقريبا فيستعمل الشخص كلمة واحدة لا تتغير.
 - التفكك الصوتي: وهو أن يقوم المصاب بترديد الأصوات بشكل متكرر ومفرط، قد تكون غير مفهومة أو عالية جدا بهدف الكلام مما يؤدي إلى اضطرابات في النغمة لديه troubles tonique، وقد سمي هذا الاضطراب من قبل أطباء الأعصاب بـ troubles arthrique. (الطائي، 2007: 180).

3- الإطار المنهجي للدراسة:

3-1 الحدود المكانية والزمانية للدراسة: لقد أجريت الدراسة بمصلحة إعادة التأهيل الفيزيائي الوظيفي بالمركز الاستشفائي الجامعي فرانس فانون ولاية البليدة في الفترة الممتدة بين تاريخ 2023/12/18 إلى غاية 2024/04/22.

3-2 منهج الدراسة: نظرا لطبيعة الدراسة استخدمنا أسلوب دراسة الحالة الذي يعتبر ضمن المنهج الوصفي العيادي والذي يركز على جمع أكبر عدد من البيانات والمعلومات عن حالة فردية أو عدد محدود من الحالات، كما يسمح لنا بالفحص العميق للحالات وذلك انطلاقا من ملاحظة وضعية معينة وربطها بالتاريخ المرضي للمفحوص مما يسمح بفهم سلوكه.

3-3 عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من 07 حالات مصابين بحبسة بروكا، راشدين من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم بين 54 و73 سنة.



جدول رقم (01): خصائص مجموعة الدراسة

الحالات	السن	الجنس	سبب الإصابة	تاريخ الإصابة	نتيجة التشخيص الأرطفوني
الحالة الأولى (ب.م)	62 سنة	ذكر	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2023/02	حبسة بروكا
الحالة الثانية (ق.ح)	73 سنة	ذكر	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2023/11	حبسة بروكا
الحالة الثالثة (د.ر)	62 سنة	أنثى	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2023/10	حبسة بروكا
الحالة الرابعة (ش.ع)	59 سنة	أنثى	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2023/06	حبسة بروكا
الحالة الخامسة (ص.م)	56 سنة	ذكر	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2023/09	حبسة بروكا
الحالة السادسة (ب.ي)	54 سنة	أنثى	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2024/01	حبسة بروكا
الحالة السابعة (ق.ن)	50 سنة	ذكر	إصابة عصبية وعائية دماغية AVC	2023/09	حبسة بروكا

المصدر: عينة الدراسة المختارة بطريقة قصدية حسب نوع الإصابة بحبسة بروكا الموجود بمستشفى فرانس فانون بولاية البليدة

3-4- أدوات الدراسة:

أ- **المقابلة العيادية:** تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث (بوحوش، 1995: ص 25).

"هي محادثة موجهة يقوم بها فرد مع فرد آخر أو مع مجموعة أفراد بهدف حصوله على أنواع المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو الاستعانة بها في عملية التوجيه والتشخيص والعلاج" (شفيق، 1998: ص 106). كما تعتبر من أهم وسائل جمع المعلومات لأنها تسمح لنا بالتقرب من المفحوص لفهم الصعوبات التي يعاني منها. قمنا في هذه الدراسة بإجراء المقابلة مع أفراد العينة المصابين بحبسة بروكا بهدف جمع معلومات حول السوابق المرضية للحالات، والأعراض الموجودة لديهم وكذلك لتطبيق الاختبار على الحالات.

ب- **الملاحظة:** "هي وسيلة علمية ممنهجة تستخدم لإثبات فرضية أو نفيها حول ظاهرة معينة بحيث تركز على خصائص محددة فيها". (إبراهيم، 2002: ص 159).

في دراستنا هذه، كان ذلك عن طريق الملاحظة المباشرة أثناء الحصص الفردية مع المختصة الأرطفونية، من خلال الحضور مع الحالات أثناء مزاوالتهم لحصص الكفالة الأرطفونية مع المختصة في الفترة الصباحية بالموازة مع حصص إعادة التأهيل والعلاج الوظيفي.

ج- **الاختبار المستعمل:** تم استعمال اختبار (MTA 2002) للأستاذة زلال نصيرة.



- البنود المستعملة في الدراسة: لقد استعملنا من بين بنود الاختبار، البنود الخاصة ببند اللغة الشفوية وهي: بند الحوار الموجه، وبند إنتاج اللسان العفوي، وبند البقايا النحوية، وبند تكرار الكلمات والجمل، وبند التسمية الشفوية.
- طريقة التطبيق: يتم تطبيق الاختبار في مقابلة وجها لوجه مع الحالة وطرح التعليمات عليها وفق محاور بنود الاختبار وكان ذلك عن طريق: طرح مجموعة من الأسئلة، كما نطلب من الحالة تكرار مجموعة من الكلمات والجمل، إضافة إلى القيام بتسمية وتعبير عن بعض الصور التي تعرض عليها.
- طريقة التنقيط: تم حساب نتيجة بنود الاختبار باعتماد طريقة النسبة المئوية: مجموع عدد النقاط المتحصل عليها في البند $100 \times$ / المجموع الكلي لعدد النقاط.

4- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

4-1- عرض نتائج الحالات:

جدول رقم (02): يمثل نتائج الحالات في بنود من بند اللغة الشفوية في اختبار MTA

البنود الحالات	بند الحوار الموجه	بند إنتاج اللسان العفوي	بند البقايا النحوية	بند تكرار الكلمات والجمل	بند التسمية الشفوية
الحالة الأولى	41%	35%	12%	10%	20%
الحالة الثانية	32%	30%	02%	42%	46%
الحالة الثالثة	46%	45%	15%	45%	44%
الحالة الرابعة	45%	49%	10%	43%	47%
الحالة الخامسة	42%	32%	21%	19%	36%
الحالة السادسة	48%	43%	20%	49%	49%
الحالة السابعة	49%	48%	25%	50%	40%

المصدر: نتائج الحالات بعد تطبيق اختبار MTA المكيف حسب البيئة الجزائرية.

4-2- تحليل النتائج:

4-2-1- تحليل نتائج الحالات:

4-2-2- التحليل الكمي والكيفي لنتائج الحالات:

4-2-2-1- التحليل الكمي لنتائج الحالات:

- الحالة الأولى (ب، م): بناء على النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة والتي تراوحت نسبتها بين 10 و 41% في مختلف البنود، نقر يجد صعوبة أثناء الكلام العفوي، فقد تحصل على 35% في بند اللسان العفوي، إضافة إلى وجود اضطرابات أثناء التسمية الشفوية فقد تحصل على نسبة 20% كما أنه يعاني كذلك من صعوبات أثناء الكلام القصدي أي الموجه من قبل المحاور أو السامع فقد تحصل على نسبة 41%، كذلك في بند تكرار الكلمات والجمل فقد تحصل على نسبة 10%، رغم أن التكرار هو عملية إعادة وترديد المتكلم للكلمة التي يسمعها، كما تحصل على



نسبة 12% في بند البقايا النحوية، ما يثبت أنه ليس لديه رصيد نحوي كافٍ يمكن أن يستعمله في الكلام والتواصل الشفوي.

- **الحالة الثانية (ق، ح):** بعد تحليل نتائج الحالة في مختلف البنود، والتي تراوحت نسبتها بين 02 و 46%، نجد أنه يعني من صعوبات ظاهرة أثناء الكلام العفوي، فقد تحصل على 30% في بند اللسان العفوي، إضافة إلى وجود اضطرابات أثناء التسمية الشفوية، كما أن لديه صعوبات أثناء الكلام القصدي أي الموجه فقد تحصل على نسبة 32% وهي نسبة تحت المتوسط، كذلك في بند تكرار الكلمات والجمل فقد تحصل على نسبة 42%، كما تحصل على نسبة 02% في بند البقايا النحوية، وهي نسبة جد ضئيلة وتقريبا معدومة، أي أن الحالة تقريبا لم تعد لديه بقايا نحوية لغوية ليستعملها في الكلام.

- **الحالة الثالثة (خ، م):** من خلال نتائج الحالة في مختلف البنود والتي تراوحت نسبتها بين 15 و 46%، نجد أنها تعاني من اضطرابات أثناء الكلام الشفوي الموجه، فقد تحصلت على نسبة 46% في بند الحوار الموجه، كما تحصلت على 15% في بند البقايا النحوية وهي نسبة منخفضة مقارنة بالمتوسط ما يدل على عدم وجود الكلمة لديها للإجابة على السؤال، خاصة أن الإجابة تعتمد على ذكر مجموعة من الكلمات، كما أن لديها صعوبات في تكرار الكلمات والجمل فقد تحصلت على نسبة 45%، إضافة إلى اضطرابات من الدرجة المتوسطة أثناء التسمية الشفوية والكلام العفوي فقد تحصلت على نسبة 44% في بند التسمية الشفوية و 45% في بند اللسان العفوي، وهي نسبة قريبة من المتوسط مقارنة بنتائجها في البنود الأخرى، ما يثبت وجود اضطرابات ونقص في الكلمة على مستوى اللغة الشفوية أثناء الكلام العفوي لدى الحالة.

- **الحالة الرابعة (ش، ع):** بعد تحليل نتائج الحالة والتي تراوحت نسبتها بين 10 و 49% في مختلف البنود، نجد أنها تعاني من صعوبة أثناء الحوار، فقد تحصلت على نسبة 45% في بند الحوار الموجه، إضافة إلى وجود اضطرابات أثناء التكرار فقد تحصلت على نسبة 43% في بند تكرار الكلمات والجمل وهي نتائج قريبة من المتوسط، كما تحصلت في بند اللسان العفوي وبند التسمية الشفوية على التوالي على نسبة 49 و 47% وهي نتائج متوسطة نوعا ما. رغم ذلك هذا لا ينفي أن الحالة تعاني من صعوبات ظاهرة فيما يخص الجانب النحوي للغة، فقد تحصلت في بند البقايا النحوية على نسبة 10%، وهي نسبة ضعيفة.

- **الحالة الخامسة (ص، م):** بناء على نتائج الحالة والمتراوحة نسبتها بين 19 و 42% في بنود الاختبار، وجدنا أنه يعاني من صعوبات أثناء الحوار الموجه، فقد تحصل على نسبة 42%، كما تحصل على نسبة 32% في بند اللسان العفوي ما يؤدي إلى اضطرابات أثناء الكلام العفوي، إضافة إلى اضطرابات في التسمية الشفوية فقد تحصل على نسبة 36%، كما يعاني من صعوبات أثناء التكرار، فقد تحصل على نسبة 19% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بوجود واستعانتة بسند شفوي يسمعه ويقوم بتكراره، إضافة إلى نسبة 20% في بند البقايا النحوية.

- **الحالة السادسة (ب، م):** تراوحت نسبة النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة بين 20 و 49% في مختلف البنود وهي نتائج متوسطة عموما، غير أنها تعاني من صعوبات على المستوى النحوي للكلمة فقد تحصلت على نسبة 20% في بند البقايا النحوية وهي نتيجة ضعيفة نوعا ما، كما تحصلت على نسبة 48% في بند الحوار الموجه و 43% في بند اللسان العفوي ونسبة 49% في كل من بند تكرار الكلمات والجمل وبند التسمية الشفوية وهي نسبة قريبة من المتوسط.



- الحالة السابعة (ق، ن): بعد الاطلاع على نتائج الحالة والتي تتراوح نسبتها بين 25 و50% في بنود الاختبار، فقد تحصل على نسبة 49% في بند الحوار الموجه ونسبة 48% في بند اللسان العفوي، ونسبة 50% في بند تكرار الكلمات والجمال وهي نتائج متوسطة عموماً مقارنة بالحالات الأخرى، ومنه نجد أن الحالة يعاني من اضطرابات أثناء الحوار، والكلام العفوي، واضطرابات أثناء تكرار الكلمة واضطرابات في تكرار الجملة كما تحصل على نسبة 40% في بند التسمية الشفوية وهي نسبة تحت المتوسط، ونسبة 28% في بند البقايا النحوية وهي نسبة ضعيفة عموماً.

4-2-2- التحليل الكيفي لنتائج كل الحالات:

- الحالة الأولى (ب، م): أثناء تطبيقنا لاختبار MTA 2002 على الحالة الأولى وبعد أن تم تقديم التعليم له استغرق مدة زمنية في الإجابة ولم يجب بشكل صحيح مثال: في بند البقايا النحوية، لم يستطع ذكر أكبر عدد من الحيوانات التي أريها له، فقد اكتفى بذكر واحد منها فقط، وفي بعض الأحيان لم يتمكن من فهم التعليم ما اضطرنا إلى إعادتها خاصة في بند التسمية الشفهية، فعندما عرضنا عليه الصور، كان ينظر للصورة ولا يستطيع الإجابة، هذا ما يبين أن الحالة يعاني من صعوبات في إيجاد الكلمة في كل وضعيات الكلام الشفوي والحوار القصدي والعفوي ما يجعله لا يجد الكلمة ولديه نقص في الكلمة التي يستعملها أثناء عملية الاسترجاع ليتمكن من قولها أو الإجابة على التعليم.

- الحالة الثانية (ق، ح): أثناء تطبيقنا لاختبار MTA 2002 على الحالة الثانية وبعد أن قدمنا له التعليم استغرق مدة زمنية أطول من الحالة الأولى ولم يوفق في الإجابة في بند البقايا النحوية أي لم يستطع تذكر اسم من الحيوانات، كما لاحظنا أن كلام الحالة غير متناسق وبطيء وتتناهى حالة هستيريا بكاء عندما لا يتمكن من الإجابة، كذلك في بند التسمية الشفهية بدل أن يقوم بإعطاء تسمية السماء في الصورة المعروضة يكفي بإشارات وإيماءات مثال: بدل أن تقول مصباح أشار إلى إنارة الغرفة، وعليه فإن لدى الحالة صعوبة في استدعاء وإيجاد الكلمات التي يحتاجها للتواصل الشفوي وبالتالي وجود نقص في الكلمة لديه سواء أثناء التسمية الشفهية أو الحوار الموجه.

- الحالة الثالثة (خ، م): أثناء تطبيقنا للاختبار على الحالة الثالثة، وبعد تقديم التعليم استغرقت الحالة مدة زمنية معقولة في الإجابة، لم تكن بطيئة لكن لم تجب بشكل صحيح مثال في بند البقايا النحوية لم تتمكن من ذكر إلا اسمين فقط من الحيوانات وكانت تجد صعوبة في فهم التعليم، ما اضطرنا إلى إعادتها خاصة في بند التسمية الشفهية فعندما يتم عرض الصور عليها كانت تكتفي بالنظر إلى الصورة دون التمكن من الإجابة كما لم توفق في بند تكرار الجمل، فبينما تشير التعليم إلى تكرار جملة "الكلب لكل تاع الجيران كلا الجاجة" حذف من مضمون الجملة وقالت: "الكلب كلا الجاجة". وعليه فإن الحالة تعاني في المجل من اضطرابات في التسمية الشفهية ما يجعلها تجد صعوبة أثناء عملية استرجاع الكلمات للإجابة على السؤال الموجه لها.

- الحالة الرابعة (ش، ع): أثناء تطبيق اختبار MTA 2002 وبعد تقديم التعليم للحالة، استغرقت مدة زمنية أطول مقارنة بالحالات السابقة ولم توفق في بند البقايا النحوية، حيث لم تتمكن من ذكر أي اسم من أسماء الحيوانات، كما لاحظنا أن كلام الحالة بطيء وغير متناسق وفي بعض الأحيان تجهش بالبكاء بشدة عند إخفاقها في الإجابة، كذلك في بند التسمية الشفهية بدل أن تقوم بذكر اسم الفعل الموجود في الصورة المعروضة عليها تكتفي بالإجابة عن طريق إشارات وإيماءات مثال: بدل أن تقول: "شخص نائم" أبدلتها بإشارة اليدين، ومنه فإن الحالة تعاني من



اضطرابات أثناء الحوار وفي كل من الكلام العفوي والقصدي وأثناء التسمية والتكرار، إضافة إلى صعوبات نحوية بنسبة كبيرة ما يجعل التركيب النحوي للكلمات مشوها وتقريبا منعما ما يؤدي إلى وجود نقص في رصيد الكلمات المطلوب استرجاعها للكلام الشفوي.

- **الحالة الخامسة (ص، م):** أثناء تطبيق الاختبار على الحالة الخامسة وبعد تقديم التعليم له، لم يستغرق مدة طويلة في الإجابة، لكنها أخطأت في الإجابة فمثلا في بند البقايا النحوية ذكر اسم واحد فقط من أسماء الحيوانات، وفي بعض الأحيان كان لا يفهم التعليم ما يضطرنا إلى إعادتها له خاصة في بند التسمية الشفهية، فعندما نعرض عليه الصور ينظر للصورة دون أن يعرف الإجابة كما لاحظنا أن كلامه غير واضح وغير متناسق، كذلك كان يستعمل إشارات للتعبير على الصور المعروضة عليه مثال: "مصباح" قال: "باش نديرو ضو". ما يؤكد لنا أن الحالة لديه اضطرابات في إيجاد التركيب النحوي للكلمة ما يؤدي إلى صعوبة في عملية استدعاء واسترجاع الكلمة للتمكن من الإجابة على سؤال التعليم.

- **الحالة السادسة (ب، م):** أثناء تطبيقنا لاختبار MTA 2002 على الحالة السادسة استغرقت وقتا أطول وكانت بطيئة في الإجابة، كما لم تجب بشكل صحيح، فمثلا في بند الحوار الموجه أعطت إجابات ناقصة على بعض الأسئلة وفي أسئلة أخرى اكتفت بالإجابة بنعم أو لا وأسئلة أخرى لم تجب عنها كليا، إضافة إلى استعمال بعض الإشارات والحركات عند عرض الصور عليها في بند التسمية الشفهية، كما كان يصحب طريقة كلامها غير المتناسقة في بعض الأحيان هستيريا ضحك عند عدم التمكن من التعرف على تسمية الصورة.

- **الحالة السابعة (ق، ن):** أثناء تطبيق الاختبار على الحالة وبعد تقديم التعليم، استغرق مدة زمنية معقولة لكنه أجاب بشكل خاطئ مثلا: في بند الحوار الموجه أعطى إجابات ناقصة على بعض الأسئلة في حين أنه لم يستطع الإجابة على البعض الآخر كليا، كما كان يجد صعوبة في فهم التعليم مما يجعلنا نقوم بإعادتها خاصة في بند التسمية الشفهية لم يستطع التعرف إلا على بعض الصور فقط من تلك المعروضة عليه، كما لم يوفق في بند البقايا النحوية ولم يتمكن من تسمية إلا اسمين فقط من مجموعة صور الحيوانات ما يبين أن الحالة لديه اضطرابات على مستوى التسمية وصعوبات في تكوين الكلمة نحويا، ما ينتج عنه نقص في الكلمة ويؤدي إلى صعوبة استرجاعها.

5- مناقشة نتائج الدراسة:

5-1 مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

5-1-1 مناقشة نتائج الحالات في ضوء الفرضية الرئيسية:

- تنص الفرضية الرئيسية على: وجود اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا. بعد تطبيق اختبار MTA 2002 للأستاذة نصيرة زلال على أفراد العينة والذي اخترنا منه بنود اللغة الشفهية، ومن خلال تحليلنا للنتائج المتحصل عليها لدى هؤلاء الحالات توصلنا إلى أنه يوجد لديهم اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع ولكنه موجود بنسب متفاوتة بينهم، فهناك حالات كانت نتائجها متوسطة وحالات أخرى نتائجها ضعيفة، ورغم هذا التفاوت بين الحالات موضع الدراسة في نسبة الاضطراب والرجعة إلى طبيعة وشدة الإصابة والبقايا المعرفية واللغوية لدى المصاب بحبسة بروكا، إلا أن هذا لا ينفي وجود الاضطراب بحد ذاته لدى كل منهم، وعليه يوجد اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى أفراد العينة المصابين بحبسة بروكا.



5-1-2- مناقشة نتائج الحالات في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

- تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: ينتج اضطراب نقص الكلمة عن تدهور في عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا. تبعا للنتائج المتوصل إليها بعد تطبيق اختبار MTA2002 للأستاذة نصيرة زلال على حالات الدراسة، وجدنا أن جميعها تشترك في وجود اضطراب نقص الكلمة أثناء قيامهم بعملية الاسترجاع وهذا في كل بنود الاختبار، حيث إن نسب الحالات في مجمل البنود كانت من ضعيفة إلى تحت المتوسط، أو قريبة من المتوسط أو متوسطة نوعا ما، حيث أن نسبة الاضطراب تختلف من حالة إلى أخرى وهذا حسب طبيعة الحالة ودرجة الإصابة. بما أننا بصدد دراسة اضطراب نقص الكلمة أثناء القيام بعملية الاسترجاع لدى حبيسي بروكا، وبما أن الكلمات هي الأدوات التي نريد استحضارها شفويا وتذكرها ولن يتم ذلك إلى عن طريق عملية الاسترجاع من الذاكرة، ففي حالة وجود نقص على مستوى هذه الأدوات والمركبات الضرورية أو يصعب إيجادها لن تتم عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا، وهذا ما ظهر لنا في بنود اللسان العفوي، والبقايا النحوية وبند التسمية الشفوية والتي تعتمد الإجابة فيها على استرجاع الرصيد اللغوي من الذاكرة، وأي نقص أو خلل في إيجاد الكلمة المطلوبة يؤثر على طبيعة وسيورة عملية الاسترجاع ويؤدي إلى عدم إنجازها وإتمامها كعملية معرفية سليمة، وعدم توظيفها أو تحسينها سيؤدي إلى تدهورها شيئا فشيئا لدى الشخص المصاب بحبسة بروكا حيث سيجد صعوبات في القيام بها مما ينتج عنه اضطرابات في الكلام والتواصل وبالتالي وجود اضطراب نقص الكلمة لديه، وعليه فإن وجود اضطراب نقص الكلمة هو نتيجة لتدهور عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا.

5-1-3- مناقشة نتائج الحالات في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

- تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يأتي: تؤدي الصعوبات في عملية الاسترجاع إلى وجود اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا. وبناء على النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار MTA 2002 للأستاذة نصيرة زلال، تبين وجود اضطرابات في عملية الاسترجاع بناء على نتائج الحالات محل الدراسة مما يفسر وجود نقص في الكلمات التي يجب استرجاعها، حيث إن عملية الاسترجاع هي إسقاط للمستوى المعجمي للمصاب بحبسة بروكا والتي لا يمكن أن تظهر أثناء الحوار أو الكلام العفوي، حيث يستعين المصاب بطرق تعويضية وتمثيلية لتفادي الوقوع في الخطأ وبالتالي مواجهة مشكل فقدان أو نقص الكلمة. وعليه نجد أن الصعوبات التي يجدها المصاب أثناء عملية استرجاع القاموس المعرفي واللغوي من الذاكرة ستؤدي به إلى نقص في تكوين الرصيد الكلامي ما يفسر وجود أعراض اضطراب نقص الكلمة لدى الشخص المصاب بحبسة بروكا.

6- تفسير نتائج الدراسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الاختبار على الحالات، وبعد تحليل هذه النتائج استنتجنا أنه: يوجد اضطراب نقص الكلمة أثناء القيام بعملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا، وقد ظهر هذا في إجابات الحالات في بنود اللغة الشفوية، حيث إن كل الحالات محل الدراسة تشترك في وجود اضطرابات أثناء الكلام العفوي واضطرابات في الحوار التي تبدو ظاهرة لدى جميع الحالات ما يؤدي إلى وجود صعوبات أثناء الحوار لدى حبيسي بروكا حتى ولو كان موجه من قبل السامع أو مجرد الإجابة على سؤال مطروح. إضافة إلى اضطرابات في عملية التكرار رغم أنها إعادة لمجموعة كلمات وجمل يسمعها ويقوم بتكرارها، كما أن كل الحالات تشترك كذلك في وجود



اضطراب في المستوى النحوي للغة، وهذا ما تبين من خلال نتائج بند البقايا النحوية والتي كانت ضعيفة لدى جميعهم.

بناء على ما سبق فإن النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق بنود الاختبار على الحالات محل الدراسة والتي تتطلب الإجابة عليها قيام المصاب بحبسة بروكا بعملية الاسترجاع، وبما أن محاور البنود الخاصة ببند اللغة الشفوية قد أسفرت عن وجود اضطراب نقص الكلمة لدى أفراد عينة الدراسة فإن هذا يؤدي إلى نتيجة مفادها وجود اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا. وهذا ما بينته دراسة طالب عبد الرزاق 2021 التي هدفت إلى تقييم استرجاع اللغة الشفوية عند حبسي بروكا والتي نتجت عن وجود اضطرابات في الإنتاج اللغوي أثناء عملية الاسترجاع لدى المصابين بحبسة بروكا، وعليه فإن الفرضية الرئيسية للدراسة قد تحققت.

بعد أن تم التوصل إلى وجود اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى الحالات محل الدراسة، طرحنا فرضية أخرى لمعرفة هل اضطراب نقص الكلمة ناتج عن تدهور في عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا، وبعد تحليل نتائج الحالات في مختلف بنود الاختبار، وجدنا أن الحالات قد وجدت صعوبات في البنود التي تعتمد على استرجاع المعلومة من الذاكرة دون مساعدة أو توجيه وهذا ما ظهر لنا في بند البقايا النحوية، وبند اللسان العفوي وبند التسمية الشفوية، حيث يحتاج المصاب إلى رصيده المعرفي والمعلومات التي قام بتخزينها من قبل في الذاكرة ليتمكن من الإجابة على التسمية المطلوبة، ما يؤدي به إلى صعوبة أثناء عملية الاسترجاع، والذي ستنجح عنه اضطرابات في الكلام الشفوي وبالتالي وجود اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا. وعليه فإن أي صعوبات أثناء عملية الاسترجاع أو تدهور في سيرورتها أو خلل في توظيفها ينتج عنه اضطراب نقص الكلمة لدى المصاب بحبسة بروكا، وهذا ما يتوافق مع دراسة بوفجلين 2019 تحت عنوان أثر الإصابة بحبسة بروكا على اللغة الشفوية (نقص الكلمة) والتي بينت الصعوبات التي يعاني منها المصاب بحبسة بروكا أثناء عملية استرجاع الكلمة في الوقت المناسب، ما يثبت وجود اضطرابات على مستوى عملية الاسترجاع لديه وبالتالي خلل في سيرورتها، ما ينجم عنه صعوبات في إيجاد واستحضار الكلمة الهدف ويؤدي بالتالي إلى اضطراب نقص الكلمة، مما يؤثر على إنتاج الكلام الشفوي، وعليه فإن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة قد تحققت.

من خلال تحليل نتائج الحالات في بنود الاختبار وجدنا أن معظم الحالات تعاني من صعوبات على مستوى عملية الاسترجاع وهذا تحديدا من خلال نتائج بنود اللسان العفوي، والبقايا النحوية والتسمية الشفوية. ما بين لنا وجود نقص في رصيد الكلمات وعدم قدرة الحالات على استرجاعها نتيجة الصعوبات في عملية الاسترجاع التي تحتاج استعمال واستدعاء المخزون المعرفي واللغوي الخاص بالفرد الذي يتأثر نتيجة الإصابة بحبسة بروكا، ما يجعل المصاب يواجه صعوبات أثناء الاسترجاع نتيجة الاضطرابات في المستوى المعجمي وبالتالي فقدان الكلمة مما يؤدي إلى اضطراب نقص الكلمة. ويظهر ذلك في الوضعيات اللغوية التي تتطلب من المصاب الاعتماد على المعجم الخاص به مثل: الحوار، أو التسمية، أو الوصف أو التعبير والإجابة على الأسئلة. هذا ما أيدته دراسة مسلاتي 2004، والتي توصلت إلى أن مهمة التسمية تسلط الضوء على النفاذ المعجمي والذي لا يمكن أن يتبين من خلال الكلام العفوي حيث إن المصاب بحبسة بروكا يمكن أن يستعمل إستراتيجيات تعويضية أثناء التواصل تجعل كلامه مفهوما إلى حد ما. لكن أثناء التسمية يحتاج المصاب بحبسة بروكا إلى استعادة الكلمات واستحضارها



عن طريق عملية الاسترجاع من الذاكرة، لذا فإن وجود صعوبات أثناء عملية الاسترجاع تؤدي بالضرورة إلى وجود اضطراب نقص الكلمة لدى الشخص المصاب بحبسة بروكا، ومنه فإن الفرضية الجزئية الثانية للدراسة قد تحققت.

خاتمة:

تعتبر اللغة عنصراً ضرورياً في عملية التواصل، فهي الأداة التي يستعملها الفرد للتعبير عن أفكاره والتواصل مع غيره، قد تمس اللغة في بعض الحالات اضطرابات مختلفة نتيجة الإصابة بأمراض أو إصابات نفسية أو عصبية مثل الإصابة بالحبسة بأنواعها كحبسة بروكا، التي تمس بشكل ملحوظ اللغة الشفوية لدى الشخص المصاب، ما تنتج عنه صعوبة أو اضطرابات في إيجاد الكلمة عندما يريد استرجاعها، ويؤدي إلى إعاقة التعبير اللغوي اللفظي لديه ونظراً لأهمية عملية التواصل في الحياة والمواقف اليومية للفرد يجب الاهتمام بتطويرها والتكفل باضطراباتها، وبعد الدراسة التي قمنا بها على عينة مكونة من 7 حالات راشدين مصابين بحبسة بروكا، طبقنا من خلالها اختبار MTA 2002 للأستاذة نصيرة زلال، وبعد تحليل النتائج التي أسفرت عن وجود اضطراب نقص الكلمة أثناء عملية الاسترجاع لدى المصاب بحبسة بروكا ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات:

- تكثيف الدورات التكوينية حول اضطرابات اللغة الشفوية خاصة في الحالات المعقدة والاضطرابات المهمة مثل حبسة بروكا لتسهيل عملية التواصل لدى الشخص المصاب.

- ضرورة التوعية والشرح المفصل والمدقق والواضح للمصاب بحبسة بروكا عن طبيعة اضطراب نقص الكلمة، وتعريفه وأسبابه وكذا لتطوير وعيه حول المشكلة التي يواجهها مما يساهم في نجاعة عملية التكفل الأَرطفوني والنفسي به.

- توعية المصاب بحبسة بروكا حول طبيعة ونمط الصعوبات المعرفية التي سيجدها على مستوى الذاكرة أثناء عملية استرجاع والبحث عن الكلمة المناسبة، خاصة أنه سيجد نفسه في حالة عجز شديد أثناء ذلك مما يؤثر على الجانب النفسي والاجتماعي لديه.

- العمل على تحسين عملية الاسترجاع من الذاكرة بعد الإصابة العصبية للتقليل من حدة اضطراب نقص الكلمة ونتاجه على التواصل اليومي لدى المصاب بحبسة بروكا.

- التكفل الأَرطفوني المبكر والدوري باضطراب نقص الكلمة لتحسين عملية التواصل والتعبير الشفوي لدى الأشخاص المصابين بحبسة بروكا.

- قائمة المصادر والمراجع:

- 1- إبراهيم سليمان (2013)، الذاكرة وما وراء الذاكرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- 2- إبراهيم عبد المجيد (2002)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الطبعة 1، مصر.
- 3- أزرو نسيمة (2019)، الانسجام والاتساق اللغوي في استحضار الكلمة عند المصاب بالحبسة دراسة ضمن مبادئ النظرية الخيلية الحديثة، تحليل لساني عيادي مقارن بين حبستي بروكا وفرنيكه، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- 4- الفرماوي حمدي (2009)، اضطرابات التخاطب الكلام النطق واللغة والصوت، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 5- الزراد فيصل (2003)، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، ب.ط، الرياض.
- 6- الطائي حسن (2007)، طرق التعامل مع المعوقين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 2، الأردن.
- 7- العتوم عدنان (2004)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، عمان.
- 8- العزالي سعيد (2011)، اضطرابات النطق والكلام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ب.ط، عمان.
- 9- براهيمى سعيدة (2012)، الحبسة وعلم النفس العصبي عند الراشد، مكتبة الخلدون للنشر والتوزيع، الجزائر.



- 10- بوحوش عمار (1995)، مناهج البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 11- بوريدح نفيسة (2013)، فقدان الكلمة وإستراتيجيات التخفيف في الحبسة، وصف وتحليل وتصنيف وتفسير إستراتيجيات التخفيف المستعملة من طرف الحبسي المصاب بفقدان الكلمة نشاط تسمية الصور، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الألفونيا، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- 12- ديديه بورو (2000)، اضطرابات اللغة ترجمة الهاشم أنطوان، دار الجيل للنشر، لبنان.
- 13- رشدي طعيمة (2004)، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها وصعوباتها، دار الفكر العربي، ب.ط، القاهرة.
- 14- شريط بثينة (2014)، تأثير المرونة العصبية على عملية الاسترجاع عند المصاب بحبسة بروكا، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
- 15- شنافي عبد المالك (2016)، محاضرات حول تقييم اللغة، غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- 16- شفيق محمد، البحث العلمي (1998)، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
- 17- فخري عبد الهادي (2013)، علم النفس المعرفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، الأردن.
- 18- فهمي مصطفى (2012)، أمراض الكلام، مكتبة مصر، مصر.
- 19- قاسمي صالح (2010)، اقتراح بروتوكول معلوماتي لتقييم اضطرابات اللغة لدى حبسي بروكا الراشد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- 20- قندلجي، عامر إبراهيم (2012)، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية أسسه أساليبه مفاهيمه، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 3، عمان.
- 21- مسلاتي نوال، بوخميس بوفولة (2004)، نقص الكلمة عند حبسي بروكا حسب نموذج هيليس وكرامازا، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- 22- معوج إيمان (2013)، اقتراح برنامج معلوماتي لاسترجاع اللغة الشفوية عند حبسي بروكا، أطروحة دكتوراه تخصص ألفونيا، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- 23- لخوميس عبد النور (2017)، دراسة تأثير قصار الصور القرآنية على الاسترجاع اللغة الشفوية عند حبسي بروكا، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي الجزائر.
- 24- Brim F et autres (2004), Dictionnaire d'orthophonie, ortho édition, 2eme édition, France.
- 25- Brim F et autres (2011), Dictionnaire d'orthophonie, ortho édition, 3eme édition, France.
- 26- Cerise, Candella (2011), Efficacité de la rééducation avec indice sensoriel, (olfactif gustatif), chez les patients aphasiques présentant un manque du mot: études exploratoires chez l'aphasique et étude en IRMF chez le sujet sein en vue de l'obtention du doctorat université de de Toulouse, France.
- 27- Ducarne de Ribaucourt, Blanche (1969), Rééducation sémiologique de l'aphasie, édition Masson, paris.
- 28- Grill R (2003), Neuropsychologie. Paris: édition Masson, s.ed, 2003.
- 29- Lanteri A (2004), Restauration du langage chez l'aphasique: 1ère édition, Bruxelles.
- 30- Le Bot, Marie claud (1987), l'aphasie ou paradoxe du phénomène, revues téralogiques pour une linguistique clinique: université de Rènes 2, France.
- 31- Trousseau A (1989), L'aphasie dans la clinique médicale, s.ed, Paris.
- 32- Tran Tam (2001), A la recherche des mots perdu, étude des stratégies dénominatives des locuteurs aphasiques: thèse de doctorat en sciences de langage, université de Lille 3- Charles de gaulle, France.



Pour une optimisation de l'oral en FLE à l'aide des TICE

Halima GHELLAB (*)

Université Mohamed BOUDIAF - M'sila, Halima.ghellab@univ-
Laboratoire des études linguistiques théoriques msila.dz
et pratiques.

Soumis le: 02/05/2025

Accepté le: 18/06/2026

Publié le: 30/06/2026

Résumé

La DGLE a connu, à l'oral, d'importantes rénovations en termes de méthodes et d'outils pédagogiques. « Enseigner » devient plus complexe et a conduit à une diversification notable, notamment avec l'avènement des TICE (D. C. Torrèa, 2016). En effet, former l'enseignant à élaborer un cours réside dans la diversification des outils pédagogiques, afin de faire des choix adaptés. Nous tentons, dans la présente réflexion, de répondre à deux questions : celle de l'impact de l'exploitation interactive de la plateforme TV5 Monde sur les performances d'étudiants algériens de 3^e année LMD, et celle de l'intégration des TICE comme moyen d'amélioration de leur fluidité verbale.

Mots-clés: Enseignement- apprentissage, moyen pédagogique, FLE, l'oral, TICE

For Optimizing Oral Comprehension and Production in FLEU sing ICT

Abstract

The DGLE has undergone enormous renovations in oral instruction in terms of teaching methods and pedagogical tools. 'Teaching' has become more complex and has led to significant diversification, particularly with the advent of ICTs (Information and Communication Technologies) (D.C. Torrèa, 2016). Indeed, training teachers to design a course. In the present reflection, we attempt to answer two questions: the impact of the interactive use of the TV5 Monde platform on the performance of Algerian third-year LMD students, and the integration of ICTs as a means for the improvement and the enhancement of their verbal fluency.

Keywords: Teaching-learning, pedagogical tool, FLE, oral skills, ICT.

* **Auteur correspondant:** Halima GHELLAB, Halima.ghellab@univ-msila.dz



Introduction:

Le métier d'enseignant s'expose à d'importants changements ; faire classe est « moins facile qu'avant » et devient de plus en plus complexe, subissant de grandes métamorphoses. C'est sur ces propos de P. Pelpel (2004) que nous entamons cette étude, laquelle nous orientera vers une diversification des réalisations des objectifs pédagogiques en utilisant de nouveaux moyens et outils didactiques techniques.

De nos jours – un constat s'impose – une variable qui exerce une influence profonde sur l'acquisition satisfaisante des langues, dont le caractère catalyseur est motivant, ce sont les TICE. Si l'on s'intéresse au domaine particulier de la didactique de l'oral, les enseignants ont besoin d'articuler deux types de modélisation : la première concerne l'expression orale, la seconde se rapporte aux moyens techniques et aux dispositifs pédagogiques utilisés pour atteindre les objectifs ciblés. Une étude exhaustive semble impossible ; c'est pourquoi nous tenterons d'en proposer une analyse dans cette recherche consacrée aux questions fondamentales relatives aux dispositifs de l'expression orale, dans la mesure où leur prise en compte détermine des choix méthodologiques importants.

Actuellement, les TICE constituent une variable déterminante pour optimiser l'acquisition des langues sous le double aspect de l'oral et de l'écrit. La question centrale de notre recherche n'est plus « quoi enseigner ? », mais « comment faire interagir les apprenants ? » de manière fluide et aisée en FLE. Cette interrogation prend un sens profond dans le contexte universitaire algérien. Bien que les étudiants algériens soient exposés au français, ils manquent souvent de cadres immersifs pour pratiquer l'oral de manière spontanée avec des locuteurs francophones ou natifs.

En effet, malgré les années d'apprentissage du FLE, les étudiants de 3^e année de licence (LMD), de niveau B1-B2, éprouvent souvent des difficultés à s'exprimer avec aisance et fluidité en français. Face à la multiplicité des outils pédagogiques, il convient de s'interroger sur l'efficacité réelle des dispositifs numériques par rapport aux méthodes traditionnelles d'enseignement-apprentissage de l'oral. Deux questions fondamentales sous-tendent notre recherche : la première interroge l'impact mesurable de l'utilisation des ressources interactives, comme la plateforme TV5 Monde, sur les performances en production orale des étudiants algériens de 3^e année de licence (LMD) ; la seconde cherche à comprendre dans quelle mesure l'intégration des TICE contribue spécifiquement à améliorer la fluidité verbale, la richesse lexicale et l'aisance communicative de ces étudiants par rapport à un enseignement classique et traditionnel de l'oral.

Pour y répondre, nous formulons les hypothèses suivantes : **H1** : l'utilisation régulière des ressources audiovisuelles authentiques via TV5 Monde améliore significativement les scores de compréhension et d'expression orales des étudiants par rapport à un enseignement traditionnel. **H2** : l'exposition à des modèles langagiers variés via les TICE favorise l'enrichissement lexical, réduit l'anxiété et renforce la confiance en soi chez les étudiants, augmentant ainsi leur fluidité en production orale.

Pour tester nos hypothèses, nous avons adopté une démarche quantitative et expérimentale basée sur un corpus formé de deux groupes d'étudiants de 3^e année de licence LMD.

Par ailleurs, face à la multiplicité des pédagogies et des moyens pédagogiques, nous nous sommes trouvés dans la situation d'aménager l'environnement de notre action professionnelle, en développant différents outils techniques pour diversifier nos interventions pédagogiques. Cela nous a permis, selon Yann Vacher, de diversifier la nature de l'activité, la gestion de l'apprentissage, les supports et les moyens utilisés pour la transmission du savoir, ainsi que les critères d'évaluation et les modes de préparation de nos interventions. Cela appelle le plus souvent une formation des enseignants de FLE et doit prendre en compte les défis signalés par J. Courtyllon, intimement liés à la multiplicité des outils et à l'éclectisme didactique.

Être pédagogue n'est pas à la portée de tous ; c'est un travail de longue haleine qui fait appel à une capacité de transmission d'un enseignement à un public souvent hétérogène et qui exige



le plus souvent de faire preuve d'éclectisme de la part des enseignants. Ces derniers doivent recourir à leur savoir acquis lors de leur formation, de leur expérience et de l'usage de méthodes et d'outils adaptés à leurs audiences. La pédagogie se résume ainsi en l'aptitude à enseigner et aux comportements envers les apprenants, aussi bien en termes de savoir qu'en termes de moyens et de dispositifs déployés.

1- Raisons du renouveau pédagogique orienté vers l'oral:

Depuis les années 1970, les pratiques langagières ont évolué de manière significative, du fait des changements radicaux des sociétés, attirant l'attention des enseignants et des didacticiens. C'est ainsi que l'oral a pris de l'avance et les a conduits à réexaminer les pratiques de son enseignement et de ses fondements.

En effet, le renouveau pédagogique orienté vers l'oral vient, entre autres, du fait que l'école a pour mission le développement cognitif des apprenants. Beaucoup de travaux dans le domaine des sciences de l'éducation se sont ainsi intéressés aux productions verbales, sous l'angle des opérations langagières cognitives.

Les programmes dispensés suivent une perspective double : d'un côté, l'accent est mis sur les apprentissages langagiers qui s'effectuent durant le déroulement des activités scolaires ; de l'autre, et par effet miroir, ils développent l'idée que c'est grâce au travail langagier que les apprenants entrent dans l'activité de conceptualisation, ce qui leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances. Cependant, du moment que les pratiques langagières orales deviennent le centre de toutes les attentions, les enseignants sentent qu'ils sont loin d'avoir toutes les clés pour agir efficacement sur le plan pédagogique. Ils ont pris conscience que les anciens dispositifs et moyens pédagogiques méritent d'être renouvelés pour espérer en tirer profit dans leurs classes.

Un retour rétrospectif sur les recherches effectuées par le Groupe Langue Orale en 1995 en montre toute la richesse et toute l'actualité. Dès lors, les travaux de Claudine Garcia-Debanc et ceux de J.-P. Kerloc'h dans son ouvrage *Et l'oral alors ?*, portant sur la fonction des interactions orales dans la construction des apprentissages dans divers domaines disciplinaires, discutent les enjeux et les difficultés liés à la mise en application dans les classes, ainsi que les perspectives d'amélioration de l'enseignement de l'oral. Ils prônent la primauté de la notion d'interaction sur celle de communication, ce qui suscite, depuis l'avènement de l'approche communicative, interrogations et difficultés d'action. Comment organiser un enseignement efficace de l'oral ? Quels enjeux donner à l'oral des apprenants dans les classes ? Quelles compétences développer chez eux ? Quels moyens techniques utiliser pour y parvenir ? Ce sont là quelques questions langagières qui préoccupent les enseignants, à côté des problèmes de la lecture et de l'écriture comme moyens de communication et de transmission de divers messages langagiers.

Les regards croisés portés par divers spécialistes, notamment Yves Reuter, Colette Bizouard et Mireille Blanc Ravotto, sur des séances d'oral ont permis de dégager quelques spécificités des interactions en situation scolaire, ce qui permet de comparer les manières dont s'opèrent les acquisitions selon les moyens utilisés pour accéder à ce savoir-faire et à cette compétence langagière.

2- Retour de l'oral sur la scène de l'enseignement-apprentissage des langues:

Ces regards aidant montrent que le domaine de la didactique, qui s'applique d'une part à définir avec précision l'objet qu'elle souhaite enseigner et s'efforce d'autre part de préciser comment l'enseigner, en usant de différents dispositifs et de différents moyens techniques pour en optimiser le rendement et accroître l'intérêt et la motivation des apprenants, vit un vaste mouvement de contestations et de rénovations. Surgissent alors d'importants changements touchant le procédé d'enseignement-apprentissage, d'où la diversification des manières de procéder des enseignants.

Ce sont, entre autres, les recherches de Claudine Garcia-Debanc et de Sylvie Plane qui ont mis en évidence le retour de l'oral dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues. Ce renouveau est motivé par les besoins institutionnels scolaires. S'ajoutent à cela



les questions qui préoccupent les enseignants, notamment celles concernant la définition des dispositifs facilitant la mise en pratique de l'oral, la description des modes d'étayage de l'enseignement, la détermination des critères d'évaluation ainsi que des moyens de mise en œuvre. Tout cela s'explique par différents ordres:

- *les fondements théoriques et scientifiques* qui sous-tendent l'évolution de l'oral à travers le temps, marquée par l'évolution des connaissances dans ce domaine. En effet, le développement des recherches conjuguées de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociologie et de la didactique a rendu cet objet d'enseignement-apprentissage mieux connaissable et a ouvert des horizons pour l'intégration rapide des acquis de la recherche scientifique au sein des établissements scolaires ;

- *les connaissances sur des pratiques réelles*, où les travaux fondés sur des recueils de corpus offrent des descriptions des usages linguistiques ou des pratiques communicationnelles nécessitant des moyens plus sophistiqués tels que les TICE.

3- Divers types et fonctions d'oraux à enseigner:

Une didactique cohérente du processus d'enseignement-apprentissage de l'oral nécessite une distinction des divers types d'oraux : notamment, la participation efficace à une communication collective en classe, la participation à des travaux de groupe où les apprenants coopèrent et construisent des interprétations à plusieurs, la participation à une discussion où les prises de parole sont plus longues et construites de façon plus individuelle (exposé, rapport de travail de groupe...), ainsi que la diction d'un texte écrit où les apprenants sont amenés à réciter des textes poétiques et à faire des mises en scène théâtrales, etc.

Puisque l'oral est considéré à la fois comme la trace et le moyen de la construction des apprentissages dans les divers domaines et contextes disciplinaires, les fonctions de l'activité orale diffèrent et se multiplient. C'est cette dimension des « moyens d'apprentissage de l'oral » qui lui confère un intérêt particulier dans notre étude, en particulier avec l'usage du numérique comme outil pédagogique.

4- Diversification des outils d'enseignement-apprentissage à l'ère du numérique:

Autrefois, et jusqu'à une époque pas très lointaine, la représentation de l'apprentissage d'une langue était liée à la relation enseignant-enseigné, de telle façon qu'on peut décrire diverses représentations : dans le domaine des techniques de compréhension, cela pouvait aller de la traduction faite par l'enseignant à la découverte par les élèves, en passant par l'explication magistrale. Pour la production orale, cela consistait en la récitation de phrases ou en des jeux de rôles, en passant par les questions-réponses.

Dans le cas où l'enseignant cherche à développer l'indépendance de ses apprenants, il leur enseignera des stratégies qui leur permettront peu à peu d'acquérir une certaine autonomie. Cette indépendance les aide à tirer du sens des mots grâce au contexte et à mémoriser ce qu'ils viennent de comprendre en le répétant mentalement. Il leur apprend aussi à vérifier des hypothèses de sens en posant des questions, puis à tolérer l'ambiguïté dans un texte en l'écoutant et/ou en le relisant, ou encore en le réécoutant, jusqu'à ce que le degré de compréhension augmente. Enfin, il les guidera vers le travail en groupe, dans le but de les habituer à prendre la parole en public, sans angoisse.

Néanmoins, les modes d'action en classe ont changé. On constate qu'aujourd'hui chaque enseignant a sa conception de l'acte d'enseignement-apprentissage et sa façon d'agir. Face à cette diversité d'outils et à cette multitude de moyens pédagogiques, les modes d'action en classe ont évolué. À l'instar de la linguistique et, partiellement, de la sociologie qui ont pénétré le champ de la didactique et qui sont considérées actuellement comme des objets de formation des enseignants, nous pouvons, à partir de ce moment, avancer que les pédagogies technologiques (TICE) ont fait leur entrée avec force dans le champ de la recherche et sont considérées aujourd'hui, plus que jamais, comme l'outil de travail le plus utilisé dans les domaines disciplinaires et éducatifs.



Le développement des TICE interroge donc l'enseignant dans sa fonction même : quel en est l'enjeu, pourquoi l'enseignant se sent-il plus concerné et remis en question par le développement des multimédias, et comment peut-il optimiser son action pédagogique en usant de ces outils?

5- Les impératifs et les conséquences de l'enseignement-apprentissage avec les TICE:

Il est impératif d'étudier les conditions et surtout les objectifs de l'intégration des TICE par l'enseignant dans sa classe. Il convient alors, pour le pédagogue, d'en évaluer les bénéfices réels qu'il peut escompter aussi bien dans son action que pour ses apprenants.

Il existe plusieurs types de rapports possibles entre ces technologies et la pédagogie, cela nous amène à en distinguer deux principaux:

- D'un côté, la création, la diffusion et l'utilisation de documents audiovisuels à intention didactique, considérés comme spécifiquement conçus pour l'acte d'enseignement. Ils peuvent être multiformes, allant des courts-métrages aux émissions de télévision en direct ou enregistrées. Ce qui permet de développer de réelles interactivités avec les apprenants, en particulier à l'oral.

- De l'autre, l'intégration des TICE dans l'enseignement, aussi bien comme moyen que comme objet d'enseignement, comme un langage spécifique dans certaines spécialités telles que le journalisme ou l'audiovisuel.

6- L'écoute comme moyen d'accès à la compréhension orale:

Parmi les supports d'expression verbale, on retrouve l'écoute. Parler et écouter sont deux actions inséparables, et si l'une ne rencontre pas l'autre, la parole reste dénuée de sens, car toute personne qui parle cherche à susciter l'intérêt de quelqu'un qui l'écoute, pour qu'il y ait intercompréhension.

Colette Bizouard assure que la qualité de l'expression dérive directement de la qualité de l'écoute. Elle nous offre son expérience et ses réflexions théoriques. Selon elle, « écouter » n'est pas une chose aisée, c'est un acte qui comporte quelques risques. D'abord celui de se laisser interroger par la parole de l'autre, puis celui de s'engager, étant donné qu'une parole bien reçue entraîne l'auditeur dans une action concrète. Ensuite, la difficulté d'être floué si l'on n'associe pas l'écoute au discernement. En revanche, « écouter » est un enrichissement qui revêt de nombreux avantages : cela permet de découvrir le monde avoisinant, améliore la capacité de réflexion et aide à mieux connaître ses partenaires dans la communication pour pouvoir échanger avec eux, ce qui rend le dialogue facile avec toutes les catégories sociales.

7- Les TICE pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants à l'oral:

L'enseignant qui est amené à préparer une variété de supports et de moyens pédagogiques et techniques pour son intervention doit planifier son action pédagogique. Il peut soit effectuer une recherche pour trouver des matériaux adaptés aux ressources des apprenants (manuels, Internet, presse, enregistrements vidéo ou sonores : où écouter/visionner et répéter ou débattre sont de rigueur...), soit en concevoir de nouveaux.

Dans les classes de langue, nombreuses sont les raisons du sentiment de motivation des apprenants. Dans le cas où ces derniers se trouvent accrochés à l'apprentissage, il semble bien que le grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de cet attrait pédagogique que certains pensent inhérent à l'apprenant et qu'il n'y a rien à faire.

Contrairement à cela, la motivation peut se créer pendant le cours, mais cela exige quelques remises en cause de la part des enseignants. De nombreux facteurs peuvent créer la motivation. J. Courtillon en propose trois :

- L'intérêt du travail réside dans sa nouveauté, sa diversité, ce qui laisse penser qu'on apprend autre chose que sa propre culture, qu'on s'approprie de nouvelles informations qui nous plongent dans un nouvel univers ;
- Les activités dispensées par l'enseignant peuvent être d'un bénéfice tel que les apprenants ne voient pas le temps passer ;



- La progression dans l'acte d'enseignement-apprentissage et la réalisation d'objectifs pédagogiques permettant d'arriver au terme de l'activité déployée sont généralement véhiculées par les moyens et les supports techniques utilisés, en particulier par les TICE.

Déceler les objectifs sous-tendus par les besoins pédagogiques des apprenants et créer la motivation constituent des pierres d'achoppement pour tout enseignement. C'est pourquoi une réflexion sur les objectifs liés aux apprentissages constitue un préalable à toute opération d'enseignement. On ne peut avoir de besoins si l'on n'a pas d'objectifs, et sans besoin il n'y a pas de participation active dans la classe. Cette réflexion devrait permettre à tout enseignant de s'attaquer au problème de la motivation pour éviter les écueils qui pourraient apparaître durant le cours, notamment dans le choix des méthodes, le temps passé à apprendre et l'adéquation des moyens employés ; c'est justement ce dernier élément qui nous intéresse le plus ici.

Ainsi, faire varier les matériaux de l'enseignement pour optimiser les opportunités d'apprentissage devient une part très importante de l'activité didactique de l'enseignant. Elle consiste en la recherche ou la conception de supports favorisant l'atteinte de ses objectifs et adaptés aux caractéristiques de ses apprenants. Pour Yann Vacher, ces supports sont considérés comme des vecteurs de l'apprentissage et sont en effet au cœur de la planification des enseignements, ce qui pousse les enseignants à effectuer des choix judicieux qui répondent le mieux à la situation didactique. Cela constitue obligatoirement l'étayage matériel de l'apprentissage et oriente largement l'émergence des objets d'apprentissage, en conduisant dans la majorité des cas à l'augmentation des chances de réussite de l'acte d'enseignement-apprentissage. Cela sera vérifié par l'expérience que nous avons menée auprès de deux groupes d'étudiants de 3^e année LMD, département de français, Université de M'sila.

8- TV5 Monde, site interactif intarissable d'enseignement-apprentissage de l'oral:

Des différences et des particularités cognitives et psychologiques entre les sujets-apprenants laissent voir des caractéristiques comparables qui permettent d'élaborer un point de vue descriptif des interactions et des échanges oraux entre les partenaires d'une seule et même situation d'enseignement-apprentissage, avec l'usage de moyens technologiques pour conduire la trame du cours, à savoir le recours aux TICE. Il est à remarquer, dans un premier temps, et afin de diriger une séquence de l'oral, que la particularité commune – quelle que soit la méthode, le style pédagogique ou les différents dispositifs mis en place – reste le pacte d'enseignement-apprentissage qui lie les différents acteurs présents en classe, en l'occurrence l'enseignant et les apprenants. Pour la gestion des dispositifs mis en œuvre ou de la construction des savoirs en classe, l'oral est vu comme le pivot de la séance-séquence. Cette vision des choses ouvre les horizons devant l'insertion de nouveaux dispositifs et de nouveaux moyens, notamment technologiques, dans la classe de FLE pour diversifier les pratiques, optimiser le rendement des activités pédagogiques et augmenter la motivation chez les apprenants.

À partir de ce moment-là, Internet a occupé une place privilégiée dans la classe de langues, en particulier dans les séquences de l'oral, dont les activités sélectionnées par l'enseignant sous-tendent les interactions et où les échanges oraux jouent un rôle déterminant dans la communication.

Après quelques années d'enseignement-apprentissage de manière classique (cours magistral), nous avons entrepris, avec l'avènement des TICE dans le laboratoire multimédia, une mise en pratique et la concrétisation d'une séquence orale en classe de langue, en recourant au site interactif TV5 Monde, rubrique « Enseignement ». Avant de l'exploiter pédagogiquement, il fallait d'abord définir ce que signifie « apprendre le français avec TV5 Monde ». Ce site interactif permet d'apprendre le français à partir de vidéos, d'émissions et de reportages d'actualité. Nous pouvons choisir parmi des milliers d'exercices en ligne ceux qui répondent aux objectifs escomptés pour améliorer la compréhension et la production orales en français, tous niveaux confondus.

Pour l'expérience de l'enseignement du module de l'oral destiné aux étudiants de 3^e année LMD, nous avons choisi la rubrique « Apprendre le français », après nous être fixé l'objectif



d'enrichir le vocabulaire dans un domaine particulier : celui de « la vie quotidienne en France ». Ceci permet aux apprenants de rencontrer, en les identifiant, les attitudes culturelles des Français dans des domaines variés. Ces exercices relèvent de la catégorie « Regarder », ce qui nécessite le visionnage de vidéos ; d'autres exercices qui relèvent de la rubrique « Écouter » mobilisent des documents audio, ce qui favorise l'amélioration de la prononciation, de l'intonation, du rythme et de l'accentuation.

Pour favoriser l'expression orale chez les apprenants de ce niveau B1-B2, assez avancé, en classe de langue et pour susciter la parole chez eux, l'étude vise à mesurer l'impact de l'utilisation des TICE, particulièrement la plateforme TV5 Monde, sur les performances orales « en compréhension et en expression ». Une démarche comparative a été adoptée dès le départ, sur une période s'étalant sur tout un semestre, opposant un groupe témoin (ayant reçu un enseignement classique) à un groupe expérimental (ayant reçu un enseignement via les TICE). Nous avons lancé, dans le deuxième cas, une vidéo imagée, sélectionnée à ce dessein. Aussi, pour mettre en route le travail, nous conseillons aux étudiants de ne pas bloquer sur des mots qu'ils ne comprennent pas et de s'aider des images, également porteuses de sens. La vidéo montre quatre étapes du parcours pédagogique : la compréhension globale, la compréhension affinée, le travail sur la langue et enfin la production.

Dans un premier temps, nous avons procédé comme suit : lors de l'étape de « compréhension globale », les apprenants s'organisent en groupes de deux pour répondre aux questions posées. Pour favoriser les échanges entre les apprenants, il fallait les mettre en confiance, en évitant de trop les interrompre, en les aidant bien évidemment à retrouver un mot qu'ils ne connaissent pas pour débloquer la situation de communication. Dans le cas où ils sont à court de mots ou de vocabulaire, nous ne devions en aucun cas les interrompre pour les corriger tout le temps du cours. Il est préférable que nous prenions des notes durant les activités pour revenir dessus par la suite avec tout le groupe classe, leur donner des phrases avec des erreurs collectées pour qu'ils essaient de les corriger, sans pointer la personne fautive du doigt, ce qui leur permet souvent de s'autocorriger.

Arrivés à l'étape de « compréhension affinée », les étudiants discutent deux par deux le thème traité. À ce moment-là, l'enseignant (que nous sommes) joue le rôle de médiateur et encourage ceux qui ont du mal à prendre la parole, les relance car ils manquent de pistes pour aller loin dans la conversation. Nous restons à l'écoute des uns et des autres et nous intervenons pour proposer un mot, une phrase, afin de favoriser l'intercompréhension.

L'étape suivante consiste en « le travail sur la langue », où deux modalités de travail sont à alterner : répartir les étudiants en groupes de deux puis travailler en groupe classe. Dans le groupe de deux étudiants, certains étudiants timides peuvent s'épanouir et se livrer à la parole, ce qui est plus difficile à faire dans le groupe classe. Mais il reste que le groupe classe a son avantage dans la transmission de cet esprit collectif où l'apprenant retrouve sa confiance petit à petit en voyant faire les autres.

Au final, au moment de « la production », étant donné la discussion du thème du patrimoine culturel, la disposition de la classe change « en cercle ». Chacun donne son avis personnel sur l'expérience « de célébrer la journée du patrimoine », en s'exprimant chacun son tour. Nous intervenons à ce moment-là en corrigeant, en ajoutant un mot, une phrase... ce qui permet au final à tous de s'exprimer.

Il faut signaler ici que la consigne est très importante et doit être très claire pour les apprenants. Dans le cas contraire, le résultat escompté par l'enseignement ne sera pas atteint au terme de l'activité.

Au terme du semestre, cette expérimentation de trois heures par semaine (1h30 pour la compréhension de l'oral et 1h30 pour la production orale) a livré des disparités remarquables dans les deux groupes « objet de l'étude ». Contrairement au groupe témoin, resté sur un vocabulaire basique et faisant preuve de blocage, de timidité et d'hésitations, et grâce aux indices visuels (images des reportages pris de la plateforme TV5 Monde) et au rythme



authentique des locuteurs présents dans les vidéos, l'évaluation a révélé que le groupe expérimental a progressé en « compréhension de l'oral » et a pu, par conséquent, déduire le sens global des documents utilisés à cet effet. Pour ce qui est de l'évaluation des productions orales, il a été constaté une évolution qualitative assez nette chez les étudiants de ce groupe : la prise de parole s'est allongée, certaines hésitations et certaines bribes de mots et de phrases ont presque disparu, remplacées par des phrases assez bien élaborées, grâce à un vocabulaire enrichi, faisant preuve de variété et de richesse lexicale.

Conclusion:

Au terme des activités pédagogiques, nous avons pris conscience que les TICE ne remplacent pas le cours, mais qu'elles y contribuent. Il peut s'agir de l'exploitation d'un document brut (un reportage, un discours politique ou un film documentaire...). En effet, les résultats quantitatifs obtenus au terme de cette expérience, qui s'est étalée sur un semestre, démontrent que le groupe expérimental (enseignement via les TICE) a développé une meilleure fluidité verbale, a acquis une plus grande richesse lexicale et a fait preuve d'une aisance communicative supérieure, ce qui témoigne d'une amélioration significative en compréhension et d'une progression notable en production. Ces données confirment notre hypothèse de départ : l'intégration de documents authentiques numérisés comme TV5 Monde, qui ne peuvent remplacer l'enseignant algérien de FLE, optimise considérablement son action pédagogique. Néanmoins, l'exploitation pédagogique du document numérique, à la fois complexe et enrichissante, exige de l'enseignant une planification rigoureuse des tâches à accomplir dans sa classe et demande une formation assez solide des enseignants à la technopédagogie, pour généraliser les bénéfices didactiques.

Les bénéfices escomptés de cette démarche pédagogique, dont l'enseignant et les apprenants gardent l'initiative, se situent alors à deux niveaux : d'abord l'enrichissement, la diversification et l'actualisation du contenu de l'enseignement ; ensuite l'intérêt recherché à travers l'utilisation de ces outils, en l'occurrence la motivation des apprenants, qui résulte de la qualité du document ainsi que de la technique utilisée (ce qui pourrait fasciner les étudiants).

Il reste que l'exploitation pédagogique du document est nécessaire et directement en rapport avec la matière enseignée. Elle suppose que l'enseignant fasse preuve d'imagination sur le plan de l'action pédagogique : il ne s'agit plus pour lui de transmettre un sens à ses apprenants, mais de le créer chez eux, en faisant appel à leur imagination et, par conséquent, à leur implication dans la construction de leur propre savoir.

Par conséquent, l'utilisation des TICE dans les classes ne devrait pas relever du post-, du péri- ou du para-scolaire. Le but de cette utilisation n'est pas seulement d'enrichir, de diversifier ou d'actualiser l'enseignement, comme prédit, mais de poser, à un moment donné, les fondements d'une pédagogie des messages visuels qui, en dernière analyse, fait partie intégrante de la formation d'un citoyen accompli. Ces technopédagogies arrivent par conséquent en renfort, à une époque où l'information abonde. Il devient donc souhaitable que tous les enseignants et les étudiants s'engagent dans cette voie et aient accès non seulement aux innovations pédagogiques telles qu'elles ont été pensées par les spécialistes, mais aussi aux sources, aux fondements et aux moyens logistiques et techniques qui les ont rendues possibles.

Bibliographie:

- 1- Bruno, F. et al. (2009). *Apprendre à parler, parler pour apprendre: l'oral à l'école primaire*. CRDP de l'Académie de Nice.
- 2- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Collection dirigée par G. Vigner. Paris: Hachette.
- 3- Galisson, R. (1980). *Didactique des langues étrangères, d'hier à aujourd'hui: la didactique des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.
- 4- Maurice, A. (2005). *Parlons français: écrire et s'exprimer en français*. Paris: Glyphe.
- 5- Pelpel, P. (2004). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- 6- Torrèa, D. C. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle: concepts, méthodes, outils*.
- 7- Bizouard, C. (1996). *Invitation à l'expression orale*. 6^e édition. Lyon: Chronique Sociale.



بناء الوعي اللغوي بين التعليم والمقاربة العرفانية

- 1- عائشة صبان (*) وحدة البحث في علوم اللسان، المجمع الجزائري للغة العربية. aichasbbn@gmail.com
2- طاوس خلوات وحدة البحث في علوم اللسان، المجمع الجزائري للغة العربية. khelouattaouss@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/19

ملخص

يُعَدّ التعليم من أبرز مظاهر التواصل الإنساني، ومجالاً غنياً للتفاعل المعرفي والثقافي، وعنصراً حيوياً في تشكّل الوعي اللغوي لدى الأفراد. ومنذ أن أدرك الإنسان حاجته إلى التعلّم، سعى إلى تعليم اللغة بصيغتها الفصيحة لتكون وعاءاً للفكر ووسيطاً للمعرفة. وقد جعل من اللغة أداة للتحليل والتأويل، ما مهّد لظهور مناهج متعددة تُعنى بتعليمها من زوايا مختلفة. وتُعدّ اللسانيات العرفانية من أحدث هذه المناهج، حيث تسعى إلى دراسة اللغة في تداخلها مع معارف أخرى، وتحليل الوعي اللغوي المتشكل لدى المتعلّمين، بما يُسهم في فهم أعمق للتركيب والدلالات. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الورقة إلى بحث أثر التعليم في بناء هذا الوعي، من خلال تسليط الضوء على دور تدريس اللغة والنحو في تطوير الكفاية اللغوية والتمكّن من استخدام اللغة بفعالية، والوقوف على الأثر الإيجابي لهذه العملية في تعزيز التواصل البشري.

الكلمات المفتاحية: تعليم، وعي لغوي، متعلّم، مقاربة عرفانية.

Building linguistic awareness between education and the cognitive approach

Abstract

Education plays a vital role in shaping linguistic awareness and enhancing human communication. From early on, language was taught as a medium for thought and analysis, leading to various teaching approaches. Reflective linguistics, a recent trend, studies language in relation to other fields and learners' consciousness. This paper explores how teaching language and grammar develops linguistic competence and supports.

Keywords: Education, linguistic awareness, learner, cognitive approach.

* المؤلف المرسل: عائشة صبان، aichasbbn@gmail.com



• توطئة (مقدمة):

تعدّ اللغة أداة أساسية للتواصل والتفكير، وتمثل في الوقت ذاته نظاماً معرفياً متكاملًا يعكس كيفية إدراك الإنسان للعالم وبناءه للمعنى. وليس التعليم في ظلّ هذا التصور إلا مجالاً من المجالات التي تبني ذلك. حيث لم يعد يقتصر على تقديم القواعد اللغوية وتلقينها، بل أصبح عملية ذهنية معقدة تتداخل فيها آليات الإدراك والتصور. وفي هذا السياق، برزت اللسانيات العرفانية باعتبارها مقاربة حديثة تنظر إلى اللغة على أنّها نشاط ذهني مرتبط بالبنى المعرفية والتجارب الإدراكية للمتعلم.

وانطلاقاً من هذا التصور، يتجاوز تعليم النحو صورته التقليدية بوصفه مجموعة من القواعد، ليصبح أداة لتشكيل الوعي اللغوي، من خلال بناء تمثيلات ذهنية تمكّن المتعلم من فهم العلاقات اللغوية واستعمالها في سياقات وظيفية ودلالية متنوعة.

وعليه يطرح هذا المقال الإشكالية التالية: كيف تسهم المقاربة العرفانية في تفسير آليات بناء الوعي اللغوي لدى المتعلمين، وما أثر توظيفها في تعليم النحو على تنمية هذا الوعي؟

حيث يسعى هذا المقال، إلى الكشف عن كيفية تأثير التعليم في بناء الوعي اللغوي لدى المتعلمين، في ضوء المقاربة العرفانية، من خلال تحليل المكونات المعرفية المتدخلة في هذه العملية، واستجلاء دور الأنشطة التعليمية في ذلك.

1- الإطار المفاهيمي:

1-1- الوعي اللغوي: يدلّ الوعي-في أصله اللغوي- على الجمع والاستيعاب، حيث جاء عن لفظة الوعي في المعاجم العربية القديمة: "الوعي لغة من وعى الشيء في الوعاء وأوعاه: جمعه فيه؛ وفي حديث أبي أمامة لا يعذب الله عبداً وعى القرآن، أي عقله إيماناً به وعملاً، فأما من حرّفه وضيع ألفاظه فإنّه غير واع له" (منظور: ص 396) وهو ما يفيد إدراك الشيء وضبطه.

أما اصطلاحاً؛ فقد عرّفه (دونمول) بأنّه: «حساسية الشخص للإدراك الواعي لطبيعة اللغة ودورها في حياة الإنسان (Andrews، 2007: ص 9) وهو تعريف يركّز على البعد الإدراكي العام، حيث يبرز الوعي على أنّه حالة إدراكية واعية، تتمثل في حساسية الفرد لطبيعة اللغة ووظيفتها في حياته، بما ينسجم مع النظر إلى اللغة باعتبارها أداة للفهم والتواصل. ومن بين الأقوال التي تجمع بين البعد اللغوي والتعليمي للوعي وصفه أنّه: "مجال حيوي ومثير للنشاط والاهتمام، تتم الإشارة إليه أكثر فأكثر من قبل العاملين في مجال اللغة والتعليم (Andrews، 2007: ص 9) وهو ما يعكس ارتباطه الوثيق بالممارسة التربوية وتطورها المستمر. غير أنّ هذه التعريفات، على أهميتها، تظلّ عامة، إذ لا تفسّر الآليات الذهنية التي يقوم عليها الوعي اللغوي، وهو ما تسعى المقاربة العرفانية إلى الكشف عنه. فمن المنظور العرفاني، يتجاوز الوعي اللغوي مجرد الحساسية إلى كونه قدرة على بناء تمثيلات ذهنية للتركيب والمعاني، انطلاقاً من التفاعل مع السياق والخبرة. وعليه، لا يقتصر الوعي على معرفة الصواب، بل يشمل إدراك "لماذا" و"كيف" تُبنى الجملة ويُنتج معناها. ويُعدّ الوعي النحوي محورياً في هذا البناء، إذ يمكن المتعلم من فهم العلاقات بين عناصر الجملة وتوظيفها دلاليًا.

1-2- طبيعة الوعي اللغوي: عرّفت ايبيرس الوعي اللغوي بأنّه: "طاقة معرفية عليا، تتضمن وعياً متزايداً بالأصوات والمقاطع والقافية والتنغيم، ومعاني المورفيمات والكلمات والعبارات وما تشير إليه الكلمات من معان،



والمترادفات والمتضادات، والإشارات والمفاهيم والغموض المعجمي للتعريف والمشارك اللفظي، واللهجات العامية والاصطلاحية، واللغة الأكاديمية، والمكونات التصويرية مثل: الاستعارة، والتّمثيل والخيال" (Susan). فاللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي طاقة معرفية شاملة تتجلى في مستويات متعددة، تشمل المستوى النحوي، والصرفي، والصوتي، والدلالي. ووفقا لهذا التعريف، يمكن استخلاص سمات الوعي اللغوي كما يلي:

أ- التّكامل بين المستويات اللغوية؛ يشمل الوعي معرفة الأصوات والتّغيم والصرف وتركيب الجمل استنادا لقواعد اللغة، والمعاني والدلالات.

ب- التوسع في المفاهيم اللغوية؛ وهو مستوى أعلى يتضمن إدراكاً متعمقاً للعناصر اللغوية مثل الغموض، والمترادفات، والمتضادات، والخيال التصويري.

ج- التفاعل مع التّنوع اللغوي؛ يشمل الوعي الإلمام باللهجات العامية والاصطلاحات واللغة الأكاديمية.

د- الإبداع اللغوي؛ القدرة على فهم واستخدام التصوير المجازي مثل الاستعارات والتّمثيل.

2- الأسس المعرفية لبناء الوعي اللغوي:

يعدّ علم النفس المعرفي أحد فروع علم النفس العام الذي يعالج نماذج السلوك الإنساني في مجالات الحياة المختلفة" (إبراهيم، 2004: ص 21) ويعرّف أيضا بأنه: مجال يتعلّق بدراسة عمليات المعرفة وبنائها عند الإنسان والحيوان أيضا، وأحيانا تسمى العمليات المدروسة ملكات معرفية أو بسلوكولوجية: كالإدراك والانتباه والذاكرة واللغة والنشاطات الفكرية والقرار... (Flavell، 1979: ص 906-911) فهو إطار مفسّر للعمليات الذهنية التي يقوم عليها تعلّم اللغة، من إدراك وانتباه وذاكرة وتفكير ولا تُفهم هذه العمليات بوصفها وظائف معزولة، بل باعتبارها منظومة دينامية تُسهم في بناء المعنى وتنظيم الخبرة. ويؤكد Flavell أنّ الميتامعرفية - أي وعي الفرد بعمليات تفكيره-تمكّنه من مراقبة تعلمه وتنظيمه، وهو ما يُعدّ شرطاً أساساً لبناء وعي لغوي واع (Flavell، 1979: ص 906-911). وتشتمل على عنصرين رئيسين:

- الوعي المعرفي: فهم المعرفة والمهارات التي يمتلكها الفرد، والقدرة على التّعرف على الفجوات في معرفته.

- التّحكم المعرفي: استراتيجيات تنظيم وتوجيه عملية التّعلّم، واتخاذ قرارات حول كيفية التّعلّم" (Flavell، 1979: ص 906-911). تمثّل الميتا معرفية مهارة أساسية للتّعلّم الفعّال والناجح، حيث تمكّن الفرد من مراقبة تفكيره وتنظيم تعلّمه بوعي.

وفي هذا الإطار، تتكامل المعرفة الصريحة وهي المعرفة التّوضيحية للمعرفة الصوتية والمعجمية والنحوية والبرجماتية والخصائص الاجتماعية والنقدية للغة، ويتم الاحتفاظ بها بشكل واع وقابل للتّعلم وللتّعبير اللفظي، وعادة ما يتمّ الوصول إليها بالمعالجة المضبوطة عندما يواجه متعلّم اللغة نوعا من الصعوبة في استخدام اللغة الثانية" (Andrews، 2007: ص 10) أما المعرفة الضمنية وهي معرفة إجرائية فيتمّ الاحتفاظ بها بشكل غير واع ولا يمكن التّلفظ بها إلا إذا كانت صريحة، حيث يتمّ الوصول إليها بطريقة سريعة، لأنها قائمة في ذهنية المتعلّم من خلال القواعد السابقة التي يمتلكها المتعلّم، حيث لا يدرك المتعلّمون ما يعرفون إلا بعد الأداء الفعلي للغة، بحيث يُسهم التفاعل بينهما في تحقيق الكفاية اللغوية (Andrews، 2007: ص 10). ومن ثمّ، فإنّ تعليم النحو لا ينفصل عن تنشيط هذه الآليات:

* توجيه الانتباه إلى العلاقات داخل الجملة،



* بناء تمثّلات ذهنية للتركيب،

* استرجاعها وتوظيفها في سياقات جديدة.

وعليه فإنّ فهم الوعي اللغوي لا ينفصل عن تحليل هذه العمليات بوصفها أساسًا لبناء المعنى، وهو ما يمهد للانتقال إلى المقاربة العرفانية.

3- المقاربة العرفانية: ترتكز اللسانيات العرفانية على أنّ اللغة نظام تصوري مرتبط بالتجربة، حيث دعا لانقار إلى توفير التفسير للقضايا الأساسية، تفسيراً يعتمد على الذهن وعلى العمليات الذهنية العرفانية، ويضع مشروعه، بتحديد النّصّ العرفاني ويردّ للنحو مكانته، فهو لم يقبل بالانفصال بين النحو والصرف والدلالة والمعجم (الزناد، 2009: ص 96). ويرتبط الوعي اللّغوي في المنظور العرفاني بالقدرة على إدراك اللّغة كبنية رمزيّة تربط بين الشكل والمعنى عبر عمليات ذهنية معقدة، فالمتعلم لا يكتسب القواعد كقوانين مجردة، بل يبنّيها وفق الآليات التالية:

التمثّلات الذهنية: وهي الصور أو الخرائط المعرفية التي يشكلها المتعلم للنظام النحوي في ذهنه؛ فإدراك الفاعل أو المفعول به ليس مجرد تسمية اصطلاحية، بل هو تمثّل ذهني لوظيفة كل منهما في تنظيم المشهد اللغوي، مما يحول "النحو" من مادة دراسية إلى وعي داخلي يوجه الفهم والإنتاج حيث يتأسس حول البحث في كيفية تمثيل المعرفة الموجودة في العالم وبلورتها بصورة مفاهيم داخل الدماغ (الوحيدي، 2018: ص 173).

التصورات الاستعارية: تقوم على فكرة أخذ التصورات من تجارب ما، لبناء مفاهيم وأفكار وتصورات أخرى، حيث تكون هذه التجارب حسية وحركية موجودة في العالم العادي نصوّرها بها مفاهيم وتجارب ذات بعد تجريدي، فالاستعارة أساساً، وسيلة لتصوير شيء من خلال شيء آخر، ووظيفتها الأولى الفهم" (البوعمراني، 2009: ص 124) بناءً على ذلك، تُعاد صياغة القاعدة النحوية باعتبارها:

• نمطاً دلاليّاً ناتجاً عن الاستعمال،

• أداة لتنظيم العلاقات بين العناصر،

• وسيلة لفهم المعنى داخل السياق.

وانطلاقاً من هذه الأسس المعرفية، تتبلور المقاربة العرفانية باعتبارها إطاراً نظريّاً يفسّر كيفية اشتغال اللغة داخل الذهن، حيث لا تُفهم البنى اللغوية بوصفها معطيات جاهزة، بل باعتبارها نواتج لعمليات إدراكية معقدة. ومن ثمّ، فإنّ تحليل الوعي اللغوي يقتضي الانتقال من وصف الظواهر اللغوية إلى تفسير آليات بنائها في ضوء التفاعل بين اللغة والإدراك.

4- مكونات الوعي اللّغوي في بعده التّعليمي: يتجلى الوعي اللغوي في مجموعة من المستويات المتكاملة التي تتفاعل فيما بينها لتشكل الكفاءة اللغوية لدى المتعلّم، حيث لا يمكن الفصل بين هذه المستويات في الممارسة التعليمية، بل تُفهم بوصفها منظومة معرفية تسهم في بناء المعنى وتنظيمه.

4-1- الوعي النّحوي: يعرف الوعي النّحوي في ضوء المراحل التّعليميّة بأنّه: "معرفة التّراكيب النحويّة للغة، وهو مهارة ما وراء لغويّة تعكس القدرة على معالجة أو الحكم على ترتيب الكلمات في سياق جملة على أساس تطبيق قواعد النّحو" (البوعمراني، 2009: ص 124). حيث يمكننا الوعي النّحوي من فهم وتحليل تطبيق القواعد اللّغوية واستعمالها في مختلف السّياقات والمواقف الحياتية.



4-2- الوعي الصّرفي: يقصد بالوعي الصرفي قدرة المتعلّم على إدراك بنية الكلمة وتحليل مكوناتها، من جذور وسوابق ولواحق، بوصفها وحدات دلالية صغرى تسهم في بناء المعنى. ويُعدّ هذا النوع من الوعي مهارة ما وراء لغوية، إذ يفترض إدراكًا واعيًا للعلاقة بين الأشكال اللغوية ومعانيها" (البوعمراني، 2009: ص 322).

4-3- الوعي الصوتي: يُعرّف الوعي الصوتي بأنه حساسية المتعلّم للبنية الصوتية للغة، وقدرته على إدراك مكوناتها من أصوات ومقاطع، ومعالجتها بوعي. كما يرتبط بقدرة الفرد على التمييز بين الأصوات وفهم طبيعتها المقطعية داخل الكلام المنطوق (البوعمراني، 2009: ص 322). وتتكامل هذه المستويات في بناء الكفاية اللغوية، حيث لا يعمل أي منها بمعزل عن الآخر، بل ضمن منظومة معرفية موحدة.

5- العوامل المؤثرة في بناء الوعي اللغوي عند المتعلمين:

يتأثر بناء الوعي اللغوي لدى التلاميذ بجملة من العوامل المتداخلة التي لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتفاعل ضمن منظومة معرفية وتربوية تسهم في تشكيل تمثيلاتهم الذهنية للغة. ومن منظور عرفاني، لا تُفهم هذه العوامل بوصفها مؤثرات خارجية فقط، بل باعتبارها عناصر تُسهم في توجيه العمليات الإدراكية المرتبطة ببناء المعنى واستيعاب التراكيب اللغوية.

5-1- البيئة اللغوية:

5-1-1- الأسرة: تمثل الأسرة النواة الأولى لبناء المخططات الذهنية اللغوية؛ فالطفل لا يتعلّم الكلمات فحسب، بل يكتسب نماذج استيعاب العالم وترميز الأفكار من خلال جودة التفاعل اللغوي.

5-1-2- المدرسة: هي الفضاء الذي تتحول فيه اللغة من مجرد أداة تواصل عفوية إلى موضوع للمعالجة الذهنية الواعية، حيث تعمل الأنشطة التعليمية على توسيع الشبكات الدلالية في ذهن المتعلم.

5-1-3- المجتمع: يساهم في صقل الوعي بالسياقات التواصلية، مما يساعد المتعلم على مواءمة تمثلاته الذهنية للغة مع الواقع الاجتماعي.

5-2- القدرات المعرفية:

5-2-1- الذاكرة: تعدّ المستودع الذي تُخزن فيه الصور الذهنية للوحدات اللغوية. تؤدي الذاكرة العاملة الصوتية دوراً محورياً في المعالجة الفورية للتراكيب النحوية، حيث تساعد الذاكرة القوية الطفل على تدكّر الكلمات والمعاني والقواعد اللغوية والجوانب الصوتية (M.Bourke، 2008: ص 11). ويتركز عمل الذاكرة على ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي المعالج السمعي (الصوتي) والبصري والمنفذ المركزي، وأنّ الوعي الصوتي يتمّ معالجته في المعالج الصوتي، كما تؤثر الذاكرة العاملة الصوتية في المهارات اللغوية ومنها: تعرف معاني الكلمات، والنحو، والخصائص الصوتية، وإذا كان فيها قصور فهو يؤدي إلى صعوبات القراءة.

5-2-2- الانتباه: ويدلّ لغة على معنى الفطنة، نبهت للأمر أنه نبها فطنت وهو الأمر تنساه ثمّ تنتبه له ونبّهه من الغفلة فانتبه وتنبّه أيقظه وتنبّه للأمر شعر به" (M.Bourke، 2008: ص 12) وهو البوابة التي تسمح بمرور المثيرات اللغوية إلى الوعي. ويساعد الانتباه التلميذ على التركيز على الروابط النحوية (مثل أواخر الكلم) وسط ضجيج المثيرات الأخرى، ممّا يمهد لبناء المعنى.

5-2-3- القدرة الانتباهية: تتمثل في مستوى التنشيط الذهني الواعي الذي يمكن المتعلم من إنجاز المهام اللغوية المعقدة بدقة وسرعة، مما يحول المعالجة النحوية من جهد مضمّن إلى مهارة انسيابية. وهي الحالة التي يكون



عليها الفرد متمكنا من إنجاز شيء ما. وتظهر مجالات تطويرها لدى المتعلم، من خلال قيامه بمجموعة من العمليات الانتباهية الممهدة لبناء معنى النص، فعندما ندرجه على ذلك، ويصل إلى مستوى أعلى من التنشيط الذهني الواعي، نكون قد طورنا قدرته الانتباهية باعتبارها طاقة ذهنية يمكن أن يوظفها في الوضعيات الانتباهية المتعددة (M.Bourke، 2008: ص 30).

5-2-4- الذكاء اللغوي: ويتمثل في استخدام الرموز اللغوية لمعالجة المعاني، وتظهر فاعليته في سرعة البديهة والقدرة على فك الترميز اللغوي في القراءة والكتابة. ويرتبط الذكاء اللغوي بالقدرة على استخدام اللغة بطلاقة وفعالية. ويعرف إجرائيا بأنه: قدرة التلاميذ على استخدام اللغة بكفاءة وفاعلية وإدراك المعنى وسرعة البديهة من خلال الأنشطة المقدمة لهم، ويرتبط ذلك بمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة (M.Bourke، 2008: ص 31).

5-3- العوامل النفس عرّفانية:

5-3-1- الدافع: هو أحد العوامل التي تؤثر على فعالية تعلم التلاميذ، والدافع عملية داخلية لدى الفرد النشط، يدل على رغبة الطفل في التعلم وقدرته على تحقيق الأهداف. ويعمل كمحفز للطاقة الذهنية؛ فالرغبة في التعلم تزيد من كفاءة العمليات العرفانية وتجعل المتعلم أكثر استعداداً لبذل الجهد في تحليل التراكيب اللغوية.

5-3-2- الثقة بالنفس: تؤثر الثقة بالنفس على تقدير الكفاءة الذاتية؛ فالتلميذ الواثق يمتلك مرونة أكبر في تجريب الاستراتيجيات اللغوية ومواجهة الصعوبات الإدراكية أثناء التعلم. حيث يعتبر احترام الذات وتقديرها بالنسبة لـ **rubio**: «ظاهرة نفسية اجتماعية تبين مدى تقدير الفرد لذاته من خلال قدرته وكفاءته ونفسه بالنظر إلى قيمته» (العنزي، 2001: ص 51) وتعرف أيضا بأنها: «قدرة الفرد على استجابات توافقيّة تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه وتقبل الآخرين له وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة» (العنزي، 2001: ص 51). وتتفاعل هذه العوامل ضمن إطار عرفاني يفسر تعلم اللغة بوصفه عملية بناء للمعنى.

- ثانيا: الأنشطة اللغوية:

تُعرف الأنشطة اللغوية بأنها مجموع العمليات التي ينجزها المتعلم في سياقات تعليمية متصلة بحياته، بما يمكنه من اكتساب مهارات اللغة الشفوية والكتابية، وتوظيفها في مواقف تواصلية مختلفة (بونجمة، 2013: ص 3). غير أنّ هذه الأنشطة، في ضوء النحو العرفاني، لا تُفهم بوصفها تدريبات مهارية منفصلة، بل باعتبارها آليات معرفية تُسهم في بناء المعنى، حيث يتم من خلالها إدراك التراكيب اللغوية وفهمها في سياق استعمالها، لا في صورتها المجردة.

1- الأنشطة اللغوية وتنمية الوعي لدى التلاميذ:

تعرف الأنشطة اللغوية التعليمية بأنها: «مجموع التدريبات المتعلقة بعناصر اللغة ومهاراتها الأربعة باعتبارها تمثل الأداء التواصل العام إرسالاً واستقبالاً» (الناقة، 2006: ص 34). حيث تهدف الأنشطة اللغوية المختلفة إلى تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من خلال تحقيق أهداف المنهج التعليمي وتمكين المتعلم من الممارسة اللغوية التطبيقية، وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم والتحصيل اللغوي، وتنقسم الأنشطة اللغوية إلى أنماط تعكس المهارة التي يراد إكسابها للمتعم إلى عدة أنواع، لكن من منظور عرفاني، لا تُفهم هذه الأنشطة بوصفها تدريبات مهارية، بل باعتبارها آليات معرفية تسهم في بناء التمثلات الذهنية للغة.



1-2- أنماط الأنشطة التي تنمي مهارة الاستماع والوعي الصوتي:

تُعَدّ مهارة الاستماع مدخلاً أساسياً لاكتساب اللغة، حيث تمكّن المتعلّم من استقبال التراكيب اللغوية في سياقاتها الطبيعية.

ومن منظور عرفاني، لا يقتصر الاستماع على فهم المعنى الظاهر، بل يشمل إدراك البنية النحوية للجمل من خلال تكرار التعرض لها.

1-2-1- أنشطة الفهم والاستيعاب: تهدف هذه الأنشطة إلى تنمية قدرة المتعلّم على فهم النص المسموع وتحليله، من خلال:

- إدراك معاني المفردات في سياقها.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- الربط بين أجزاء النص.

وفي هذا السياق، يُعاد تشكيل المسموع ومناقشته، مما يسمح للمتعلّم بإعادة بناء التراكيب اللغوية داخل ذهنه، وهو ما يعكس اشتغال النحو العرفاني بوصفه عملية إدراكية تقوم على بناء المعنى.

- **الحوار:** يلعب الحوار دوراً هاماً وبارزاً في تعليم اللغة، حيث يعدّه البعض هدفاً رئيساً من تعلّم اللغة؛ إذ من خلاله يكون المتعلّم قادراً على التّواصل مع غيره عبر الدّربة والممارسة. وتظهر أهميته فيما يلي: للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه، غاية لأنّه الصّورة المركّزة لمحتويات الدّرس التّعليمي، والأساس الذي يمدّ المتعلّم بمختلف الجمل والتّعبيرات والألفاظ، وهو وسيلة لأنّه يضمّ التّراكيب والمفردات في سياقات مختلفة تعتمد عليها التّدريبات اللّغوية التي يؤدّيها المتعلّم ومن خلالها يستعمل اللّغة تعبيراً واتّصالاً (عبد، 2011: ص 304) وينقسم الحوار إلى قسمين: الحوار الثنائي، وفيه يطلب من المتعلّم إجراء حوار مع زميله داخل الصّف الدراسي أو خارجه حول صورة تصف شيئاً محدّداً أو مكاناً ونحو ذلك.

- **الحوار التعليمي:** ويتمّ فيه اختيار عدد من الموضوعات التي تثير اهتمام المتعلمين وتلامس احتياجاتهم؛ وذلك لتحفيزهم على ممارسة الحديث لكلّ متعلّم، ويتمّ حتّهم على ما تعلموه أثناء حواراتهم في المواقف الحقيقية. ويمثّل الحوار بيئة طبيعية لتوظيف اللغة، حيث تُستخدم التراكيب في سياقات تواصلية متنوّعة. ومن منظور عرفاني، يُعدّ الحوار عملية معرفية يتمّ من خلالها بناء المعنى، إذ يعيد المتعلّم تنظيم معارفه اللغوية أثناء التفاعل.

- **التّعبير الشفوي:** ويتمثّل في إظهار الفرد لقدرته الكلاميّة على التّعبير عن أفكاره وآرائه، ومشاعره ونقلها إلى الآخرين بواسطة الكلام، ويظهر هذا النشاط في مراحل التّعليم المختلفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ويهدف هذا النشاط إلى إتاحة الفرصة للمتعلّم للتحدّث بحريّة وإيصال أفكاره إلى غيره، ووصف المحتوى الذي تدلّ عليه الصورة والتحدّث عن كيفية التصرّف في مواقف افتراضية، وإجراء مقابلات مع أهل اللغة. يُمكن هذا النشاط المتعلّم من تحويل تمثّلاته الذهنية إلى إنتاج لغوي، مما يعزّز فهمه للتراكيب النحوية واستعمالها بوعي.

1-3- المواقف التّواصلية داخل القسم وخارجه:

كثيراً ما يوضع المتعلمون في مواقف تعليمية تواصلية الغاية منها، تحقيق وتنمية الكفاءة التّواصلية لديهم، حيث تعدّ مشاركة المتعلّم في مواقف تدفعه للتحدّث باللغة أحد أفضل الطّرق لتطوير مهارة الكلام لديه، ومن وسائل تفعيلها تصميم مواقف تعليمية تواصلية تحاكي واقع المجتمع اللغوي، وتزداد فاعليتها في النشاط غير الصفي



لأنّها تكون فيه أقرب إلى الواقعيّة بيئة وظروفا" (الدليمي، 2009: ص 9). تُعدّ المواقف التواصلية من أهم تجليات النحو العرفاني، حيث تُوضع التراكيب اللغوية في سياقها الطبيعي، مما يساعد المتعلّم على إدراك وظيفتها الدلالية.

2- أنماط الأنشطة اللغوية لمهارة القراءة وتطبيقاتها:

تُعدّ القراءة عملية معرفية مركبة، تقوم على التفاعل بين النص وخبرة المتعلّم. من بين المهارات التي يسعى التّعليم إلى تعزيزها وتنميتها، مهارة القراءة، وتقوم هذه المهارة على تعريف المتعلمين بالرموز الكتابيّة للأصوات، والتمييز بين الحروف وأصواتها، وربط المعنى المناسب بالرمز الكتابي، وقراءة الأرقام، إضافة إلى التّعرّف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري:

2-1- التّعرّف على معاني المفردات:

تعدّ المفردات والألفاظ من بين اللبّات الأساسيّة التي يبنى عليها اكتساب اللّغة، لذلك يعكف التّعليم ببرامجه في تعليم اللّغة على تخصيص مجال كبير لاكتشاف عدد كبير من الألفاظ والمفردات رغبة في تزويد بنيّتهم المعجميّة، وتوسيع رصيدهم المعجمي، ومن تطبيقات أنشطة التّعرّف على معاني المفردات: معرفة المعنى المعجمي للمفردة، ومعرفة النّكرة والمعرفة، والمذكّر والمؤنّث، والمفرد وكيفية تثنيته وجمعه، ومعرفة الكلمات التي تحمل نفس الدلالة، والكلمات التي تتقابل في المعنى" يسهم هذا النشاط في بناء الشبكات المفهومية، حيث تُربط الكلمات ببنائها الصرفية والنحوية، مما يعزّز فهم العلاقات بينها.

2-2- الاستيعاب القرائي:

ويقصد به العمل على تطوير قدرة المتعلّم ورفع مستوى فهمه واستيعابه لما يقرؤه، واستخراج المعنى من خلال المعلومات الواضحة التي يعرضها النّص، أو من خلال المعلومات الضمنيّة فيه، أو من خلال المعرفة والخبرة السابقة" (حمرة، 2004: ص 80). وتهدف أنشطته اللّغوية إلى تجويد الانطلاق في القراءة مع السرعة والدقة والفهم، وتحسين مهارة القراءة الجهرية، وتقييم الأداء الصوتي السليم المعبّر يعين على استنباط المعنى وفهم العبارات، وإثراء قاموس المفردات وترسيخ قواعد اللّغة العربيّة وبنية النّص اللّغوي. يمكن هذا النشاط المتعلّم من استخراج المعاني الظاهرة والضمنية، من خلال تحليل التراكيب النحوية داخل النص. ومن منظور عرفاني، يُعدّ الفهم القرائي عملية بنائية، يتم فيها ربط البنية النحوية بالدلالة. حيث تنار في الغالب وتطرح أسئلة حول الأفكار التي حواها النّص بغية قياس مدى فهم المتعلّم للنّص إضافة إلى تطوير وتعزيز مهارة الكلام لديه. تنتج هذه الأنشطة للمتعلّم التعبير عن أفكاره بحرية، دون التقيد بنمط واحد من الإجابات، مما يساعده على استخدام التراكيب النحوية بصورة تلقائية. ومن ثمّ، يتجلى النحو هنا في الاستعمال لا في الحفظ.

3- أنماط الأنشطة اللغوية لمهارة الكتابة وتطبيقاتها:

الكتابة مظهر من مظاهر التّواصل اللّغوي، وهي ضرورة اجتماعيّة لمتعلّم اللّغة العربيّة لنقل أفكاره والوقوف على أفكار الآخرين، وإليها يستند في بعض المواقف التواصلية مع الآخرين بالتعبير عن نفسه وفكره كتابيا، وتسهم ممارسة الأنشطة الكتابيّة في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب اللّغوية لدى المتعلّم، وتمكّنه من إطلاق العنان لخياله وفكره" (حمرة، 2004: ص 42). حيث تشكّل الكتابة مجالا غنيا لتعزيز الوعي اللّغوي، من خلال الأنشطة المدرجة للمتعلّمين في مختلف مراحل التعليم، كإعادة صياغة النصوص، أو كتابة نصوص ومقالات عن مواضيع



معينة التي تحفز المتعلم على استخدام اللغة بوعي وإبداع. تُعدّ الكتابة نشاطاً إنتاجياً يعكس مستوى الوعي النحوي لدى المتعلم، حيث يقوم بإعادة تنظيم معارفه اللغوية وتوظيفها. وتشمل أنشطتها:

- إعادة صياغة النصوص.
- إنتاج نصوص جديدة.
- ومن خلال هذه الأنشطة، ينتقل المتعلم من إدراك القاعدة إلى توظيفها في بناء المعنى، وهو ما يمثل جوهر تعليمية النحو في ضوء التنظير العرفاني.
- يتضح أنّ الأنشطة اللغوية لا تقتصر على تنمية المهارات، بل تمثل فضاءً معرفياً يتجسّد من خلاله النحو العرفاني، حيث تُبنى القاعدة من خلال الاستعمال، وتُفهم في ضوء المعنى والسياق، مما يساهم في تنمية وعي نحوي عميق لدى المتعلمين.

النشاط التعليمي	البعد النحوي-المقصود بالعنوان	التفسير العرفاني-المقاربة المعتمدة
الاستماع	تمييز الحركات الإعرابية صوتياً.	معالجة المثيرات الصوتية لترميم المعنى الذهني.
الكلام	الربط الصحيح بين المسند والمسند إليه.	تحويل المخططات المفاهيمية إلى قوالب لسانية.
القراءة	فك رموز البنية النظامية للجملة.	الاستدلال النحوي لفك غموض النص.
الكتابة	تنظيم الأفكار في تراكيب نحوية سليمة.	التمثيل الخارجي للوعي اللغوي الداخلي.

4- نموذج درس لتنمية الوعي اللغوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

عنوان الدرس: نصّ ابنتي (السنة الأولى متوسط) الوسائل المستخدمة: السبورة + الكتاب.
أهداف الدرس:

- 1- بناء تمثّلات ذهنية للعلاقات الدلالية والنحوية داخل النص.
 - 2- تفعيل العمليات الميتامعرفية لفهم كيفية تشكّل المعنى عبر التراكيب.
 - 3- الانتقال من الاستعمال العفوي للغة إلى الإنتاج الواعي القائم على اختيار البنى النحوية المناسبة.
- المرحلة الأولى (التمهيد): ويكون بإثارة اهتمام المتعلمين وتحفيز تفكيرهم حول أهمية اللغة في التعبير عن المشاعر، من خلال أسئلة استهلالية: كيف يمكن للغة أن تعبّر عن المشاعر. يهدف هذا المستوى إلى استحضار المخططات الذهنية المرتبطة بمفهوم "الأبوة" و"الحنان"، حيث تعمل الأسئلة الاستهلالية كمثيرات معرفية تنشّط الذاكرة طويلة المدى، وتمهّد لربط التجربة الشعورية بالبنية اللغوية التي سيعرضها النص.
- المرحلة الثانية (القراءة): عبر قراءة المعلم للنص بصوت معبّر، تليها قراءة متتالية للمتعلمين. حيث يهدف النشاط القرآني الذي يبرمج للتلاميذ في هذه المرحلة إلى تعزيز مهارة القراءة لديهم من خلال قراءة أكبر عدد ممكن من التلاميذ للنص مع تصويب أخطائهم التي وقعوا فيها. حيث لا تقتصر القراءة هنا على الأداء، بل



تُسهّم في تنمية ما يُعرف بـ «التوقع النحوي»، أي قدرة المتعلّم على استباق البنية التركيبية للجملة. ومن خلال هذا التمرين، يبدأ المتعلّم في إدراك الجملة بوصفها نظاماً مترابطاً، لا مجرد عناصر متجاورة.

المرحلة الثالثة (الفهم العام والتحليل اللغوي): الهدف منها تعزيز القدرة على استيعاب المعنى الإجمالي للنص باستخراج الفكرة العامة، عبر أسئلة محدّدة، مثل: ما هو السياق الذي يتحدث عنه الكاتب؟ ما العاطفة المسيطرة في النص؟ (الحب الأبوي، الحنان). كيف عبّر الكاتب عن مشاعره تجاه ابنته؟ إضافة إلى استخراج الكلمات الجديدة وتوضيحها في السياق، واستبدالها بمرادفات. مع تحليل الجمل إلى فعلية واسمية، واستخراج الفعل المضارع ودوره في إبراز الحيوية. كما قد يتخلّلها تحليل للصور البيانية الواردة في النص وتحديد أثرها على المعنى. فقد ساهمت أسئلة الفهم العام والتحليل اللغوي في تعزيز فهم المعاني السياقية والعامة للنص، وتوسيع رصيدهم اللغوي والمعرفي لنظام اللغة. كما ساهمت أنشطة تحليل التراكيب النحوية، من خلال استخراج الجمل الاسمية والفعلية من النص، في تطوير قدرة المتعلمين على تفكيك النصوص وتحديد تراكيبها النحوية. إلى جانب ذلك، ركّز النشاط على الجوانب الجمالية للنصوص الأدبية من خلال دراسة الصور البلاغية (مثل الاستعارة والتشبيه)، وهذا ما يَنمي لديهم القدرة على تبادل الأفكار ومناقشتها. تمثّل هذه المرحلة جوهر بناء الوعي النحوي، حيث يُعاد تفسير الظواهر النحوية في ضوء المعنى:

- **الفعل المضارع:** يُقدّم بوصفه تمثيلاً زمنياً يعبر عن الاستمرارية والحيوية، لا مجرد صيغة صرفية .
- **الجمل الاسمية والفعلية:** يدرك المتعلم الفرق بين "ثبات" المشاعر في الجمل الاسمية و"تجدد" الأفعال في الجمل الفعلية، وهو ما يسمى في العرفانية "التصوير الذهني؛ أي كيف يختار النحو لتوجيه انتباه القارئ.
- **الصور البيانية:** تُحلّل الصور البيانية بوصفها "خرائط مفاهيمية" تنقل المتعلم من المحسوس إلى المجرد.
- **المرحلة الرابعة: الإنتاج والتجسيد:** عبر مناقشة جماعية حول وصف مشاعر الكاتب بلغة خاصة بكل متعلّم، مثل طرح سؤال: كيف يمكن للغة أن تنقل المشاعر؟

- **التعبير الشفهي:** يمثّل مرحلة تنظيم الأفكار وتحويلها إلى بنى لغوية، حيث يعي المتعلّم دور النحو في بناء المعنى .

- **التعبير الكتابي:** يُعدّ ذروة التحكم المعرفي، إذ يختار المتعلّم التراكيب بوعي ليعبر عن تجربته، مما يحوّل النحو إلى أداة إبداعية. بينما من جانب التعبير الكتابي، فقد تكون أسئلته مباشرة وفي نهاية الدرس، مثل: "صف شعورك تجاه أحد أفراد عائلتك باستخدام لغة أدبية مشابهة. فقد ركّزت هذه المرحلة على الجانب التواصلي للغة، من خلال نشاطي التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، حيث يقوم التلاميذ بتسجيل ملاحظاتهم واستعراض أفكارهم بشكل تفاعلي، مما يُنمي لديهم مهارات التعبير والحديث الواضح والواثق. علاوة على ذلك، تُعزز الأنشطة الكتابية، مهارة التفكير النقدي لديهم بإبراز مواقفهم الشخصية المختلفة عن موقف الكاتب، إضافة إلى تنمية قدرتهم على صياغة الأفكار بأسلوب إبداعي ومنظم.

المرحلة الخامسة التّقويم التّفاعلي:

يهدف العمل الجماعي إلى إعادة بناء التمثّلات الذهنية من خلال الحوار، حيث يُعيد المتعلّمون تفسير النص واقتراح بدائل له، مما يعزّز ترسيخ الوعي اللغوي في الذاكرة طويلة المدى من خلال استغلال نموذج التّعلم التعاوني بتكليف كلّ مجموعة من المتعلمين، بإنجاز مهمة معيّنة، مثل: مجموعة لتحليل الصور البيانية.



ومجموعة لاقتراح عنوان جديد للنص مع التبرير. ومجموعة لتحليل العاطفة المسيطرة. فقد لعب التعلم التعاوني كأداة للتقييم التفاعلي دوراً هاماً في قياس مدى استيعاب المتعلمين للمفاهيم اللغوية المطروحة أمامهم من خلال نص (ابنتي)، مما يوفر تغذية راجعة فورية تُساهم في تصحيح الأخطاء وتعزيز التعلم لديهم.

ويكشف هذا النموذج أنّ تعليمية النحو في ضوء المقاربة العرفانية تقوم على توجيه المتعلم لاكتشاف القاعدة من خلال المعنى، حيث تُبنى التراكيب عبر التفاعل مع النص، وتُفهم بوصفها أدوات لتنظيم التجربة الذهنية. وبهذا نخلص إلى أنّ النشاط التعليمي المتكامل الذي يغطي أغلب المهارات اللغوية التي يهدف التعليم إلى تعزيزها لدى المتعلم، يساهم في تنمية الوعي اللغوي لديه، بحيث يتجلى فيما بعد في تمكنه من فهم بنيات اللغة واستيعابها واستخدامها بمهارة في مختلف السياقات.

خاتمة:

يَنبُذ من هذه الدراسة أنّ تعليمية النحو في ضوء المقاربة العرفانية تمثل تحولاً نوعياً في النظر إلى اللغة وتعليمها، حيث لم يعد النحو يُقدّم بوصفه منظومة من القواعد الشكلية المنفصلة عن الاستعمال، بل باعتباره نظاماً تصورياً يساهم في تنظيم المعنى داخل ذهن. وقد بيّنت الدراسة أنّ الوعي اللغوي لا يتحقق من خلال الحفظ أو التلقين، وإنما يتأسس عبر تفعيل جملة من العمليات المعرفية، كالإدراك والانتباه والتأويل وإعادة البناء، التي تمكن المتعلم من بناء تمثّلات ذهنية للتراكيب اللغوية وفهمها في سياقاتها الدلالية.

كما أظهرت النتائج أنّ إدماج النحو داخل الأنشطة اللغوية يتيح للمتعلّم الانتقال من موقع المتلقي إلى الفاعل، حيث يصبح قادراً على اكتشاف القاعدة من خلال الاستعمال، وتوظيفها بوعي في التعبير الشفهي والكتابي. ويعكس هذا التوجّه جوهر المقاربة العرفانية التي تربط بين اللغة والتجربة، وتجعل من التعلم عملية بنائية قائمة على إنتاج المعنى لا استقباله.

ومن جهة أخرى، أبرز النموذج التطبيقي المقترح أنّ تدريس النحو وفق هذا التصور يساهم في تنمية الوعي النحوي بوصفه قدرة على إدراك العلاقات بين عناصر الجملة، وتفسيرها في ضوء السياق، بدل الاكتفاء بتصنيفها شكلياً. كما أظهر أنّ توظيف استراتيجيات مثل التوقع النحوي، وتحليل البنى في ضوء دلالاتها، والتعبير الواعي، من شأنه أن يعزّز التحكم المعرفي لدى المتعلم، ويطور كفاءته اللغوية بشكل متكامل.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- إبراهيم كريا، 1999، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 2- رشدي طعيمة ومحمود الناقة، 2006، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط.
- 3- عدنان إبراهيم العنوم، 2004، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن، دار المسيرة.
- 4- طه علي حسين الدليمي، 2009، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة.
- 5- ماهر شعبان عبد الباري، 2011، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة.
- 6- محمد بريم، 2023، بيداغوجيا الانتباه وبناء معاني النصوص، ط1، الأردن، كنوز المعرفة.
- 7- محمد بن مكرم بن منظور (711هـ)، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت، لبنان، ج15.
- 8- محمد بونجمة، 2013، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مناهج تدريس الاستماع بين النظرية والتطبيق، المغرب، جامعة الأخوين.
- 9- محمد صالح البوعمراني، 2009، دراسات نظرية تطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين: صفافس، ط1.



10- محمود عطية إسماعيل، 2012، نظريات فست اكنساب الكلام، مصر، جامعة المنوفية.

-المراجع الأجنبية:

11- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34 (10).

12- James. M. Bourke, 2008, a rough guide to language awareness, english teaching forum.

13- Stephen Andrews, 2007, teacher language awareness, UK, Cambridge university press.

المجلات:

14- فرح عويد العنزي، 2001، المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 29، العدد 3.

الرسائل الجامعية:

15- مها فهد أبو حمرة، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، أطروحة دكتوراه، 2015، دمشق.

المواقع:

16- Ebbers Susan M., 2012, Metalinguistic Awareness, Comprehension, and the Common Core State Standards, <http://vocablog-plc.blogspot.com/2012/01/metalinguistic-awareness-comprehension.html>

(اطلع عليه: 30 جوان 2025).



تعليمية النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية:

إشكالات وتحديات

d.kadri@univ-setif2.dz

د. دلولة قادري (*) جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة

والأدب العربي، مخبر الترجمة والدراسات المقارنة في الفنون والأدب.

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/19

ملخص

تتناول هذا الدراسة أهمية ودور المنصات الإلكترونية في تعليم النحو العربي، الذي يعد من أعمدة اللغة العربية الأساسية، كما تستعرض الدراسة كيفية استثمار التقنيات الرقمية في تبسيط قواعد النحو وتقديمها بأساليب حديثة تلبي احتياجات الطلاب والأساتذة والباحثين. وتقدم نظرة شاملة على مزايا التعليم الإلكتروني للنحو، وأبرز المنصات التي تقدم محتوى متخصصاً، مما يسهل على المهتمين بتعلم وإتقان اللغة العربية الوصول إلى موارد تعليمية غنية ومتنوعة.

الكلمات المفتاحية: نحو عربي، تعليم، رقمنة، منصات إلكترونية.

*Teaching grammar through electronic platforms: problems and challenges***Abstract**

This study examines the importance and role of electronic platforms in teaching Arabic grammar, a fundamental pillar of the Arabic language. It also explores how digital technologies can be leveraged to simplify grammar rules and present them in modern ways that meet the needs of students, professors, and researchers. It provides a comprehensive overview of the advantages of e-learning grammar and the most prominent platforms that offer specialized content, facilitating access to rich and diverse educational resources for those interested in learning and mastering Arabic.

Keywords: Arabic grammar, education, digitization, electronic platforms.

* المؤلف المرسل: د. دلولة قادري، d.kadri@univ-setif2.dz



توطئة (مقدمة):

شهد التعليم تطوراً ملحوظاً خلال العقود الأخيرة بفضل الابتكارات التكنولوجية، حيث انتقلت العملية التعليمية من كونها تقليدية تعتمد على القراءة والحفظ فقط، إلى طريقة تعليمية ديناميكية تعتمد على التفاعل والتكامل بين التقنيات الحديثة والمتعلم، حيث يمكن للطلاب والباحثين الوصول إلى المعلومات والمصادر بشكل أسرع وأسهل مما أسهم في تعزيز الفهم واستيعاب المعلومات بطرق تقليدية، ومع ظهور أدوات التعليم الإلكتروني أصبح من الضروري جعل اللغة العربية واحدة من أعرق اللغات وأغناها، تواكب هذا التطور التكنولوجي، ولعل من أبرز علوم العربية وأهمها علم النحو الذي يعنى بقواعد الكلمات والجمل في سياقاتها المختلفة والذي كان يعتمد في السابق على أساليب تقليدية تركز على التلقين والحفظ غير أنه مع التطور التكنولوجي الحديث أضحت تعلم النحو يستفيد من التطبيقات الرقمية مما أتاح طرقاً مبتكرة لجعل تعلمه أكثر تفاعلاً وسهولة ومن بين هذه الأساليب المنصات الإلكترونية، إذ يعد تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية أحد المجالات الحديثة التي تلعب دوراً أساسياً في تنمية مهارات الطلاب والباحثين في تعلم اللغة.

وبناء على ذلك جاءت دراستنا لتلقي الضوء على موضوع تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية، وإبراز الإشكالات التي تواجه المتعلمين والمعلمين، كما تسلط الضوء على أهمية هذه المنصات كوسيلة تعليمية فعالة تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.

وتتناول الدراسة التحديات والتطلعات التي تبرز في عملية تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية، مع التركيز على التأثيرات الإيجابية لهذه التكنولوجيا على توسيع الحصيلة اللغوية وتعزيز الفهم النحوي. وعليه جاءت إشكالية موضوعنا على النحو التالي: ما هي المنصات الإلكترونية المختصة في تعليم النحو؟ ما هي إيجابياتها؟ وما هي الإشكالات التي تحد من استخدامها بشكل فعال في ترسيخ القواعد النحوية واستيعابها؟ وقد توصلنا إلى أن استخدام المنصات الإلكترونية في تعلم النحو يواجه الكثير من الصعوبات والتحديات وجب العمل على تجاوزها، فهذا الأسلوب يعد واعدًا في تحسين وتعزيز فهم الطلاب والباحثين للمفاهيم النحوية بشكل سريع ومريح.

1- مفهوم النحو العربي وأهميته:

يُعرّف النحو العربي بأنه مجموعة قواعد تنظيم تركيب الجمل وتحديد مواقع الكلمات وعلاقاتها داخل الجملة، ويعد النحو الأساس الذي يضمن وضوح المعنى ودقته، فلا يُفهم الكلام إلا إذا تحققت قواعد النحو بشكل صحيح، يقول ابن جني: "هو انتحاء سَمَتِ كلام العرب في تصرّفه؛ من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها" (جني، دت: ص 34).

كما يُعرّف بأنه: "علم بأصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربية؛ من حيث الإعراب، والبناء؛ أي: من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فيه نعرف ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جرّ، أو جزم، أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة؛ فهو يراقب الوظيفة التي تشغلها الكلمة في التركيب: أهى فاعل، أم مفعول، أم مبتدأ، أم خبر...، فالعنصر النحويّ يُساعد على فهم وظيفة كلّ كلمة في التركيب؛ لأنه يهتم بدراسة العلاقات المُطرّدة بين الكلمات في الجملة والوصول إلى معناها ودلالاتها (السعران، 1997: ص 233).



إن عمل النحو كضابط لنظام اللغة العربية، فهو يمنع التباس المعاني ويحدد الوظائف النحوية للكلمات داخل الجملة وبدون قواعد النحو، قد يتغير المعنى وتفقّد الجملة وضوحها، مما يؤدي إلى صعوبة الفهم وسوء التواصل.

1-1 أهمية النحو العربي في تعلم اللغة:

يتميّز علم النحو بأهميته في كشف بواطن المفردات والمعاني، إذ يستطيع القارئ عند إحاطته بعلم النحو أن ينتقل من الدلالة الظاهرة للتركيب في النص العربي إلى المعنى المقصود (المعنى الباطن)، كما يجب الإشارة إلى أن (عبد القاهر الجرجاني) ذكر في كتابه (دلائل الإعجاز) أنه لما فهم علم النحو ارتبطت عنده مع علمي الدلالة والبلاغة، ثم صاغها معاً في نظرية تتعلّق بنظم الكلام سمّاها نظرية "النظم" والتي قال فيها: "فلا ترى كلاماً قد وُصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف بمزية وفضل فيه، إلّا وأنت تجد مرجع تلك الصحة، وذلك الفساد، وتلك المزية، وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه (الجرجاني، 1992: ص 83).

تكمّن أهمية النحو في تمكين المتعلم من التعبير السليم والكتابة الصحيحة، وكذلك في فهم النصوص الأدبية والدينية والبلاغية. لذلك تعتبر دراسة النحو ضرورة لكل من يريد التعمق في اللغة العربية والتواصل بها بفاعلية، يتعزز من خلال دراسة النحو مستوى فهم اللغة العربية بشكل شامل؛ إذ يُمكن الدارسين من قراءة النصوص بوعي أكبر وفهم دلالاتها العميقة، ويدعم مهارات الكتابة المتقنة ويجنب الأخطاء اللغوية الشائعة.

بالإضافة إلى ذلك، يلعب النحو دوراً في تحسين مهارات التحدث بطريقة سليمة وواضحة، مما يساهم في تجويد اللغة المحكية وتحسين التواصل الشفوي، خصوصاً للطلاب والباحثين الذين يسعون لاستخدام اللغة العربية بشكل رسمي وأكاديمي، كما يتعزز من خلال دراسة النحو مستوى فهم اللغة العربية بشكل شامل، تُستخدم قواعد النحو كأداة تحليلية في الدراسات اللغوية والأدبية، حيث تساعد الباحثين على تفسير النصوص بدقة والتمييز بين المعاني المتعددة التي قد تحملها الكلمات والجملة. كما أن النحو يساعد في فهم تراث اللغة العربية الغني، من خلال دراسة النصوص الكلاسيكية بدقة على مستوى التراكيب النحوية، وهو أمر يثري البحث العلمي ويضمن نقل المعرفة بأسلوب دقيق وموثوق.

2- التحول الرقمي في تعليم النحو العربي:

تقتضي متطلبات العصر خاصة المعرفية تبادل المعلومات بشيء من التيسير والسرعة الهادفة، وذلك بواسطة الوسائط الرقمية التي أتاحت فرص التعلم الذاتي واكتساب اللغات رقمياً والكتابة بها فهو: "التعلم الذي يسمح للمتعلم باختيار متى يتعلم، وكيف يتعلم، وأين يتعلم، وماذا يتعلم ضمن الحدود الممكنة (حمدان، 2012: ص 14-15). وتعتبر هذه الوسائط الإلكترونية: "منظومة تعليمية كاملة، وتتكون من عدة وسائط متكاملة ومتفاعلة، وقد تشمل النصوص المكتوبة والصوت المسموع، والصورة، والرسوم الثابتة والمتحركة، تعمل كوحدة وظيفية واحدة لتحقيق أهداف واحدة مشتركة، تمكن المتعلم من التحكم فيها، والتفاعل معها من خلال جهاز الكمبيوتر أو أية وسيط إلكتروني آخر (خميس، 2022: ص 712-713).

وهذا ما فرض على اللغة العربية التي تمتلك رصيذا لغويا هائلا، مواكبة متغيرات الرقمنة من خلال حوسبتها على مستوى أصواتها ونحوها وصرفها وتراكيبها وأساليبها إلى غير ذلك، ونخص بالذكر في هذه الدراسة المستوى النحوي تعلمه في ظل عالم الرقمنة.



شهد التعليم تطوراً ملحوظاً مع دخول التكنولوجيا الرقمية إلى مجال التعليم، حيث أصبحت المنصات الإلكترونية أداة رئيسية في نقل المعرفة، ويعكس تعلم النحو العربي عبر هذه المنصات هذا التحول، إذ يوفر بيئة تفاعلية تسمح للمتعلمين بالتفاعل مع المحتوى بطرق مبتكرة، فتداخل الفيديوهات التوضيحية، والتمارين التفاعلية، والاختبارات الآنية يساعد على ترسيخ قواعد النحو بسهولة وسرعة مقارنة بالطرق التقليدية. هذا ما يجعل التعلم أكثر جاذبية ويزيد من دافعية الطلبة.

2-1- المنصات الإلكترونية وتعليم النحو العربي:

تعتبر المنصات الإلكترونية بيئات رقمية تجمع بين مزودي الخدمات والمستخدمين في مكان واحد، لتسهيل التفاعل وتبادل المعلومات، أو إتمام المعاملات. تعتمد هذه المنصات على تقنيات حديثة لتوفير خدمات مرنة وسريعة تلبي احتياجات المستخدمين المتنوعة، وقد عرفها محمد الدوسري بقوله: "هي أرضيات للتعليم عن بعد قائمة على تكنولوجيا الويب، وهي بمثابة الساحات التي يتم بواسطتها عرض الأعمال وجل ما يختص بالتعلم الإلكتروني وتشمل المقررات الإلكترونية وما تحتويه من نشاطات، ومن خلالها تتحقق عملية التعلم باستعمال مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل التي تمكن المتعلم من الحصول على ما يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج ومعلومات (الدوسري، 2016: ص 23)، تشمل المنصات الإلكترونية مجموعة واسعة من المجالات مثل التجارة الإلكترونية، والتعليم الإلكتروني والخدمات المالية، ووسائل التواصل الاجتماعي. تقدم هذه المنصات فرصاً كبيرة للتحول الرقمي وتعزيز الكفاءة والابتكار في الاقتصاد الرقمي.

تتكون المنصات الإلكترونية من عدة عناصر رئيسية تضمن نجاحها واستمراريتها:

- **المستخدمون:** الذين يستفيدون من الخدمات والمنتجات المتاحة على المنصة.
 - **مزودو الخدمات:** الأفراد أو الشركات التي تقدم المحتوى أو المنتجات عبر المنصة.
 - **البنية التحتية التقنية:** تشمل البرمجيات، والخوادم، وقواعد البيانات التي تدعم عمل المنصة.
 - **الآليات التنظيمية:** نظم وسياسات تحكم التفاعل، والجودة، والأمان بين الأطراف المختلفة.
- تتنوع المنصات الإلكترونية بحسب طبيعة الخدمات والغايات التي تهدف إلى تحقيقها. من أبرز أنواعها:
- منصات التجارة الإلكترونية التي تربط بين البائعين والمشتريين.
 - منصات التواصل الاجتماعي التي تتيح للمستخدمين تبادل المحتوى والتفاعل.
 - منصات التعليم الإلكتروني التي توفر موارد تعليمية وتفاعلية عبر الإنترنت.
 - منصات الخدمات المالية التي تركز على المعاملات المصرفية والدفع الرقمي.
- يستهدف كل نوع جمهوراً مختلفاً ويستخدم تقنيات مخصصة لتلبية متطلباته.

يعرف تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية على أنه استخدام الوسائط الرقمية والتقنيات الحديثة مثل المواقع، والتطبيقات التعليمية، ومقاطع الفيديو التفاعلية، لتوفير تعليم منهجي في قواعد النحو العربي. يتيح هذا النمط من التعليم الوصول إلى مصادر متعددة تسمح بمرونة التعلم سواء للمبتدئين أو للمتخصصين، كما تقدم المنصات دروساً تفاعلية تشمل شروحات القواعد، وتمارين تفاعلية، وأدوات لتقييم الفهم إلى جانب الدعم بأساليب متعددة مثل المحادثات المرئية والنصوص التعليمية. كما تتيح إمكانية التعلم الذاتي أو تحت إشراف معلمين مختصين، مما يساهم في توسيع دائرة المتعلمين من مختلف الخلفيات الثقافية والتعليمية.



2-2- مزايا تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية:

لقد أدت سرعة التحولات التكنولوجية إلى ظهور آليات حديثة أسهمت في تنويع وتطوير طرق اكتساب المعارف وتقوية المهارات، وأصبح من السهولة بمكان توظيف تقنية المعلومات والاتصالات وتطويرها للحد من هوة الفوارق الثقافية والاجتماعية، وتخطي قيود الزمان. وقد تجلّت قوة الانترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات بعيدة جداً، وإمكانية الحصول على المصادر والمراجع بأيسر الطرق، والاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة، فاستخدام هذه التكنولوجيا يزيد من فرص التعلم، يقول محمد آل سعيد مبينا دور التعليم الإلكتروني: "نحن اليوم في أوج التطور الرقمي والذكاء الاصطناعي، فالتعليم عن بعد له مزايا عديدة منها إنه نظام يساعد على إيصال المعلومة بشكل ممتع وسريع وسهل الاستيعاب وبأقصر وقت وأقل جهد، ويكسب المتعلم مهارات شخصية أهمها مهارات التعلم الذاتي، ويساعد على متابعة مستوى تقدم المتعلم بشكل لا يقبل التخمين ويجعل المتعلم أكثر اهتماماً وذلك لاستخدامه التقنيات الجديدة التي لا تخلو من عنصر التشويق (سعد، 2020).

ويمثل النحو العربي حجر الزاوية في الفهم الصحيح للغة العربية والتعبير السليم، وهذا ما يجعل تعلمه أمراً ضرورياً للطلاب والمعلمين على حد سواء. ويمكن للمتعلمين عبر المنصات الإلكترونية الوصول إلى شروحات مبسطة وتطبيقات عملية تعزز استيعاب القواعد النحوية، كما تسمح هذه المنصات بتوفير بيئة تعليمية فردية تسمح للطلاب بالتعلم وفقاً لسرعتهم الخاصة، وهذا يعزز فرص النجاح ويقلل من الفجوات التعليمية التي قد تنشأ في التعليم التقليدي.

- مرونة الوصول: يمكن التعلم في أي وقت ومن أي مكان، مما يناسب الجداول الزمنية المتنوعة.
 - استخدام الوسائط المتعددة: تشمل شروحات بالفيديو، وتسجيلات صوتية، وألعاب تعليمية تفاعلية.
 - التقييم المستمر: أدوات لاختبارات فورية وتقديم تغذية راجعة فورية تعزز التعلم.
 - التواصل التفاعلي: غرف نقاش، ومنتديات، ودروس مباشرة تسمح بالتفاعل بين الطلاب والمعلمين.
 - إمكانية الوصول إلى المحتوى في أي وقت ومن أي مكان بخلاف التعليم التقليدي.
 - تنوع طرق عرض المحتوى من خلال الفيديوهات، والنصوص، والتمارين التطبيقية.
 - توفير أدوات التقييم الذاتي مثل الاختبارات الفورية وتحليل النتائج.
 - التفاعل المباشر مع معلمين مختصين عبر غرف النقاش والجلسات الحية.
 - دعم التعلم الذاتي وتخصيص المحتوى حسب مستوى المتعلم.
- تكمن أهمية التعليم الإلكتروني للنحو العربي في كونه يواكب التحولات الرقمية وينقل التعلم إلى بيئة مرنة ومتاحة في أي وقت ومكان، مما يعزز فرص اكتساب المعرفة النحوية لجميع شرائح المتعلمين. كما يساهم في تمكين الأفراد من تطوير مهاراتهم اللغوية والمهنية التي تتطلب دقة في التعبير اللغوي والكتابي، بالإضافة إلى تعزيز التفاعل والتعلم الذاتي، تضيف المنصات إمكانيات تخصيص المحتوى وفقاً لمستوى المتعلم واحتياجاته، الأمر الذي يحفز على تحسين النتائج التعليمية عبر تجارب تعليمية مخصصة. كما تشجع المنصات الحديثة دمج الوسائط المتعددة لتعميق الفهم النحوي بشكل ممتع وفعال.



2-3- نماذج عن المنصات الإلكترونية المختصة في تعليم النحو العربي:

تعددت المنصات الإلكترونية التي تقدم دروساً في النحو العربي، منها منصات تعليمية عامة وأخرى تركز على تعليم اللغة العربية بالذات. من بين أشهر هذه المنصات: "رواق"، و"إدراك"، و"تعلم العربية" حيث تقدم مساقات متدرجة تتناول مختلف قواعد النحو بأسلوب واضح ومبسط، ومن أهمها:

- منصة "رواق" - دورات تعليم النحو الإلكتروني:

"رواق": هي منصة تعليمية إلكترونية تهتم بتقديم مواد دراسية أكاديمية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات والتخصصات، يقدمها أكاديميون متميزون من مختلف أرجاء العالم العربي، ومتحمسون لتوسيع دائرة المستفيدين من مخزونهم العلمي والمعرفي المتخصص، حيث يسعون لإيصاله لمن هم خارج أسوار الجامعات، سواء كنت طالباً جامعياً يسعى لتنمية معرفته في مجال تخصصه، أو موظفاً مشغولاً ولكن لديه فضول الاستكشاف المعرفي في تخصص ما، أو كنت إنساناً يستمتع بالتعلم والاستزادة المعرفية لذاتها، فإمكانك الالتحاق بالمادة المثيرة لاهتمامك ومتابعة محاضراتها أسبوعياً، والتفاعل مع المحاضرين وزملاء الدراسة أينما كنت وفي الوقت الذي يناسبك.

تحصل على كل ذلك مجاناً عبر رواق، تم تطوير منصة رواق لتحقيق رؤيتنا في خلق تجربة تعليمية إلكترونية ذات قابلية عالية للاستخدام وبجمالية تشجع الطلاب على التركيز في المحتوى التعليمي، وببساطة تيسر متابعة التحصيل العلمي وتدفع للتفاعل مع الأنشطة ذات العلاقة بالمواد المدروسة (المنصة العربية للتعليم المفتوح، 2025). إذن فهي منصة عربية تقدم دورات مفتوحة عبر الإنترنت في النحو العربي ضمن مساقات أكاديمية متقدمة. تستخدم المنصة أساليب تعليمية تفاعلية تشمل مقاطع فيديو، وتمارين تطبيقية، ومواد قراءة مكملة تساعد الطلاب على التعمق في النحو.

جدول رقم (1): يمثل طريقة التسجيل في منصة رواق ومحتوياتها:

خطوات التسجيل	زيارة الموقع الرسمي: http://www.rwaq.org إنشاء حساب مجاني باستخدام بريدك الإلكتروني وتحديد كلمة مرور. تصفح الدورات: البحث عن الدورات المتعلقة بالنحو أو الصرف، أو أي مجال آخر يهمك. الالتحاق بالدورة: النقر على "التحق بالمادة" لبدء التعلم. متابعة المحاضرات: مشاهدة المحاضرات المرئية، والمشاركة في التمارين التفاعلية والاختبارات.
الوصف	تهدف الدورات إلى تسليط الضوء على كيفية تعلم قواعد اللغة العربية، وتوظيف الطرق الحديثة في تعليمها.
المحتوى	طرق تدريس مهارات اللغة العربية. تقديم المفردات وطرق تقديمها. تقديم دروس النحو العربي بكل تفرعاته. تحتوي الدورات أيضاً على محاضرات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية.
المتطلبات	التسجيل في المنصة، مشاهدة محاضرات الدورة، والإجابة عن أسئلة الاختبار النهائي.
النتائج	من خلال هذه الدورات، يمكنك تعزيز مهاراتك في النحو والصرف، سواء كنت مبتدئاً أو تسعى لتطوير معرفتك في اللغة العربية.



إجادة اللغة العربية مع الإلمام بقواعدها النحوية.	
الحصول على شهادة: بعد إتمام الدورة واجتياز الاختبارات، يمكنك الحصول على شهادة	
المصدر: الجدول من إنشائنا وفقا لما جاء في المنصة من محتويات.	

تتيح الدورة للمتعلمين فرصة التفاعل مع المحاضرين والزملاء من خلال منتديات النقاش، مما يعزز الفهم ويشجع على تعلم جماعي.

منصة "إدراك" لتعليم النحو عن بعد:

تقدم "إدراك" دورات تعليمية مجانية باللغة العربية تتناول قواعد النحو بأسلوب شامل ومتكامل. تتميز المنصة بطرق تدريس حديثة مبنية على تكرار الدروس والتمارين التفاعلية التي تعزز التثبيت. يعتقد الكثيرون أن قواعد اللغة على جانب كبير من الصعوبة والتعقيد، ويعاني الكثيرون من ضعف في أساسيات النحو والصرف والإملاء. ويرجع السبب إلى عدم تناول مهارات اللغة بشكل متكامل وعدم دراسة قواعد اللغة بشكل كلي وغير جزئي حتى يستطيع المتعلم الربط بين تقسيماتها المختلفة، وتوظيفها (أساسيات قواعد اللغة العربية، 2025). من أمثلة الدروس المقدمة على المنصة:

- التمييز بين أقسام الكلمة العربية الثلاثة: الاسم والفعل والحرف.
- التمييز بين الاسم المعرب والاسم المبني والاسم الممنوع من الصرف.
- التعرف إلى حالات رفع ونصب وجر الاسم وعلاماتها.
- استخدام الأسماء الخمسة في حالات الإعراب الثلاثة بشكل سليم.
- استخدام الأسماء المعربة والمبنية بشكل سليم.

تدعم المنصة تعلم النحو من خلال شرائح فيديو، ومقالات تعليمية، وامتحانات تقييم مستمرة، مع شهادات إتمام تُمنح بعد كل دورة.

جدول رقم (2): يمثل طريقة التسجيل في منصة "إدراك" ومحتوياتها:

التسجيل	زيارة الدورة: البدء بزيارة صفحة الدورة على إدراك من خلال الرابط التالي: http://www.edraak.org إنشاء حساب أو تسجيل الدخول: إذا لم يكن لديك حساب على إدراك، قم بإنشاء حساب جديد باستخدام بريدك الإلكتروني. إذا كان لديك حساب بالفعل، قم بتسجيل الدخول. الالتحاق بالدورة: بعد تسجيل الدخول، انقر على زر "الالتحاق بالدورة" لبدء التعلم. متابعة المحتوى التعليمي: تتضمن الدورة وحدات تعليمية تغطي مواضيع النحو والإملاء، مع شروحات وأمثلة تطبيقية.
الوصف	تهدف الدورات إلى تسليط الضوء على كيفية تعلم قواعد اللغة العربية، وتوظيف الطرق الحديثة في تعليمها.
المحتوى	الجزء الأول: قواعد النحو أقسام الكلمة: الاسم، الفعل، الحرف.



الاسم من حيث البناء والإعراب. الفعل من حيث البناء والإعراب. الحروف وأنواعها. الجزء الثاني: قواعد الإملاء كتابة الهمزة بأنواعها. الألف اللينة. التاء المربوطة والتاء المفتوحة. علامات الترقيم إجراء التمارين والاختبارات: بعد كل وحدة، ستجد تمارين واختبارات تساعدك على تقييم فهمك وتطبيق ما تعلمته.	
المتطلبات	التسجيل في المنصة
النتيجة	الحصول على شهادة: بعد إتمام الدورة واجتياز الاختبارات، يمكنك الحصول على شهادة.

المصدر: الجدول من إنشائنا وفقا لما جاء في المنصة من محتويات.

موقع "تعلم العربية" تعليم النحو بطريقة تفاعلية:

موقع تعليمي متخصص في تعليم قواعد النحو العربي باستخدام أدوات تفاعلية متعددة مثل الألعاب التعليمية، والمنشورات التوضيحية، والاختبارات القصيرة. يهدف إلى جذب اهتمام الطلاب الصغار وتحفيزهم على التعلم الذاتي. حيث " يوفر موارد تفاعلية تساعد في تعلم القراءة العربية، عبر تبسيط المعلومة وتقريبها من ذهن الطالب، مدعومة بالتوجيهات الصوتية الفصيحة (المكتبة التفاعلية لتعليم اللغة العربية، 2025). منها:

- ألعاب لغوية تساعد في تحسين فهم القواعد النحوية.
- تبسيط المصطلحات النحوية بأسلوب يسهل استيعابه.
- محتوى متجدد يناسب المراحل العمرية المختلفة.

جدول رقم (3): يمثل طريقة التسجيل على موقع "تعلم العربية" ومحتوياته:

التسجيل	زيارة الموقع الرسمي: البدء بزيارة الموقع عبر الرابط التالي: http://www.gloriousarabic.com استعراض دروس النحو: الانتقال إلى قسم "دروس النحو" حيث تجد مجموعة من السلاسل التعليمية. اختيار المستوى المناسب: تحديد المستوى التعليمي (مبتدئ، متوسط، متقدم) لتصفح الدروس المناسبة لك. متابعة الدروس: البدء بمشاهدة الدروس المرئية وقراءة الشروحات المكتوبة، مع التركيز على الأمثلة والتطبيقات العملية. التفاعل والممارسة: المشاركة في التمارين والاختبارات المتاحة لتعزيز الفهم وتطبيق ما تعلمته.
---------	--



التقدم التدريجي: الاستمرار في متابعة الدروس بشكل منتظم، والانتقال إلى مستويات أعلى مع تطور مهاراتك.	
الوصف	تهدف الدورات إلى تسليط الضوء على كيفية تعلم قواعد اللغة العربية، وتوظيف الطرق الحديثة في تعليمها.
المحتوى	سلسلة مبادئ نحوية: تقدم أساسيات النحو بطريقة مبسطة. سلسلة دروس نحوية في ظلال منظومة الأجرومية: تشرح متن الأجرومية بأسلوب سهل. سلسلة إشارات في قواعد اللغة العربية: تتناول موضوعات نحوية متنوعة. أحكام العدد والمعدود: تشرح قواعد العدد والمعدود بالتفصيل.
المتطلبات	التسجيل في المنصة
النتائج	الحصول على شهادة: بعد إتمام الدورة واجتياز الاختبارات، يمكنك الحصول على شهادة.

المصدر: الجدول من إنشائنا وفقا لما جاء في المنصة من محتويات.

منصة "الرائد في النحو":

يقدم تطبيق الرائد في النحو: "أمتع الأساليب التعليمية في تعلم قواعد اللغة العربية وذلك للمرحلتين الإعدادية والثانوية. حيث يحتوي ذلك التطبيق على مسابقات تعليمية لدراسة كافة قواعد النحو التي يقوم الطلاب بدراستها في المراحل الدراسية المختلفة، كما يتميز هذا التطبيق بأنه تطبيق تفاعلي حيث يقوم الطلاب بتعلم القواعد النحوية المختلفة في إطار عدد من الأسئلة والأجوبة في أهم أفرع مادة اللغة العربية وهي النحو (الرائد في النحو، 2025). تستهدف منصة "الرائد في النحو" بشكل خاص الباحثين والأساتذة الجامعيين الذين يرغبون في تعميق معرفتهم بقواعد النحو العربي، تتسم المنصة بتقديم محتوى متقدم يشمل على تحليلات نحوية دقيقة، وأبحاث محدثة، ومقالات تعليمية، كما تدعم المنصة التواصل بين أعضاء المجتمع الأكاديمي من خلال منتديات نقاش تخصصية، مما يعزز تبادل المعرفة والأفكار حول تعليم النحو وتقنياته الحديثة.

جدول رقم (4): يمثل طريقة التسجيل على منصة "الرائد في النحو" ومحتوياتها:

التسجيل	زيارة الموقع الرسمي: البدء بزيارة الموقع الرسمي لمنصة الرائد عبر الرابط التالي : http://www.raededu.com إنشاء حساب: قم بإنشاء حساب جديد باستخدام بريدك الإلكتروني لتتمكن من الوصول إلى المحتوى التعليمي المتاح. استعراض الدورات: بعد تسجيل الدخول، استعرض الدورات المتاحة في مجال النحو العربي واختر الدورة التي تناسب مستواك واهتماماتك. الالتحاق بالدورة: انقر على "الالتحاق بالدورة" لبدء التعلم، وستتمكن من متابعة المحاضرات والمواد التعليمية المتوفرة. المشاركة في الأنشطة: شارك في التمارين والاختبارات التفاعلية المتاحة ضمن الدورة لتعزيز فهمك وتطبيق ما تعلمته.
---------	--



الوصف	تهدف الدورات إلى تسليط الضوء على كيفية تعلم قواعد اللغة العربية، وتوظيف الطرق الحديثة في تعليمها.
المحتوى	الاستفادة من سلسلة محاضرات "معاني النحو من خلال الشواهد" المتوفرة على قناة منصة الرائد على يوتيوب. تتناول هذه المنصة شرحاً مبسطاً لقواعد النحو من خلال أمثلة وشواهد تطبيقية.
المتطلبات	التسجيل على المنصة
النتائج	الحصول على شهادة: عند إكمال الدورة بنجاح، قد تقدم المنصة شهادة إتمام تعزز من ملفك التعليمي والمهني.

المصدر: الجدول من إنشائنا وفقا لما جاء في المنصة من محتويات.

منصة زادي الإلكترونية:

هي منصة تختص بدراسة قواعد علم النحو وذلك من خلال تعريف النحو وأهم المصطلحات الإعرابية، ثم بيان أنواع الكلام، وطريقة إعراب كل نوع الأسماء والأفعال والحروف" ثم ذكر علامات الإعراب من رفع ونصب وخفض وجزم (أساسيات علم النحو، 2025).

جدول رقم (5): يمثل طريقة التسجيل على منصة "زادي" ومحتوياتها

التسجيل	زيارة صفحة الدورة: ابدأ بزيارة صفحة الدورة عبر الرابط التالي: http://www.zad-edu.com إنشاء حساب أو تسجيل الدخول: إذا لم يكن لديك حساب على المنصة، قم بإنشاء حساب جديد باستخدام بريدك الإلكتروني. إذا كان لديك حساب بالفعل، قم بتسجيل الدخول. الالتحاق بالدورة: بعد تسجيل الدخول، انقر على زر "التحق الآن" للانضمام إلى الدورة. متابعة المحتوى التعليمي: تتضمن الدورة وحدات تعليمية تغطي مواضيع نحوية مختلفة. إجراء التمارين والاختبارات: بعد كل وحدة، ستجد تمارين واختبارات تساعدك على تقييم فهمك وتطبيق ما تعلمته.
الوصف	محتوى مجاني: الدورة متاحة مجاناً لجميع المتعلمين. منهجية منظمة: المحتوى مقسم إلى وحدات ودروس لتسهيل التعلم التدريجي. تمارين تفاعلية: تتضمن الدورة أسئلة وتمارين بعد كل درس لتعزيز الفهم.
المحتوى	مقدمات في النحو والإعراب. علامات الإعراب للأفعال: الماضي، المضارع، والأمر. إعراب مرفوعات الأسماء. إعراب منصوبات ومخفوضات الأسماء.



المتطلبات	التسجيل
النتائج	الحصول على شهادة إتمام: عند إكمال جميع متطلبات الدورة، يمكنك الحصول على شهادة إتمام مجانية من منصة زادي.

المصدر: الجدول من إنشائنا وفقا لما جاء في المنصة من محتويات

2-4- الخصائص التقنية المشتركة للمنصات التعليمية في النحو:

- تتميز المنصات الإلكترونية المختصة في تعليم النحو بعدة خصائص تقنية تجعلها فعالة وسهلة الاستخدام للمتعلمين من مختلف المستويات، وهذه أهم الخصائص التقنية التي تتمتع بها هذه المنصات:
- تستخدم غالبية المنصات تقنيات تفاعلية مثل الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء المتعلم وتقديم حلول مخصصة.
 - كما تستعمل الفيديوهات التعليمية والاختبارات التقييمية لتحسين مستوى التعليم.
 - بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه المنصات واجهات سهلة الاستخدام، وتدعم الاتصال المباشر بين الطلاب والمعلمين، مما يجعل عملية التعليم أكثر تفاعلاً وشمولية.

2-5- ميزات وخصائص المنصات التعليمية للنحو العربي:

- تتسم المنصات التعليمية للنحو العربي بالعديد من الميزات التي تجعل منها أدوات تعليمية متطورة. من أهم هذه الخصائص هي:
- التكامل بين الشرح النظري والتدريب العملي الذي يشمل تمارين تفاعلية، واختبارات تقييم مستمرة تعكس مستوى تقدم المتعلم.
 - بالإضافة إلى دعم التعلم الجماعي من خلال المنتديات وغرف النقاش.
 - تتيح هذه المنصات إمكانية مراجعة الأخطاء وتحليلها بالفيديو أو النصوص المشروحة.
 - تحتوي بعض المنصات على أدوات ذكية مثل المدقق النحوي الآلي الذي يساعد في تصحيح النصوص وتحسين الصياغة.

2-6- الإشكالات التي تواجه تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية:

يواجه تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية العديد من الإشكالات، والتي قد تؤثر على جودة التعليم وفعاليتها. من أبرز هذه الإشكالات قلة التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم، مما قد يضعف إمكانية توضيح المفاهيم المعقدة أو تصحيح الأخطاء بسهولة، كما تتعلق بعض المشكلات بجودة المحتوى التعليمي، حيث يفتقر البعض إلى التخصص أو التنظيم اللغوي السليم، إضافة إلى ضعف التفاعل مع المتعلمين، ما قد يسبب شعوراً بالملل والتشتت. كما أن بعض المتعلمين يواجهون صعوبات في استخدام التكنولوجيا أو الوصول المستمر إلى الإنترنت، ما يشكل حاجزاً أمام الاستمرارية في التعلم، بالرغم من فوائد التعليم الإلكتروني، إلا أنه يرافقه تحديات تقنية منها انقطاع الإنترنت، ومحدودية الأجهزة المتاحة للبعض، وصعوبة تحديث المحتوى بانتظام. كما تبرز احتياجات كبيرة لضمان الأمان الإلكتروني وحماية بيانات المستخدمين.

من الجانب التنظيمي يواجه القائمون على المنصات تحديات موظفة في مراقبة جودة الدروس، وتدريب المعلمين على تقنيات التعليم الرقمي، وتصميم مناهج ملائمة للبيئة الإلكترونية. ويعد ضمان المساواة في فرص التعلم لجميع الطلاب عبر مختلف المناطق من الأولويات المطلوبة لمستقبل مستدام للتعليم.



رغم المزايا الكبيرة للمنصات الإلكترونية، توجد بعض التحديات مثل نقص التفاعل الاجتماعي المباشر، والحاجة إلى تحفيز ذاتي قوي من المتعلم لضمان الاستمرارية والإنجاز. كما أن بعض المنصات قد تقتصر على المحتوى المتخصص أو الجودة الأكاديمية المتقدمة، تتطلب هذه التحديات مزيجاً من الدعم التقني والتربوي، بالإضافة إلى توفير موارد تعليمية محدثة وموجهة تضمن تحقيق أهداف التعلم بفعالية.

خاتمة:

في الختام، يمثل تعليم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية خياراً مثالياً يتلاءم مع التطور التكنولوجي الحالي ويوفر فرصاً تعليمية متنوعة ومرنة. ولتحسين فعالية هذا النمط التعليمي، يُنصح بالتركيز على تطوير محتوى تعليمي متجدد ومتنوع يدمج الوسائط المتعددة والذكاء الاصطناعي، يجب كذلك تعزيز دور المعلم كموجه فعال، وتوفير الدعم التقني المطلوب للمتعلمين لضمان تجربة تعليمية لا تتقطع، كما ينبغي العمل على تطوير البنى التحتية الرقمية وتحسين التنظيم الإداري للمنصات لضمان الجودة والوصول إلى أوسع جمهور مستفيد.

يشكل تعلم النحو العربي عبر المنصات الإلكترونية نموذجاً متقدماً من التعليم العصري، يتيح فرصاً واسعة لتحسين المهارات اللغوية بطريقة سهلة ومتاحة. ومع توافر تقنيات مبتكرة ومحتوى غني، يمكن للأفراد تطوير فهم عميق وشامل لقواعد اللغة.

التوصيات:

- تحديد أهداف تعليمية واضحة والتركيز على تحقيقها تدريجياً.
 - الاستغلال الأمثل للتمارين التفاعلية والاختبارات الذاتية.
 - الانخراط في مجموعات دراسية أو حلقات نقاش ضمن المنصة لتبادل المعرفة.
 - تنظيم الوقت وتخصيص أوقات منتظمة للدراسة والمراجعة.
 - البحث عن محتوى إضافي داعم مثل الكتب الإلكترونية والمراجع الموثوقة.
- إن تعليم النحو عبر المنصات الإلكترونية يشكل خطوة نوعية نحو تيسير التعلم وتطوير مهارات النحو في بيئة تكنولوجية معاصرة، مع استمرار تطور البرمجيات والتقنيات الذكية. ستكون هذه المنصات أكثر تكاملاً وقدرة على تلبيّة احتياجات جميع المتعلمين من خلال تبني أفضل الممارسات ومعالجة التحديات. يمكن أن تصبح هذه المنصات أداة فعالة لتحقيق التفوق اللغوي وتعزيز حب اللغة العربية، مما يساهم في صناعة جيل لغوي متمكن ذا ارتباط وطني وثقافي عميق بلغته.

المصادر والمراجع:

الكتب التراثية:

- 1- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (ت 471هـ)، (1992)، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح محمود محمد شاكر أبو فهر، مطبعة المدني بالقاهرة، ط3، مصر.
- 2- أبو الفتح عثمان ابن جني (ت 392هـ)، د ت، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، مصر.

الكتب الحديثة:

- 3- النوسري محمد سالم محمد، (2016)، واقع استخدام هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية، جامعة اليرموك، الأردن.
- 4- محمد عطية خميس، (2022)، مصادر التعليم الإلكتروني، ج1، الأفراد والوسائط، المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع، مصر.
- 5- محمد سعيد حمدان، (2012)، التعليم المفتوح عن بعد: مفهومه، فلسفه من كتاب فلسطين محمد الكسبحي، الجودة في التعليم عن بعد، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.



- 6- محمود السعران (1997)، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، مصر.
المواقع الالكترونية:
- 7- محمد آل سعد، (2020)، آراء تربويين في التعليم عن بعد، مجلة ثقافية متنوعة، اسم المدونة القافلة، www.qafilah.com.
- 8- المنصة العربية للتعليم المفتوح رواق، (2025)، <http://www.rwaq.org>، اطلع عليه يوم 2025/05/14.
- 9- أساسيات قواعد اللغة العربية، 2025، <http://www.edraak.org>، اطلع عليه يوم 2025/05/14.
- 10- المكتبة التفاعلية لتعليم اللغة العربية ، 2025 ، <http://www.gloriousarabic.com>، اطلع عليه يوم 2025/05/14.
- 11- الرائد في النحو: 2025 ، <http://www.raededu.com>، اطلع عليه يوم 2025/05/14.
- 12- أساسيات علم النحو: 2025 ، <http://www.zadi.net>، اطلع عليه يوم 2025/05/14.



L'intelligence artificielle comme assistant à la différenciation pédagogique: impacts sur la compréhension écrite en FLE au secondaire Algérien

Billel OUHAIBIA(*)

Université Badji Mokhtar – Annaba, B.P. 12
Annaba 23000, Faculté des Lettres et des
Langues, Département des lettres et de
langue française, Laboratoire
Interdisciplinaire de Pédagogie et de
Didactique (LIPED).

billel.ouhaibia@univ-annaba.dz

Soumis le: 29/01/2026

Accepté le: 18/06/2026

Publié le: 30/06/2026

Résumé

Face à l'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE au cycle secondaire algérien, cette étude quasi-expérimentale explore l'intelligence artificielle comme assistant à la différenciation pédagogique pour la compréhension écrite. Elle compare deux conceptions de fiches: une réalisation manuelle par l'enseignant et une autre assistée par IA générative. L'hypothèse postule que l'IA optimise la personnalisation, améliorant à la fois les performances des apprenants et la charge de travail enseignante. Les résultats quantitatifs révèlent un gain significatif de réponses pertinentes pour le groupe expérimental. L'analyse de la pertinence épistémique confirme un accès facilité aux structures profondes du texte grâce à la différenciation IA.

Mots-clés: FLE, différenciation pédagogique, intelligence artificielle, compréhension écrite, didactique différenciée.

Artificial intelligence as an assistant to differentiated instruction: impacts on reading comprehension in French as a foreign language in Algerian secondary schools

Abstract

Given the heterogeneity of learners of French in a foreign language classes in Algerian secondary schools, this quasi-experimental study explores artificial intelligence as an assistant to differentiated instruction for reading comprehension. It compares two types of worksheets: one created manually by the teacher and another assisted by generative AI. The hypothesis posits that AI optimises personalisation, improving both student performance and teacher workload. The quantitative results reveal a significant increase in relevant responses for the experimental group. The analysis of epistemic relevance confirms easier access to the deep structures of the text thanks to AI differentiation.

Keywords: FLE, differentiated instruction, artificial intelligence, reading comprehension, differentiated teaching.

* Auteur correspondant: Billel OUHAIBIA, billel.ouhaibia@univ-annaba.dz



I- Cadre général:

L'historique du concept de différenciation permet de l'associer à une préoccupation ancestrale consistant à adapter l'enseignement aux différences individuelles qui se manifestent dans un groupe scolaire (Prud'homme et al, 2005; Robbes, 2009). La différenciation pédagogique est un acte intrinsèque à l'enseignement, mais sa conscientisation par l'enseignant n'est pas chose évidente. Les recherches sur la différenciation pédagogique indiquent que les enseignants pratiquent souvent une différenciation intuitive, à un niveau modeste, qui peut pénaliser les apprenants en difficulté faute d'une prise de conscience proactive de l'hétérogénéité des apprentissages. Ces recherches montrent que, malgré l'inévitable diversité des apprenants (aptitudes, rythmes, motivations), adapter explicitement l'enseignement exige une formation et une vigilance spécifiques, car un enseignement uniforme crée des écarts. Selon Legrand (1995), à qui plusieurs auteurs (Astolfi, 2008; Meirieu, 1997; Perrenoud, 1997; Zakhartchouk, 2001) attribuent la « réinvention » du concept, « différencier, c'est en quelque sorte se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution » (p. 47-48).

La différenciation n'est pas donc une variation aléatoire, mais une réponse réfléchie et planifiée aux besoins identifiés, touchant contenus, processus et productions pour viser un socle commun. En France par exemple, seuls 22% des enseignants de collège déclarent la pratiquer régulièrement, contre 44% en moyenne dans les pays de l'OCDE, soulignant la difficulté de sa conscientisation (OCDE, 2026).

Le passage des intentions à l'action comporte toutefois de multiples obstacles. D'abord, la différenciation est associée à plusieurs dénominations (pédagogie différenciée, diversifiée, variée, etc.) qui tendent à donner un caractère flou au concept (Zakhartchouk, 2001). Par exemple, il arrive fréquemment de confondre une simple « variation des activités » (comme alterner exercices collectifs et individuels) avec une véritable prise en compte individualisée des besoins des apprenants, ce qui génère des ambiguïtés pratiques. Selon la typologie classique de Tomlinson (2004), les grandes familles de pratiques différenciées portent sur les contenus (adaptation des savoirs selon les niveaux), les processus (méthodes d'apprentissage variées), les productions (formes d'évaluation diversifiées) et l'environnement (organisation spatiale et affective de la classe). En effet, ces dénominations se réfèrent à des perspectives théoriques multiples et à un cortège de croyances qui créent des tensions, quand elles ne relèvent pas de définitions incompatibles (Perrenoud, 1997).

Ensuite, il semble que les dispositifs de formation à l'enseignement demeurent incomplets tant sur les enjeux de la diversité et de l'équité que sur la rareté des cours ou portions de cours portant sur la question. D'autant plus que ceux-ci sont souvent présentés de manière décontextualisée, qu'ils s'attardent aux traits des apprenants et négligent les méthodes d'enseignement pouvant soutenir la prise en compte d'une diversité (UNESCO, 2020).

Par conséquent, très peu d'enseignants ont le sentiment d'avoir construit une représentation de ce à quoi peut ressembler une classe qui propose simultanément des tâches multiples, une stratégie pouvant aider à prendre en compte le phénomène (Holloway, 2000). Au-delà de ces exemples, plusieurs auteurs conviennent que le caractère complexe du concept et les difficultés liées à la formation à l'enseignement réclament un travail de re-conceptualisation mieux ancré dans la pratique (Armstrong & Moore, 2004; Gillig, 1999; Legrand, 1995; Tomlinson, 2004). Ils insistent sur la nécessité d'associer les enseignants à de nouvelles approches de recherche/formation ayant pour objet de préciser à nouveau le sens de ce concept au regard de la complexité de leur travail.

Cette étude essaie de répondre à cet impératif en introduisant un outil technologique qui a pris en à peine trois ans une place centrale secouant dans la foulée l'ensemble de l'espace scolaire et académique. L'intelligence artificielle connaît, en effet, une adoption massive parmi les acteurs de l'éducation (enseignants, apprenants, administrateurs, parents). Cependant, lorsque son intégration privilégie la substitution aux apprentissages plutôt qu'un étayage



pédagogique réfléchi, elle risque de fragiliser des compétences fondamentales chez les apprenants, telles que la pensée critique, la mémorisation et la résolution de problèmes.

L'objectif principal de ce travail de recherche est d'évaluer l'effet de l'Intelligence Artificielle (IA), utilisée comme outil d'aide à la conception pédagogique de l'enseignant dans l'objectif d'une différenciation pour améliorer la performance des apprenants en compréhension de l'écrit. Notre problématique s'inscrit dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité des profils d'apprenants, et vise à répondre à la question de recherche suivante: L'intégration d'une IA générative dans l'élaboration de fiches pédagogiques permet-elle d'optimiser la différenciation pédagogique et d'obtenir de meilleurs résultats en compréhension écrite chez les apprenants en français langue étrangère (FLE), particulièrement en termes de profondeur d'analyse textuelle?

1- Qu'est ce que la différenciation pédagogique?

La différenciation pédagogique peut être définie comme une approche où l'enseignant crée des situations d'apprentissage suffisamment flexibles pour permettre à tous les apprenants de s'engager et de progresser, tout en favorisant un climat de coopération et d'intercompréhension, ce qui valorise la diversité en classe (Prud'homme, Bergeron & Fortin, 2015; Prud'homme et al, 2015). Ainsi, l'enseignant qui différencie cherche à organiser des situations d'apprentissage collectives permettant aux élèves de faire certains choix, augmentant ainsi la signifiante du processus, tout en apportant des ajustements aux contenus, aux processus et aux productions attendues. Une pratique de différenciation concerne donc à la fois la conception des situations collectives d'apprentissage, les ajustements (adaptations et modifications) pour répondre à des besoins spécifiques, et les interventions liées à la gestion d'un environnement qui légitime la diversité (Tomlinson et al, 2003).

2- Difficultés rencontrés par les enseignants face à la diversité des niveaux et des rythmes d'apprentissage:

L'hétérogénéité des apprenants dans une classe se manifeste à plusieurs niveaux. Ces derniers diffèrent par l'âge, le développement moteur, cognitif, affectif et l'origine socioculturelle et socioéconomique. Lors de la compréhension des consignes, des différences peuvent se ressentir. Certains apprenants ont plus de mal à comprendre seuls les consignes et ont besoin que l'enseignant explique clairement voire leur donne un exemple concret avant de commencer seuls un exercice. Ce sont souvent les mêmes qui vont avoir tendance à demander un supplément d'information concernant l'exercice à effectuer.

Une autre manifestation de cette hétérogénéité réside dans les différences de rythmes d'apprentissage dans la classe. Les apprenants ne travaillent pas tous au même rythme et il peut y avoir une grande différence au niveau du temps de réalisation des exercices. Il est donc difficile mais indispensable pour l'enseignant de gérer cette différence. Cette hétérogénéité peut également se manifester au niveau de la participation orale. Certains apprenants n'hésitent pas à prendre systématiquement la parole tandis que d'autres peuvent sembler perdus et vont relativement peu participer. Néanmoins, cela ne veut pas forcément signifier que ces apprenants sont en plus grande difficulté que d'autres.

Enfin, l'hétérogénéité peut se manifester en lecture. Notamment au niveau de la rapidité de lecture et de compréhension. Pour prendre en compte ces différences, l'enseignant doit essayer d'appréhender les causes de cette hétérogénéité.

3- Définition et application de l'IA dans le domaine éducatif:

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur la définition de ce concept sans pour autant arriver à un consensus. L'une des définitions les plus complètes est celle de l'UNICEF (2024: p. 16), qui souligne que « L'IA désigne les systèmes basés sur des machines qui peuvent, à partir d'un ensemble d'objectifs définis par l'homme, faire des prédictions, des recommandations ou des décisions qui influencent des environnements réels ou virtuels. Les systèmes d'IA interagissent avec nous et agissent sur notre environnement, soit directement, soit indirectement. Souvent, ils semblent fonctionner de manière autonome et peuvent adapter leur comportement en apprenant sur le contexte. ».



Cette technologie offre donc aux enseignants l'opportunité de bénéficier d'outils interactifs leur permettant d'économiser du temps pour des interactions et permet même de personnaliser l'enseignement à travers l'étayage (Kim & Kim, 2022). Ainsi, l'IA personnalisée permet un soutien initial aux apprenants lors de l'apprentissage de nouvelles compétences pour, graduellement, réduire ce soutien au fil des progrès de l'apprenant en adaptant la difficulté. Ainsi, avec l'aide de l'IA, les apprenants sont guidés vers une compréhension plus complète et une autonomie accrue. De plus, ces outils fournissent des feedbacks aux enseignants afin d'avoir un suivi plus personnalisé avec une identification des besoins individuels des apprenants.

Dans cette optique, des outils pour les révisions ont déjà été testés et montrent des résultats prometteurs (Miao & Holmes, 2024). Ils sont entraînés par les cours dispensés durant le cursus des apprenants et ils interagissent avec eux afin d'optimiser la compréhension des concepts pour les mettre à niveau.

L'IA offre donc aujourd'hui de multiples opportunités non structurées et non documentées pour les enseignants, avec très peu de retour sur expérience. Malgré cette potentielle disruption, l'utilisation de l'IA peut s'insérer dans des théories et pratiques pédagogiques établies. Comme l'illustrent Dai, Liu & Lim (2023), l'IA générative telle que Chat GPT peut s'intégrer dans la taxonomie de Bloom et peut même être une opportunité unique pour explorer le sommet de la pyramide, traditionnellement plus difficile à atteindre, voire redéfinir les bases de celle-ci.

Le Horizon Report d'Educause (Educause, 2023) souligne l'expansion de l'intelligence artificielle (IA), notamment à travers des IA génératives (comme Chat GPT, Gemini ou autres) qui ouvrent de nouvelles perspectives dans l'enseignement scolaire et supérieur pour la création de contenus pédagogiques. Toutefois, cela suscite aussi des inquiétudes quant à un usage abusif de ces technologies. Le rapport met en lumière plusieurs tendances importantes, dont la demande croissante des étudiants pour des modalités d'apprentissage plus flexibles, rendues possibles par l'usage ubiquitaire des téléphones portables, renforcé par les capacités de l'IA. Il insiste aussi sur l'essor de l'apprentissage hybride, qui brouille les frontières entre enseignement en ligne et en présentiel¹.

Cette évolution est présentée comme une pratique clé à fort impact sur l'enseignement-apprentissage, en complément de l'usage des applications d'IA et du renforcement du sentiment d'appartenance des étudiants (Educause, 2023). Le rapport souligne que les enseignants doivent repenser l'enseignement et l'apprentissage, qui ne peuvent plus se limiter à une simple transmission de contenus. Les étudiants sont déjà connectés à ces contenus, et ont besoin d'une médiation pédagogique capable de stimuler leur curiosité, d'apporter des nuances et de contextualiser les savoirs. La technologie permet aussi de nouvelles formes de présentation et d'évaluation des apprentissages. Enfin, l'IA est perçue comme une alliée de choix dans l'enseignement des langues étrangères, à condition de viser le développement des compétences critiques et communicatives, essentielles pour évaluer correctement ces nouveaux outils. Face à l'augmentation de l'usage de ces outils, il est nécessaire d'adapter des modèles éducatifs innovants, même si cela demande plus d'efforts, les enseignants n'ont pas le choix!

II- Dispositif et Protocole Expérimental:

1- Objectifs de l'Expérimentation et Hypothèses de Recherche:

Rappelons d'abord que l'objectif principal de cette expérimentation est d'évaluer l'effet de l'Intelligence Artificielle (IA), utilisée comme outil d'aide à la conception pédagogique, sur la qualité de la différenciation en classe de FLE et, par conséquent, sur la performance des apprenants en compréhension de l'écrit.

L'hypothèse Générale (H1) de cette étude postule que la conception de fiches pédagogiques assistée par l'IA, en permettant une meilleure différenciation des tâches et des supports, conduira à des résultats significativement supérieurs en compréhension de l'écrit pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin, se traduisant par un taux plus élevé de réponses pertinentes.



L'Hypothèse Spécifique (H2) avance que la différenciation optimisée par l'IA favorise l'accès des apprenants à des niveaux de compréhension plus profonds (Modèle de Situation, selon van Dijk et Kintsch, 1985), se manifestant par une proportion plus importante de réponses atteignant la pertinence épistémique (inférences, évaluations, justifications) au sein du groupe expérimental.

2- Méthodologie de l'étude et population cible:

Cette étude quasi-expérimentale comparative a été menée dans le Lycée Abou Tayyeb Al-Mutanabbi situé dans la commune de Besbes de la Wilaya de Tarf (Algérie), un village reflétant diverses couches sociales. L'expérimentation vise à évaluer l'impact de fiches pédagogiques différenciées sur la compréhension écrite chez des apprenants de troisième année secondaire. Le choix de ce public s'explique par ses compétences linguistiques de base solides, propices à des tâches analytiques complexes, et sa réceptivité aux innovations telles que l'intelligence artificielle (IA).

Un échantillonnage en grappe a été privilégié, sélectionnant deux classes entières équivalentes de français (N=30; 15 participants par groupe: 8 filles, 7 garçons), pour préserver les dynamiques collectives en contexte naturel. L'équivalence initiale des acquis a été confirmée par un pré-test, minimisant les biais de sélection; le genre, bien que contrôlé, n'a pas été analysé statistiquement. Ce pré-test a révélé que le niveau linguistique des participants varie entre A2 et B2 (Selon le CECRL). Le protocole s'est déroulé en trois phases menées par le même enseignant: (1) pré-test commun; (2) intervention didactique – fiche manuelle pour le groupe témoin (GT), fiche générée par IA pour le groupe expérimental (GE); (3) post-test mesurant le gain d'apprentissage (différence de scores).

3- Variables de l'Étude:

Dans le cadre de cette étude quasi-expérimentale sur l'impact de l'intelligence artificielle (IA) dans la différenciation pédagogique pour la compréhension écrite en FLE, les variables ont été définies et opérationnalisées comme suit.

Variable indépendante (VI): Modalité de conception des fiches pédagogiques (nominal, 2 catégories). Elle oppose (1) une fiche manuelle conçue par l'enseignant (groupe témoin GT, n=15), à (2) une fiche générée par IA (Notebook L M, groupe expérimental GE, n=15). Cette VI teste l'effet sur la qualité de la différenciation.

Variable dépendante (VD): Performance en compréhension écrite (ordinal), mesurée par scores pré/post-test (échelle /20 estimée sur 9 items) et taux de réponses pertinentes. L'équivalence initiale est confirmée par pré - test (niveaux A2-B2 CECRL similaires). Résultats post-intervention:

La Variable de confusion (VC) englobe les effets de la tâche de texte, mesurée à l'intervalle (VC: texte narratif ou argumentatif). Elle contrôle les influences externes sur les performances (difficulté textuelle, familiarité), analysées par tests statistiques pour isoler l'effet de la VI. La nature du texte (narratif/argumentatif, intervalle) est contrôlée ici par un texte unique ("*Appel pour lutter contre la faim dans le monde*"), isolant l'effet VI. (Tableau détaillé en annexe).

4- Matériel Pédagogique et Rôle de l'IA:

Les deux fiches pédagogiques ont été conçues pour une séance identique de compréhension écrite en français, reposant sur un texte support commun ayant pour intitulé « Appel pour lutter contre la faim dans le monde », afin d'isoler l'effet de la modalité de conception sur les performances des apprenants (niveau A2-B1-B2 du CECRL).

La fiche du groupe témoin (GT) est élaborée exclusivement par l'enseignant. Cette fiche standard respecte les objectifs didactiques du socle commun. Elle articule trois types d'exercices séquentiels: (1) repérage informationnel (compréhension globale/partielle), (2) évaluation analytique (questions fermées de vérification), et (3) reformulation productive (synthèse ou restitution personnelle), selon une progression classique en didactique des langues.

La conception de la fiche du groupe expérimental (GE) est assistée par IA. Générée via Notebook L M, cette fiche a été obtenue par un prompting explicite orienté vers l'optimisation



de la différenciation pédagogique, tenant compte de l'hétérogénéité des profils (rythmes, compétences linguistiques, stratégies cognitives) (Prompt en annexes). L'IA propose une adaptation individualisable par:

- Consignes graduées: niveaux de complexité croissants (simplifiées pour B1, enrichies pour B2), avec options différenciées (choix multiples vs ouvertes).
- Étayage ciblé: glossaire lexical contextuel, indices textuels (ex: localisation d'indices pour inférences), et stratégies métacognitives explicites pour les tâches inférentielles les plus exigeantes.

Afin de mesurer l'efficacité de la différenciation pédagogique assistée par IA, un post-test (voir annexes) a été soumis aux deux groupes. Ce questionnaire de 9 items est structuré selon les trois niveaux de représentation décrits par van Dijk et Kintsch, validant la progression de l'apprenant du code de surface (reconnaissance factuelle) à la base de texte (inférence conceptuelle), jusqu'au modèle de situation (réflexion critique). Cette graduation permet d'identifier si l'usage de l'IA favorise une meilleure maîtrise des processus cognitifs de haut niveau (le modèle de situation) par rapport à une différenciation traditionnelle.

5- Analyse Quantitative des Résultats et Représentation Graphique:

L'analyse quantitative initiale a permis de comparer les rendements bruts des deux groupes en catégorisant les réponses selon trois niveaux de pertinence: pertinentes, semi-pertinentes et non pertinentes. La définition opérationnelle de ces catégories a été établie par un panel de trois juges indépendants, enseignants-chercheurs spécialisés en didactique du français langue étrangère.

5-1- Comparaison Globale des Performances:

Le Tableau 2 révèle des performances globales supérieures dans le groupe expérimental (GE) par rapport au groupe témoin (GT), tant en réponses pertinentes qu'en réduction des réponses non pertinentes.

Tableau 01: analyse de la pertinence épistémique dans les réponses dans deux groupes expérimentaux et témoins

Groupe	Pertinentes	Semi-pertinentes	Non pertinentes
Témoin (GT)	0,56	0,1	0,35
Expérimental (GE)	0,64	0,1	0,27
Différence (GE-GT)	0,08	0	-0,08

Ces écarts (gain de 7,9 points en pertinence et baisse équivalente en non-pertinence) confirment l'hypothèse générale H1, validant l'efficacité de la différenciation assistée par IA pour la compréhension du texte cible.

Afin de visualiser clairement l'impact du dispositif, nous présentons la distribution des résultats globaux:

5-2- Analyse de la Distribution des Scores et de la Différenciation:

Pour évaluer l'effet différenciateur de l'IA nous avons choisi de les illustrer par Graphique de Distribution (Boîtes à Moustaches). La boîte à moustaches segmente les scores en quatre zones d'égale importance (les quartiles): la "boîte" centrale représente les 50% d'apprenants situés au cœur des résultats, tandis que les "moustaches" indiquent l'étendue totale des performances, du plus faible au plus fort. La ligne horizontale à l'intérieur de la boîte correspond à la médiane; si elle est plus haute dans le groupe GE que dans le groupe GT, cela signifie que la moitié de la classe a atteint un score supérieur grâce à l'usage de l'IA. Plus la boîte est courte et resserrée, plus les résultats sont homogènes; un resserrement dans le groupe GE prouve que



l'IA a aidé les apprenants les plus fragiles à rattraper le niveau moyen, réduisant ainsi les écarts de réussite au sein de la classe.

Une différenciation efficace élève donc la médiane tout en resserrant l'écart interquartile (EIQ), réduisant les échecs extrêmes et favorisant l'inclusion des profils faibles en compréhension écrite.

La répartition par seuil de réussite (> 50% réponses pertinentes) était comme suit (figure suivante):

-GT: 10/15 apprenants réussissent (66, 7%); 5 échecs.

-GE: 13/15 réussissent (86,7%); 2 échecs.

-Gain: +20% de réussite, confirmant H1.

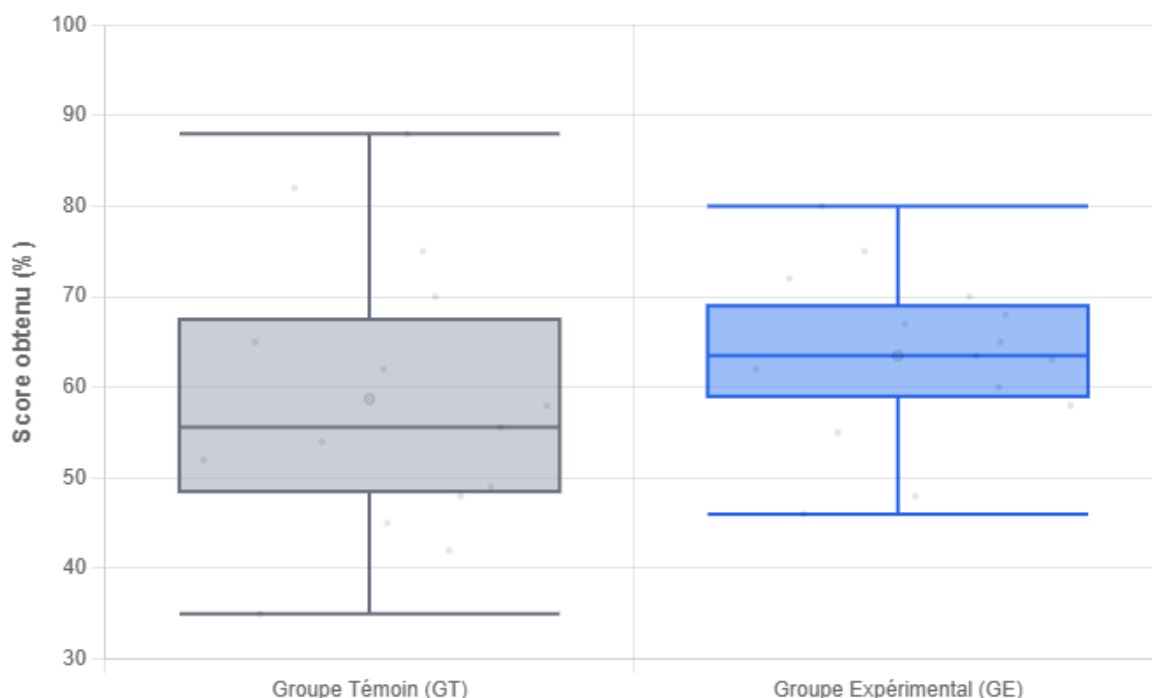


Figure N° 01: Comparaison de la dispersion des scores entre le Groupe Témoin (GT) et le Groupe Expérimental (GE).

Le graphique montrerait une médiane supérieure plus élevée pour le GE (63, 5% vs 55, 6%: +7, 9 points) et un écart interquartile plus resserré EIQ, en particulier une "moustache" inférieure plus courte pour le GE, suggérant que l'IA optimise la différenciation. Elle a efficacement ciblé les sujets en difficulté avec moins « non-pertinences » homogénéisant ainsi les performances avec une inclusion des profils faibles sans sacrifier l'excellence.

Concernant les variables d'étude, la performance en compréhension écrite, variable dépendante principale (VD), a été mesurée via des scores pré/post-test standardisés (échelle estimée sur 20 points, 9 items) et complétés par l'analyse de la pertinence épistémique des réponses. L'équivalence initiale des groupes (GT et GE, n=15 chacun; niveaux A2-B2 CECRL) est confirmée par les pré-tests comparables. Les résultats post-intervention révèlent des gains d'apprentissage supérieurs dans le groupe expérimental, traduisant l'effet positif de la différenciation IA.

Tableau 2: Performances pré/post-test et indicateurs complémentaires par groupe

Groupe	Pré-test (M ± ET)	Post-test (M ± ET)	Gain (post - pré)	Taux pertinentes (post-test)	Réussite (>seuil)
GT	12,4 ± 2,1	14,7 ± 2,3	2,3	55,6% (0,56)	66,7% (10/15)
GE	12,1 ± 2,0	16,2 ± 1,9	4,1	63,5% (0,64)	86,7% (13/15)

Ces écarts – $\Delta=+4,1$ vs $+2,3$ points en scores bruts, $+20$ points en taux de réussite, $+7,9$ points en réponses pertinentes – témoignent d'une profondeur d'analyse textuelle accrue dans le GE, validant l'hypothèse d'une différenciation pédagogique optimisée par l'IA.

6- Analyse qualitative de la pertinence épistémique selon le modèle de van Dijk et Kintsch (1983):

Pour tester l'hypothèse spécifique H2 et ancrer empiriquement les résultats dans le modèle cognitif de la compréhension textuelle de van Dijk et Kintsch (1985), nous réinterprétons les performances (Tableau 2) à travers leurs trois niveaux hiérarchiques de représentation mentale. Comme il est montré dans le tableau ci-après, ce cadre, central en didactique des langues, distingue: (1) le niveau surface (rappel littéral), (2) la base de texte (propositions sémantiques explicites), et (3) le modèle de situation (intégration inférentielle avec les connaissances préalables, constitutif de la pertinence épistémique).

Tableau: Niveau de représentation en compréhension écrite selon van Dijk et Kintsch (1983) et tâches associées.

Tableau 03: niveau de représentation en compréhension écrite selon van Dijk et Kintsch (1983) et tâches associées.

Niveau	Représentation mentale	Tâches pédagogiques en FLE
1- Surface	Rappel littéral (mots/phrases)	Repérage (« Qu'est-ce qui est dit? Où ? »)
2- Base de texte	Micro/macro-structures sémantiques explicites	Reformulation, synthèse (« Expliquez autrement »)
3- Modèle situation	Inférences, évaluations, intégration épistémique	Inférence, critique (« Qu'en déduisez-vous ? Pourquoi? »)

Les taux observés (GT: 55, 6% pertinentes, 9, 5% semi-, 34, 9% non; GE: 63, 5% pertinentes, 9, 5% semi-, 27,0% non) s'alignent ainsi:

Concernant les réponses non pertinentes (GT: 34,9%; GE: 27,0%; $\Delta -7,9\%$) elle témoignent d'un échec au niveau 2. Les apprenants ne construisent pas la base de texte, signalant une non-compréhension des propositions explicites typique des fragilités B1 en décodage sémantique.

Pour les réponses semi-pertinentes (9, 5% stable) elles démontrent un accès partiel au niveau 2, mais un blocage au niveau 3. En effet, la reformulation reste littérale, sans intégration inférentielle, indiquant une compréhension instrumentale limitée.

Les réponses pertinentes (GT: 55, 6%; GE: 63,5%; $\Delta +7,9\%$) sont l'expression de l'atteinte du niveau 3. Ce type de réponses mobilise le modèle de situation, produisant des inférences épistémiquement valides (liens texte/connaissances), confirmant un gain significatif en profondeur analytique grâce à la différenciation IA.

A partir de ces résultats, nous pouvons avancer que l'élévation de 7, 9 points en pertinence épistémique (niveau 3) dans le GE valide H2: l'IA optimise non seulement les moyennes (3.1), mais élève la qualité cognitive des réponses, en favorisant l'accès au modèle de situation chez les profils hétérogènes. Cela renforce l'hypothèse d'une différenciation adaptative supérieure, cohérente avec les boîtes à moustaches resserrées (3.2).

Dans la pratique quotidienne en classe de FLE, si l'IA aide vraiment l'enseignant à mieux différencier, on s'attend à ce que plus d'apprenants du groupe expérimental (GE) parviennent à répondre aux questions du niveau 3 des niveaux de représentation décrits par van Dijk et Kintsch, celles qui demandent une compréhension vraiment approfondie, avec des inférences



et des liens personnels. Si nous observons de plus près les erreurs d'interprétation, nous allons trouver que le GE a réduit ses réponses non pertinentes de 8 points (27% contre 34, 9% dans le GT). L'idée, c'est de vérifier si cette baisse vient surtout d'un meilleur accès aux informations explicites du texte (niveau 2), ce qui montrerait que les pistes d'intervention proposées par l'IA dans la fiche pédagogique du GE a pu débloquent les apprenants en difficulté.

En clair, l'IA grâce à un ciblage plus précis a pu permettre aux plus faibles de ne pas rester coincés sur les questions basiques (niveaux 1 et 2), grâce à des consignes simplifiées ou des indices bien ciblés, tout en challengeant les plus forts avec des tâches plus poussées au niveau 3^{II}.

III- Discussion générale des résultats:

Les résultats de cette étude quasi-expérimentale confirment que l'assistance par intelligence artificielle dans la conception de fiches pédagogiques constitue un levier puissant pour la différenciation en compréhension écrite. Avec un gain de 7, 9 points en réponses pertinentes (63, 5% GE vs 55, 6% GT) et une réduction équivalente des non-pertinences (27, 0% vs 34, 9%), le groupe expérimental démontre non seulement une performance brute supérieure, mais aussi une distribution des résultats plus resserrée, comme l'illustreraient des boîtes à moustaches avec une médiane élevée et une moustache inférieure courte. Cette avancée s'aligne sur le modèle cognitif de van Dijk et Kintsch, où la prédominance des représentations de haut niveau (des réponses au niveau 3: modèle de situation) dans le GE signale une profondeur épistémique plus importante comparativement au groupe témoin: les apprenants intègrent inférences et connaissances préalables, dépassant la simple base de texte pour une compréhension discursive authentique, objectif cardinal de la didactique des langues.

Ces constats rejoignent l'actualité de la recherche. Des travaux récents, comme ceux du CNETCO (2017) sur la différenciation intuitive des enseignants, soulignent que les pratiques spontanées restent limitées sans outils d'amplification – précisément ce que l'IA offre ici: une génération rapide de consignes graduées, d'étayage ciblé (glossaires contextuels, indices inférentiels) et d'exercices et de challenges ludiques, économisant un temps précieux que l'enseignant peut réinvestir dans l'observation fine des profils hétérogènes. En écho à Crompton et Burke (2023), nos données empiriques montrent que l'IA ne remplace pas l'expertise humaine, mais l'augmente: la fiche GE optimise l'accès aux niveaux 1-2 de compréhension pour les fragiles (réduisant les blocages sémantiques) tout en stimulant le niveau 3 pour les avancés, favorisant une inclusion effective sans nivellement par le bas. Cette complémentarité humain-IA répond aux défis des classes hétérogènes, où 22% seulement des enseignants français de collège pratiquent une différenciation régulière (contre 44%) (OCDE, 2026), souvent freinée par des contraintes temporelles.

Sur le plan didactique, l'amélioration de 20% en taux de réussite (>50% pertinentes) valide l'hypothèse H1 (performance globale) et H2 (profondeur cognitive), prouvant que cette démarche avec un outil d'aide IA transcende les gains quantitatifs pour enrichir la qualité des apprentissages. Elle incarne une différenciation adaptative, alignée sur les principes du socio-constructivisme de Vygotsky (1997) et le concept de la zone proximale de développement. En effet, les prompts explicites à l'IA (tenant compte du niveau de langue) génèrent des variations individualisables, rendant accessible une pédagogie inclusive dans un contexte réaliste précis.

Malgré ces apports, l'étude présente des limites inhérentes à son échelle. Le biais potentiel de l'enseignant, conscient de l'hypothèse et administrateur unique des séances, invite à un protocole en double insu pour les futures analyses qualitatives, où correcteurs et intervenants ignoreraient l'origine des fiches (GT vs GE). Aussi, la durée ponctuelle (trois séances) limite l'évaluation d'impacts durables; une étude longitudinale sur un trimestre, intégrant d'autres macro-compétences (production écrite, interaction orale), révélerait si ces gains persistent face à l'hétérogénéité croissante. Enfin, l'échantillon modeste (N=30) et l'absence de tests paramétriques exhaustifs (χ^2 , ANOVA par niveau) appellent une réplication à plus grande



échelle, avec randomisation et contrôles socio - démographiques affinés. Ces limites peuvent présenter des pistes prometteuses pour des recherches futures.

Conclusion:

Cette recherche suggère que l'intelligence artificielle, utilisée comme assistant à la conception pédagogique, loin d'être un simple gadget, un substitut à l'enseignant ou un risque d'appauvrissement cognitif, se révèle un assistant pédagogique intéressant pour rendre effective la différenciation en français langue étrangère. Elle rehausse les performances globales des apprenants, enrichit leur compréhension épistémique au sens de van Dijk et Kintsch, et atténue les écarts entre profils hétérogènes, validant ainsi les hypothèses dans un cadre de classe authentique.

Face à une diversité scolaire accrue, marquée par des apprenants au niveau et aux besoins variés en rythme et compétences, l'IA apporte une solution concrète. Elle allège les contraintes de préparation – génération rapide de consignes graduées et d'aides ciblées pour permettre à l'enseignant de se recentrer sur l'observation humaine et l'ajustement en direct.

Toutefois, ces résultats positifs ne prouvent nullement une supériorité générale ou systématique de l'IA sur les pratiques enseignantes traditionnelles. Son intégration appelle une vigilance éthique rigoureuse: former les enseignants à un usage maîtrisé du prompting, contrer les biais algorithmiques et les hallucinations typiques des modèles génératifs, qui perpétuent parfois des normes culturelles dominantes, et l'inscrire dans des cadres institutionnels inclusifs. Plusieurs études récentes tempèrent en effet ces observations: si certains travaux notent des bénéfices contextuels en planification (Crompton & Burke, 2023), d'autres soulignent des risques d'uniformisation des tâches, de biais algorithmiques amplifiant les inégalités, voire d'une compréhension superficielle favorisée par la dépendance aux suggestions générées (Kasneci et al, 2023). Ces résultats contradictoires rappellent la nécessité de prudence: l'effet positif observé ici reste spécifique à ce protocole court, à cet échantillon restreint et à ce contexte localisé.

En contexte algérien, ces premiers éléments empiriques limités, méritent d'être confrontés à d'autres réalités pédagogiques. L'alliance humain-IA, loin d'être une solution miracle, appelle une expérimentation prudente et contextualisée au service d'une didactique des langues toujours centrée sur l'humain. Cette recherche suggère également que l'assistance IA appelle une révision des formations initiale et continue des enseignants de FLE intégrant des modules (obligatoires) sur le prompting pédagogique structuré, la lecture critique des réponses générées par l'IA et l'éthique algorithmique appliquée à la différenciation pour contrôler surtout les hallucinations des IA, favoriser l'étayage et réduire la dépendance. Ces compétences permettent de transformer ces outils en leviers systémiques d'une didactique inclusive, comme démontré par les gains empiriques observés dans cette étude. Les plans de formation continue des enseignants devraient ainsi certifier la maîtrise de prompts didactiques précis ainsi que la validation critique des outputs face aux biais culturels et à l'uniformisation des tâches, garantissant une IA au service effectif des classes hétérogènes algériennes.

Notes:

I- Le rapport préconise en outre une régulation rigoureuse de la gouvernance des données et de l'IA pour préserver l'intégrité académique et l'équité institutionnelle. Il alerte sur les biais algorithmiques risquant d'exacerber les inégalités sociales si les outils ne sont pas conçus de manière inclusive et transparente. Enfin, la formation des enseignants est jugée essentielle pour maîtriser les nouvelles modalités pédagogiques multimodales et garantir un usage éthique des technologies.

II- Pour renforcer cette analyse van Dijk/Kintsch, un test du χ^2 ou une ANOVA sur la répartition des réponses par niveau nous dira si le GE a significativement plus de réponses de niveau 3. Si c'est le cas, l'hypothèse H 2 sera encore renforcée: l'IA ne se contente pas d'augmenter les notes brutes, elle enrichit la qualité de la compréhension, en s'adaptant vraiment à la diversité des apprenants.



Références:

- 1- Armstrong, F, & Moore, M. (Eds.). (2004). Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds. Routledge Falmer. <https://www.routledge.com/Action-Research-for-Inclusive-Education-Changing-Places-Changing-Practices-Changing-Minds/Armstrong-Moore/p/book/9780415318020>.
- 2- Astolfi, J.-P. (2008). La saveur des savoirs: La didactique des disciplines. ESF Éditeur. <https://www.numeriquepremium.com/doi/book/10.14375/NP.9782710126782>.
- 3- CNESCO. (2017). Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique: Dossier de synthèse. Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- 4- Crompton, H, & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- 5- Dai, Y, Liu, A, & Lim, C. P. (2023). Reconceptualizing Chat GPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education. *Procedia CIRP*, 119, 84–90. <https://osf.io/download/nwqju>
- 6- Educause. (2023). 2023 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition. <https://library.educase.edu/resources/2023/5/2023-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>.
- 7- Gillig, J.-M. (1999). Les pédagogies différenciées: Origine, actualité, perspectives. De Boeck Université.
- 8- Holloway, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58(1). <http://web.uvic.ca/~jdurkin/edd401su/Differentiated.html>.
- 9- Kim, N. J, & Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. *Frontiers in Education*, 7, Article 755914. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.755914/full>.
- 10- Miao, F, & Holmes, W. (2024). Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389901>.
- 11- OCDE. (2026). Résultats de TALIS 2024: Où en est l'enseignement? TALIS. <https://doi.org/10.1787/bc095b41-fr>.
- 12- Kasneci, E, Sessler, K, Küchemann, S, Bannert, M, Dementieva, D, Fischer, F, Gasser, U, Groh, G, Günemann, S, Hüllermeier, E, Krusche, S, Kutyniok, G, Michaeli, T, Nerdel, C, Pfeffer, J, Poquet, O, Sailer, M, Schmidt, A, Seidel, T, Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On the opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- 13- Legrand, L. (1995). Les différenciations de la pédagogie. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (15). https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1913_t10_0219_0000_1
- 14- Meirieu, P. (1997). La pédagogie entre le dire et le faire [Compte rendu]. *Revue française de pédagogie*, 121, 171–174.
- 15- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. E.S.F.
- 16- Prud'homme, L, Folbec, A, Brodeur, M, Presseau, A, & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1–35.
- 17- Prud'homme, L, Bergeron, G, & Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier: Le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3–16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>.
- 18- Prud'homme, L, Leblanc, M, Paré, M, Fillion, P.-L, & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves: Un exemple en lecture. *Québec Français*, (174), 76–78.
- 19- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée: Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.
- 20- Tomlinson, C. A, Brighton, C, Hertberg, H, Callahan, C. M, Moon, T. R, Brimijoin, K, Conover, L, & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/107621750302700203>



- 21- Tomlinson, C. A. (2004). La classe différenciée. Chenelière Éducation.
- 22- UNESCO. (2020). Enseignement inclusif: Préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_fre
- 23- UNICEF. (2024, 20 novembre). Comment l'intelligence artificielle peut désavantager les enfants. <https://www.unicef.ch/fr/actualites/news/2024-11-20/comment-l-intelligence-artificielle-peut-desavantager-les-enfants>.
- 24- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1985). Stratégies de compréhension du discours. Presses Universitaires de France.
- 25- Vygotsky, L. S. (1997). Pensée et langage. La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)
- 26- Zakhartchouk, J.-M. (2001). Au risque de la pédagogie différenciée. INRP.

Annexes:

Annexe 01: Tableau détaillé des variables:

Type	Variable	Définition	Niveau de mesure	Rôle / Méthode d'analyse
Indépendante (VI)	Modalité de conception des fiches	Fiche manuelle (GT) vs fiche générée par IA (GE)	Nominal	Test de l'hypothèse: effet sur la différenciation
Dépendante (VD)	Performance en compréhension écrite	Scores pré/post-test (globale, partielle, inférentielle)	Ordinal (M, écart-type)	Analyse des gains d'apprentissage
Confusion (VC)	Nature du texte utilisé	Texte narratif vs argumentatif	Intervalle	Contrôle des biais textuels

Tableau 01: définition des variables d'étude

Annexe 2: Prompt utilisé (itérativement affiné sur 3 versions):

À partir du texte "*Appel pour lutter contre la faim dans le monde*" (niveau A2-B2 FLE, 3e secondaire algérienne), conçois une fiche pédagogique différenciée pour 15 élèves hétérogènes (rythmes variés, niveaux CECRL A2-B2). Structure: 3 niveaux progressifs (compréhension globale/partielle; reformulation; inférences critiques). Pour chaque tâche, propose:

- Version simplifiée (A2-B1): consignes courtes, étayage lexical/indirect.
- Version standard (B1).
- Version enrichie (B2): ouverture critique.
- Intègre: glossaire contextuel, indices textuels localisés, stratégies métacognitives explicites.



Annexe 03: Texte support

Texte support (compréhension de l'écrit n°2) :**Appel pour lutter contre la faim dans le monde.**

Un collectif de deux cents organisations non gouvernementales appelle les Chefs d'Etats à mobiliser 5,5 milliards de dollars nécessaires pour fournir une aide alimentaire d'urgence à plus de 34 millions de personnes au bord de la famine dans le monde.

Chaque jour, nous sommes témoins de la souffrance et de la résilience¹. Chaque jour, nous partageons des récits et des preuves démontrant que la faim et la privation² de nourriture existent dans le monde, que ce soit en Afrique, en Asie, en Amérique latine ou ailleurs. Pourtant, cela ne déclenche ni mesure d'urgence ni mobilisation de financements en quantité suffisante.

Les conflits et les violences, l'inégalité, les impacts du changement climatique, la perte de terres, d'emploi ou de perspectives, la lutte contre le COVID-19 ont aggravé un peu plus la situation en privant ces personnes de nourriture.

Nous ne pouvons pas nous permettre de perdre tout espoir. Ce sont les actions humaines qui sont à l'origine de la famine et de la faim, et ce sont nos actions qui peuvent enrayer³ les conséquences les plus graves. Nous avons tous et toutes un rôle à jouer. Mais vous, qui dirigez des États, les représentez et exercez les plus hautes fonctions, vous avez une responsabilité unique.

Nous vous demandons d'agir maintenant. Nous vous appelons à mobiliser 5,5 milliards de dollars nécessaires pour fournir une aide alimentaire d'urgence à plus de 34 millions de personnes qui sont au bord de la famine dans le monde.

Nous vous demandons d'intensifier vos efforts et de travailler avec toutes les parties concernées pour mettre un terme aux conflits et à toutes les formes de violence. L'appel du Secrétaire général des Nations Unies à un cessez-le-feu mondial doit être pris en compte immédiatement. L'aide humanitaire doit pouvoir être apportée aux communautés sans barrière ni obstacle, pour que nous puissions soutenir de toute urgence les personnes qui en ont le plus besoin.

Nous vous exhortons à investir dans la lutte contre la pauvreté et la faim, à donner aux populations les outils dont elles ont besoin pour bâtir un avenir plus résilient pour elles-mêmes.

La famine et la privation de nourriture n'ont pas lieu d'être au XXI^e siècle. L'histoire nous jugera sur les mesures que nous prenons aujourd'hui.

In : lemonde.fr / Texte publié le 28 avril 2021

Lexique :

1. **résilience** : résistance aux épreuves de la vie.
2. **privation** : le fait de refuser (interdire/ ne pas fournir) à quelqu'un quelque chose (dans ce cas, on parle de nourriture).
3. **enrayer** : arrêter, faire face à



Annexe 04: les réponses d'un apprenant aux strates cognitives visées par le post-test.

E4

1. Qui souffre de la faim selon le texte ?
 - a) Les personnes malades
 - b) Les personnes riches
 - c) Des millions de personnes dans le monde ✓
2. La planète produit-elle assez de nourriture pour tous ?
 - a) Oui ✓
 - b) Non ✗
 - c) On ne le sait pas
3. Donne une des causes de la faim mentionnée dans le texte.

→ changement climatique

Partie 2 : Compréhension intermédiaire (niveau moyen)

4. Explique avec tes mots ce qu'est « un appel humanitaire ».

→ est en fait un appel à tous les humains et le monde pour une problèmes pour changer les problèmes.
5. D'après le texte, quelles sont deux catégories d'acteurs invités à agir ?

→ les gouvernements

→ les organisations humanitaires
6. Quel lien peux-tu faire entre le gaspillage alimentaire et la faim dans le monde ?

→ Même le gaspillage pourrait permettre de nourrir davantage de personnes

un contact entre tous les humanitaires et le monde pour un problème pour changer les problèmes

Partie 3 : Compréhension approfondie (niveau avancé)

7. Pourquoi parle-t-on d'injustice dans ce texte ? Explique.

→ parce qu'il y a assez de nourriture pour tous, mais une mauvaise répartition fait que beaucoup souffrent de la faim
8. Quel est le but de l'auteur en écrivant ce texte ?
 - a) Informer sur une crise sanitaire
 - b) Expliquer une situation passée
 - c) Sensibiliser et appeler à l'action
9. Que penses-tu de ce type d'appel ? Est-ce utile ? Pourquoi ?

→ C'est utile car cela réveille les consciences et pousse à agir pour aider ce qui en ont besoin.



Quand les corps se voilent, les voix se dévoilent : lecture psychanalytique de la nouvelle éponyme *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar

Lamia OULANI (*)

Université Badji Mokhtar – Annaba, B.P 12
Annaba 23000.

lamia.oulani@univ-
annaba.dz

Soumis le: 30/04/2026

Accepté le: 10/06/2026

Publié le: 30/06/2026

Résumé

Dans la nouvelle éponyme du recueil Femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djébar, le corps féminin apparaît comme le lieu privilégié de l'enfermement et du désir empêché. Loin de se réduire à une simple présence charnelle, il constitue une surface d'inscription du traumatisme, où se nouent contrainte, souffrance et mémoire. En s'appuyant sur la notion de Moi-peau de Didier Anzieu, cette étude analyse les formes de clôture qui s'exercent sur ce corps à travers l'appartement, la chambre et le hammam. Elle montre également comment le silence, la censure, l'autocensure et le voile contribuent à l'intériorisation de la domination. Le corps se donne ainsi à lire comme un espace de contrainte à la fois physique et psychique, marqué par une parole entravée.

Mots-clés: Femme, corps, enfermement spatial, nouvelle, silence.

When bodies are veiled, voices are unveiled: a psychoanalytic reading of Assia Djébar's eponymous short story Women of Algiers in Their Apartment.

Abstract

In the eponymous short story from Assia Djébar's collection Women of Algiers in Their Apartments, the female body emerges as the primary site of confinement and thwarted desire. Far from being reduced to a mere physical presence, it serves as a surface upon which trauma is inscribed, where constraint, suffering and memory intertwine. Drawing on Didier Anzieu's concept of the 'skin-ego', this study analyses the forms of confinement imposed on this body through the apartment, the bedroom and the hammam. It also demonstrates how silence, censorship, self-censorship and the veil contribute to the internalisation of domination. The body thus reveals itself as a space of constraint, both physical and psychological, marked by stifled speech.

Keywords: Woman, body, enclosed space, novel, silence.

* **Auteur correspondant:** Lamia OULANI, lamia.oulani@univ-annaba.dz



Introduction:

La publication de *Femmes d'Alger dans leur appartement* marque une étape significative dans le parcours littéraire d'Assia Djébar. À travers ce recueil, l'écrivaine redonne voix à celles que l'Histoire, l'idéologie coloniale et l'ordre patriarcal ont longtemps confinées dans les « silences du sérail d'hier » (Djébar, 1983: p. 7).

En renversant la représentation orientaliste, voire exotisante, empruntée à Delacroix puis repensée par Picasso, Assia Djébar substitue à l'image figée des *Femmes d'Alger* une parole venue de l'intérieur, portée par un « arabe féminin ; autant dire d'un arabe souterrain » (Djébar, 1983: p. 7) et par des « chaînes d'échos et de soupirs » (Djébar, 1983: p. 7). L'ekphrasis ne se limite donc pas à une simple description du tableau : elle devient un acte de réappropriation sensible. Là où Delacroix impose, avec son pinceau, un « regard volé » (4^e de couverture), enfermant les femmes dans une posture passive, muette et presque irréaliste, Djébar libère, avec sa plume, leur regard capturé et leur son coupé. Par la force de son écriture, elle fait parler des voix longtemps étouffées par les contraintes du regard extérieur et patriarcal. La description picturale se transforme ainsi en véritable « trajet d'écoute » (Djébar, 1983: p. 7), où s'entrelacent mémoire et expérience intime du féminin. Par cette humanisation littéraire du tableau, Djébar redonne présence, souffle et subjectivité à celles que la peinture avait réduites au silence.

Dans la nouvelle éponyme, cette reconquête de la parole s'inscrit notamment dans le corps féminin, perçu comme un espace d'entrave, d'épreuve et de silence imposé, tant de l'intérieur que de l'extérieur. Une approche psychanalytique permet d'éclairer cette représentation via la notion de Moi-peau développée par Didier Anzieu, qu'il conçoit comme une enveloppe psychique, porteuse des traces de l'expérience vécue et faisant interface entre le sujet et le monde. Lorsque l'autrice affirme que « cette contrainte du voile abattu sur les corps et les bruits raréfie l'oxygène même aux personnages de fiction » (Djébar, 1983: p. 7), elle montre que l'empêchement touche la voix et l'imaginaire tout à la fois. De même, l'enfermement spatial de la première nouvelle, conjugué à la représentation d'un corps dont « la cheville est entravée, à cause des interdits sexuels de la réalité » (Djébar, 1983: p. 7), donne à voir une violence qui imprime durablement sa marque sur les personnages féminins.

Il s'agira alors d'examiner comment, dans la nouvelle *Femmes d'Alger dans leur appartement*, le corps féminin constitue le lieu où s'empreignent l'enfermement, le traumatisme et le frein à la parole. À partir de la notion de Moi-peau élaborée par Didier Anzieu, nous montrerons que cette écriture du corps articule étroitement la clôture des espaces, l'intériorisation de la domination et la fragilisation de la subjectivité féminine.

1- Du pinceau à la plume:**1-1- Présentation de *Femmes d'Alger dans leur appartement*:**

Publié en 1980, puis enrichi d'une nouvelle inédite dans l'édition de 2002, *La Nuit du récit de Fatima, Femmes d'Alger dans leur appartement* est un recueil de nouvelles d'Assia Djébar dont le titre réveille une image déjà gravée dans l'imaginaire, celle qu'a immortalisée, plus d'un siècle plus tôt, le célèbre tableau de Delacroix. Cette œuvre tient une place à part dans le parcours littéraire d'Assia Djébar. Par la forme même du recueil, l'écrivaine choisit d'explorer plusieurs thèmes à travers une diversité de récits et de personnages. Un choix qui répond à une double visée, thématique et esthétique. D'une part, Djébar place au cœur de sa réflexion littéraire la condition des femmes. D'autre part, la peinture imprègne son écriture et lui offre une riche palette de procédés stylistiques.

En effet, même si le titre de l'œuvre renvoie explicitement le lecteur au tableau d'Eugène Delacroix, *Femmes d'Alger dans leur appartement*, peint au XIX^e siècle, cette référence picturale constitue le point de départ d'une réflexion critique sur la représentation des femmes algériennes du XX^e siècle. Anne Vetter, dans *De l'image au texte*, précise que « La peinture n'intervient pas comme sujet, il ne s'agit pas d'un texte sur la peinture, mais comme forme littéraire » (Vetter, 2007: p. 11). En d'autres termes, chez Djébar, la peinture n'est pas un thème



d'étude, elle est un motif littéraire et une forme d'écriture. Si le tableau propose une vision extérieure, silencieuse et provenant de l'imaginaire orientaliste, Djébar, au contraire, place ses personnages dans un univers de voix, de souvenirs et d'expériences vécues.

Le passage du tableau au recueil correspond ainsi à un déplacement fondamental : d'un regard posé sur les femmes à une parole émanant d'elles-mêmes, donnant à entendre leur silence imposé, mais aussi leur lente et douloureuse récupération de la voix. La référence à la peinture est ainsi réaffirmée : « c'est donc la rencontre entre la peinture et l'écriture, le fonctionnement et les conséquences d'un tel échange et d'une telle recontextualisation qui font tout l'intérêt de cette œuvre » (Gharbi, 2004: p. 64).

Si l'œuvre, sur le plan formel, se présente comme un recueil de nouvelles, cette composition ne doit cependant pas être interprétée comme une simple juxtaposition de récits indépendants. Les textes se répondent, se prolongent et s'emboîtent mutuellement à travers des motifs récurrents, tels que le corps féminin, l'enfermement, le voilement, la mémoire, le rapport à la langue, la censure et la difficulté de dire. L'ensemble instaure une affinité thématique dans une structure cohérente, traversée par une même préoccupation : faire entendre des voix longtemps étouffées. La pluralité des récits permet à Djébar de restituer non pas une expérience féminine unique, mais une diversité de destins, de sensibilités et de formes de résistance collective.

Quant à la critique, elle salue le talent d'Assia Djébar dans sa manière d'articuler l'intime et le collectif. À travers des scènes de confiance, des souvenirs de femmes, des gestes retenus et des silences chargés de sens, l'autrice transforme l'espace clos de l'appartement en un lieu de révélation intime. L'œuvre apparaît alors comme une quête de revalorisation symbolique : restaurer présence, épaisseur et dignité à des femmes dont des visions réductrices les avaient privées de voix. C'est pourquoi ce recueil peut être lu à la fois comme un recueillement sur la mémoire féminine, une œuvre littéraire engagée et une prise de position profondément humaine, non pas féministe, au profit de la liberté des femmes.

1-2- Une palette de voix : entre écoute, transmission et transgression:

La particularité exceptionnelle du recueil vient du fait qu'il ne parle pas des femmes de manière surplombante ou avant-gardiste ; il cherche plutôt à faire entendre des voix éparées, blessées, restées longtemps silencieuses. Cristina Boidard Boisson rappelle que « la vie et l'œuvre d'Assia Djébar sont placées sous le signe de la lutte et de la transgression » (Boidard Boisson, 2007: p. 68). Cette idée est fondamentale : Djébar elle-même reconnaît, dans *l'Ouverture*, que parler de ce monde féminin devient « une transgression » (Djébar, 1983 : p. 8). Le livre est né d'une tension : il faut parler, et parler est déjà franchir une limite pour s'affranchir par la suite. C'est ce qui donne au recueil sa gravité, sa fragilité — dans le sens non péjoratif du terme — et sa force intime en même temps. Chaque parole féminine qui émerge y apparaît comme une conquête délicate mais rigoureuse, arrachée contre le pouvoir abusif du silence.

Mais soulignons un fait : cette parole n'est jamais autoritaire. Djébar refuse précisément d'étouffer la voix des autres femmes. Sa position est éthique autant qu'esthétique : elle veut « parler près de, et si possible tout contre » (Djébar, 1983: p. 7). Cette formule est essentielle pour comprendre son écriture. Elle dit une proximité, une solidarité, mais aussi une pudeur. L'écrivaine n'écrit pas, ne parle pas non plus à la place des femmes ; elle recueille, agence, transmet leur malaise. C'est en ce sens que Djébar parle d'un « trajet d'écoute » (Djébar, 1983: p. 7), où l'œuvre avance par fragments de voix, par récits remémorés, par confidences, par murmures qui cherchent peu à peu leur forme. Ce choix ne peut donner au recueil qu'une tonalité très humaine, tout en étant loin du pathétique.

À travers ce recueil, on entend moins un discours théorique sur la condition féminine que des voix, des douleurs, des souvenirs et des élans retenus. L'œuvre montre une expérience féminine vécue dans la souffrance, le silence et le poids du passé. Mais, étrangement, elle laisse aussi entendre une parole qui essaie de naître. Une parole qui cherche sa place. Une parole qui veut enfin être entendue et écoutée.



2-3- La première nouvelle, la finalité du recueil:

Si cette nouvelle a un statut privilégié et distingué dans le recueil, chez les critiques et les lecteurs aussi, c'est parce qu'elle est la première, la plus longue et la plus directement liée au tableau. Elle sert de seuil au recueil et à la parole féminine : l'appartement n'y est plus un décor exotique, mais un espace de révélations, de silences infligés et de désillusions postcoloniales. Cette première nouvelle réécrit, corrige aussi Delacroix, tandis que les suivantes prolongent ce ton contestataire avec des affinités plus fragmentées, proches de Picasso (Gharbi). On peut donc dire que la nouvelle éponyme mérite ce privilège : porter le titre du livre, puisqu'elle en contient déjà tout le programme esthétique et thématique de Djébar que nous avons évoqué plus haut.

Toutefois, dans la perspective de notre étude, nous pouvons affirmer que Djébar dénonce avec force le silence imposé aux femmes du tableau de Delacroix et s'attache à leur rendre la parole. Dans la postface, au titre fort suggestif, *Regard interdit, son coupé* (Djébar, 1983: p. 145), qui renvoie à l'imposition du silence, voire à la confiscation de la parole, Djébar s'insurge contre l'image d'un « Orient superficiel, qu'il [Delacroix] propose, dans une pénombre de luxe et de silence » (Djébar, 1983: p. 149). Un Orient dont le caractère est réducteur, pour ne pas dire stéréotypé, où la femme orientale se trouve enfermée dans un espace esthétisé et muet, et qui va jusqu'à créer un lien entre le corps et l'espace clos : « Tout le sens du tableau se joue dans le rapport qu'entretiennent celles-ci avec leur corps, ainsi qu'avec le lieu de leur enfermement » (Djébar, 1983: p. 148).

Cette pensée, éclairant la première nouvelle marquée par la prégnance des espaces clos, annonce, sans détour stylistique ou allusion métaphorique, que le choix de l'appartement ne constitue pas un simple décor, mais une véritable force d'enfermement. Son emprise est telle qu'il semble prendre possession des corps, couvrir les voix et condamner les habitantes à une présence silencieuse.

On peut aller encore plus loin dans la raison du choix de l'intitulé de la première nouvelle, qui, dès le début, met en scène la contradiction que le recueil veut faire véhiculer. D'un côté, les femmes sont sorties de l'image fixe ; de l'autre, par le recours à l'interprétation djébarienne du tableau, elles ne sont pas encore pleinement délivrées de ce silence séculaire. Leur parole existe, mais elle demeure menacée. Leur mouvement est visible, mais il reste contrôlé, voire entravé. On peut penser que la nouvelle porte tout le drame du recueil. En d'autres termes, il est vrai qu'elle ouvre un espace de libération, mais en même temps, elle ne prétend pas dissimuler une réalité amère : cette libération est partielle, douloureuse et inachevée. C'est précisément ce paradoxe qui confère à la première nouvelle tout son poids symbolique et qui expliquerait pourquoi Assia Djébar en a fait le titre de l'œuvre entière.

2- Espaces clos et enfermement du corps:

Dans la nouvelle éponyme, l'espace clos agit d'abord sur le **corps des femmes**. Il ne se limite pas à un concept narratologique, préciser le cadre spatial de l'action. Il impose une manière d'être, de se tenir, de bouger, de souffrir et même de se taire. Le titre lui-même associe les femmes à un intérieur, à un lieu clos, à l'appartement. Nous pouvons alors lire cette nouvelle comme l'histoire d'un corps féminin tenu dans des murs étroits, parfois si étroits qu'ils deviennent menaçants et troublants. Le recours au Moi-peau est ici légitime. Il nous aide à penser le lien entre le corps et la vie psychique, puisque, chez Anzieu, le psychisme prend appui sur le corps et sur une première expérience de l'enveloppe sensible (Anzieu, 2016: p. 8). Il définit aussi la peau comme ce qui « limite le corps et se situe à la frontière du monde extérieur et du monde intérieur de l'individu » (Anzieu, 2016: p. 35). Cette citation éclaire parfaitement la nature du corps féminin dans la première nouvelle, qui apparaît comme privé d'espace, à la recherche de la liberté, mais sans cesse ramené à la clôture. L'espace qui étouffe au lieu de protéger, passant de l'enveloppe sécurisante à une clôture oppressive, prenant la forme de ce que Bourdieu appelle « un enclos invisible » (Bourdieu, 1998: p. 47).



2-1- Appartement et chambre : immobilité et monotonie:

Dans la nouvelle éponyme, l'espace clos agit d'abord sur le corps des femmes. Il ne se limite pas à un concept narratologique, précisant le cadre spatial de l'action. Il impose une manière d'être, de se tenir, de bouger, de souffrir et même de se taire. Le titre lui-même associe les femmes à un intérieur, à un lieu clos, à l'appartement. Nous pouvons alors lire cette nouvelle comme l'histoire d'un corps féminin tenu dans des murs étroits, parfois si étroits qu'ils deviennent menaçants et troublants. Le recours au Moi-peau est ici légitime. Il nous aide à penser le lien entre le corps et la vie psychique, puisque, chez Anzieu, le psychisme prend appui sur le corps et sur une première expérience de l'enveloppe sensible (Anzieu, 2016: p. 8). Il définit aussi la peau comme ce qui « limite le corps et se situe à la frontière du monde extérieur et du monde intérieur de l'individu » (Anzieu, 2016: p. 35). Cette citation éclaire parfaitement la nature du corps féminin dans la première nouvelle, qui apparaît comme privé d'espace, à la recherche de la liberté, mais sans cesse ramené à la clôture. L'espace étouffe au lieu de protéger, passant de l'enveloppe sécurisante à une clôture oppressive, prenant la forme de ce que Bourdieu appelle « un enclos invisible » (Bourdieu, 1998: p. 47).

2-1- Appartement et chambre: immobilité et monotonie

Quand Bachelard considère que « la maison est notre coin du monde. Elle est notre premier univers » (Bachelard, 1957 : p. 24), il établit un sentiment d'appartenance et d'attachement au lieu dans lequel nous vivons, ce qui crée et renforce une connexion affective et sécurisante entre nous et cet espace qui nous est agréablement familier. Dans la nouvelle objet de notre étude, l'espace habité est source de malaise et de répugnance. L'appartement et la chambre sont d'abord les lieux où le corps féminin se fige. Lorsque Sarah reçoit l'appel d'Anne, elle traverse des « rues étroites » (Djebar, 1983 : p. 13) qui deviennent presque des « couloirs glissants de rêve » (Djebar, 1983 : p. 13), avant d'entrer dans « un couloir tapissé de mosaïques » (Djebar, 1983 : 13). Ce glissement de la rue vers le couloir montre que l'enfermement ne commence pas au seuil de l'appartement : il se prépare déjà dans l'espace traversé. L'extérieur lui-même se resserre, se ferme et anticipe la clôture du dedans. Ainsi, le déplacement du personnage ne traduit pas une ouverture, mais l'acheminement progressif du corps vers un espace d'enfermement. Sarah franchit la rue pour aller retrouver Anne qui, depuis deux jours, « se cloître dans cette vieille demeure » (Djebar, 1983 : p. 13). *Se cloîtrer*, ce verbe aux résonances carcérales, révèle la présence d'un enfermement, volontaire ou subi, où le corps d'Anne s'engouffre dans une topographie manquant d'oxygène. L'asphyxie est sous-entendue, ce qui renforce encore plus l'incapacité du personnage, ou plutôt de son corps, à bouger, à sortir, pour respirer librement. La citation d'Hélène Cixous, « À censurer le corps, on censure du même coup le souffle, la parole » (Cixous, 1975 : p. 43), résume avec une gravité saisissante la réalité sombre et douloureuse de ce corps féminin qui subit un double supplice : celui de la clôture, qui enferme, et celui de la rareté de l'air, qui l'expose à un réel danger pour sa survie.

Avant même que Sarah n'arrive à sa rencontre, Anne est déjà prise dans un intérieur sans issue. Cette scène peut être éclairée par Anzieu, qui montre que le sujet souffre d'une « vulnérabilité à la blessure narcissique en raison de la faiblesse ou des failles de l'enveloppe psychique » (Anzieu, 2016 : p. 30). Ce resserrement spatial préfigure un assujettissement plus profond, où le corps devient prisonnier d'une architecture hostile. Le couloir étroit, la vieille maison aux murs étouffants, la salle de bains confinée, puis la chambre close composent une série d'espaces resserrés que la ville semble imposer pour verrouiller toute échappatoire. Selon Anzieu, cette incarcération agit comme un empiètement sur le sujet, puisque « chaque déficit d'une fonction psychique [est à] rattacher à un type particulier d'empiètement pathogène réalisé par l'entourage sur le Moi-peau en cours de constitution » (Anzieu, 2016 : p. 147). L'espace ne protège donc plus ; il enferme, il blesse et il participe à la fragilisation du corps féminin.

Cette impression devient plus nette encore dans la scène de la salle de bains, où nous assistons à un rituel intime mais vain qui accentue l'enfermement du corps féminin. Anne, qui se baisse pour s'asperger le visage, laisse échapper des « gémissements saccadés » (Djebar,



1983: p. 14). Ces gestes agités trahissent un malaise corporel que Sarah tente d'apaiser par des soins muets : tresser les cheveux, verser de l'eau de Cologne sur la nuque, ranger le matelas et les coussins. L'atmosphère de malaise, de souffrance aussi, qui y règne nous laisse sentir, dans cette pièce « large, basse, envahie de pénombre » (Djebar, 1983: p. 14), une ironie spatiale. L'absence de mobilier et de lumière amplifie le sentiment d'enfermement. Anne, qui « dessine des cercles rétifs au milieu de la pièce nue » (Djebar, 1983: p. 14), le renforce par des mouvements circulaires stériles qui révèlent une répétition close, sans progression ni élan libérateur, un cercle vicieux au sens propre et figuré. On peut penser ici, avec Anzieu, à une forme de « confusion respiratoire du plein et du vide » (Anzieu, 2016: p. 139), tant l'espace paraît saturé, fermé, presque irrespirable. Un geste qui reflète l'impuissance de ce personnage face à sa condition.

De son côté, Sarah incarne cette marginalité partagée. Reléguée « dans un coin, à même le carrelage » (Djebar, 1983: p. 14), elle maintient leur exclusion dans cet espace censé les abriter. Anzieu décrit cette mise à l'écart du corps comme le « sentiment de ne pas habiter sa vie » (Anzieu, 2016: p. 29) et d'« être le spectateur de quelque chose qui est et qui n'est pas sa propre existence » (Anzieu, 2016: p. 29). La phrase finale, « la pierre tue les odeurs : celles de la maladie, du désespoir » (Djebar, 1983: p. 14), nous frappe par la froideur minérale de cet objet inerte, qui les fige et les déshumanise dans une immobilité glaciale. Loin de protéger ses occupants, la chambre retient ces corps prisonniers dans un malaise perpétuel, avec des gestes automatiques de soin tournant en rond, n'ouvrant sur aucune tentative d'évasion ni sensation de chaleur spatiale. Ici, le corps est dans un état d'âme, à l'opposé de la joyeuse injonction formulée par Hélène Cixous : « Écris-toi : il faut que ton corps se fasse entendre. Alors jailliront les immenses ressources de l'inconscient » (Cixous, 1975: p. 43). Le corps de nos protagonistes est abaissé, retenu, comme empêché de s'exprimer. L'appartement prend ainsi la forme d'une contrainte lente. Avec la clôture de ses murs et de ses fenêtres, il enferme en toute intimité, sans bruit, par les mêmes gestes, par les mêmes postures, par le même abaissement du corps. Lorsque Anzieu, à propos des sensations corporelles, évoque une « sensation diffuse de mal-être » (Anzieu, 2016: p. 29), il nous fait sentir un enfermement qui dépasse l'espace intime que nous trouvons dans le passage suivant, quand Sarah, conduisant sa voiture dans la ville, « songe à l'entassement des enfants dans les chambres hautes, aux multiples balcons, persiennes fermées, qui ceignent le front des rues. Elle songe aux femmes cloîtrées, même pas dans un patio, seulement dans une cuisine où elles s'assoient par terre, écrasées de confinement [...] Plus de terrasses, plus de trouées du ciel au-dessus d'un maigre jet d'eau, pas même la fraîcheur consolatrice des mosaïques usées » (Djebar, 1983: p. 30).

Cet extrait élargit la clôture intime vers une autre, plus générale. L'appartement n'est donc pas seulement le lieu d'Anne et de Sarah. Il devient la signature d'une expérience féminine du clos, où le corps se trouve rabattu vers l'intérieur, vers l'immobile et vers l'habitude. Ceci élargit, pour généraliser, l'enfermement féminin intime vers un autre plus vaste, plus collectif.

2-2- Le corps comme prolongement de l'espace clos:

Chez Djebar, l'espace clos ne reste pas autour du corps féminin ; il s'immisce en lui pour se prolonger dans ses entrailles, dans ses réactions, dans ses peurs et dans sa manière même de se tenir. Anne ne fait pas qu'habiter une chambre obscure : son corps finit par reproduire la fermeture du lieu. Quand Sarah tire enfin le rideau, Anne recule « jusqu'au mur blanc du fond » (Djebar, 1983: p. 15), met « les deux mains sur les yeux » (Djebar, 1983: p. 15) et sanglote : « Je ne supporte pas la lumière ! » (Djebar, 1983: p. 15). Le corps féminin répond à l'ouverture par un mouvement instinctif de retrait. Il se referme contre le dehors comme la chambre s'était scellée autour de lui. Le mur, ultime rempart, devient l'appui précaire d'un corps fragilisé et blessé par la lumière elle-même. Une lumière intrusive et impitoyable, qui lacère les chairs et délaye les frontières qui les séparent. Le rideau tiré renvoie à un dehors qui ne libère plus ; il agresse, il blesse. À ce moment, le confinement physique s'est déjà transformé en enfermement



psychique. Anne ne se trouve pas seulement dans une chambre obscure ; elle porte en elle une obscurité qu'elle ne peut plus traverser sans douleur.

Le corps de Sarah, lui aussi, prolonge l'espace, mais différemment. Dans la scène de la chambre, elle reste « accroupie dans le coin le plus sombre » (Djebar, 1983: p. 14) et désire « se fondre dans l'obscurité » (Djebar, 1983: p. 14). Cette posture est significative : Sarah ne domine pas la scène, elle se baisse, se tient au ras du sol et épouse la pénombre. Son corps se règle ainsi sur le lieu clos. La peau, écrit Anzieu, « limite le corps et se situe à la frontière du monde extérieur et du monde intérieur de l'individu » (Anzieu, 2016: p. 34). Dans le même mouvement, limité selon Anzieu, elle devient, étrangement, un appui pour Anne. Lorsque celle-ci s'effondre devant la lumière, Sarah l'enlace et la berce. Le corps féminin n'est donc pas seulement le prolongement d'un espace accablant ; il peut aussi devenir une enveloppe bienveillante pour une autre femme. Sous cet aspect, le Moi-peau chez Anzieu peut nous aider à mieux saisir la scène, dans la mesure où il explique et fait sentir la fonction d'enveloppement à partir de laquelle le psychisme prend appui sur le corps. Sarah offre précisément à Anne cette présence enveloppante, fragile mais réelle, au moment où tout vacille.

Au risque de nous répéter, le lieu fermé ne constitue pas seulement un motif narratif. Il descend dangereusement dans le corps féminin, s'y engouffre lentement, modèle fermement ses gestes, lui ferme indécemment les yeux, lui plie rigoureusement le dos, raidit cruellement ses genoux et le pousse grossièrement au repli, pour qu'il devienne la chambre elle-même : opaque, défensif et blessé.

Cette continuité malveillante entre le lieu et le corps donne toute sa force au texte de Djebar, qui est aux antipodes de celui de Delacroix. Djebar montre que l'enfermement ne passe pas seulement par les murs, mais aussi par une manière d'habiter sa propre chair. L'espace clos fonctionne donc comme une forme d'enveloppe qui redouble celle du corps, au point de se rapprocher d'une seconde peau. Toutefois, cette enveloppe n'est pas nécessairement protectrice ; elle peut se transformer et devenir contraignante et écrasante, à l'image de ce que décrit Anzieu lorsqu'il évoque une « peau imaginaire [...] tunique empoisonnée, étouffante, brûlante » (Anzieu, 2016: p. 131). L'espace finit par se déposer sur le corps comme une deuxième peau lourde mais invisible.

2-3- Corps enfermé, voix confisquée:

Le confinement spatial est si éprouvant qu'il finit par prendre possession de la parole elle-même. Avec impuissance, Sarah exprime cette situation : « Ma voix ne les atteint pas. Elle reste intérieure » (Djebar, 1983: p. 13). La clôture ne se situe plus seulement dans l'appartement, dans le couloir ou dans la chambre ; elle passe dans la voix elle-même. Celle-ci, au lieu de s'exprimer librement, se trouve retenue à l'intérieur du corps. Le corps féminin devient alors un espace clos où la parole, bien qu'existante, ne parvient pas à se faire entendre : elle est maintenue à l'intérieur du sujet. Elle se bat contre une force invisible, incapable de la franchir. Une force qui l'empêche de s'adresser et de communiquer avec l'autre, semblable à une enveloppe corporelle faisant obstacle à toute ouverture vers l'extérieur (Anzieu).

Nous déduisons que ce phénomène marque un basculement essentiel de l'enfermement, qui ne relève plus uniquement de contraintes matérielles ou sociales, mais qui s'inscrit dans le fonctionnement même du sujet. La parole n'est plus interdite de l'extérieur ; elle est empêchée de l'intérieur. De ce fait, le silence ne correspond pas à une absence de voix, mais à une voix bloquée, intériorisée de force. Le corps clos devient le lieu d'une intériorité close séparant le sujet du monde. Au lieu de s'y révolter, ou au moins de chercher à sortir de ce mutisme imposé de l'intérieur, Anne porte cette bascule encore plus loin. Elle dit à Sarah : « Je suis venue ici pour mourir » (Djebar, 1983: p. 14), avant de révéler « quinze années d'une vie étrangère contenue dans une heure de mots » (Djebar, 1983: p. 15). Le verbe *contenir* fait allusion à une existence comprimée, serrée, réduite à presque rien.

Anzieu évoque le fantasme du corps « écorché » (Anzieu, 2016: p. 63) et celui de la peau « meurtrie » (Anzieu, 2016: p. 63), c'est-à-dire une enveloppe qui ne protège plus assez le sujet.



Il parle aussi du repli dans « un système fermé, celui d'un œuf qui n'écloie pas » (Anzieu, 2016 : p. 85), lorsque l'ouverture devient trop difficile. Nous pouvons déduire, sans forcer le texte de Djebbar, que chez Anne, la lumière fait mal, et que chez Sarah, la voix reste dedans. Dans les deux cas, le lien entre le dedans et le dehors ne circule plus librement. Le corps féminin apparaît comme une limite trop sensible, trop exposée, trop blessée pour assurer une vraie protection.

Nonobstant les espaces clos qui enferment le corps féminin, cet enfermement ne s'arrête pas aux murs : il évolue crescendo. L'appartement et la chambre imposent d'abord l'immobilité et la répétition. Puis, le corps absorbe cette clôture et la reproduit dans ses gestes. Enfin, la fermeture du lieu devient fermeture intérieure.

3- Le hammam, un espace énigmatique du corps féminin:

Le hammam occupe une place à part dans la nouvelle éponyme. Nous ne sommes plus dans la chambre obscure ni dans l'appartement pesant. En revanche, nous ne sortons pas vraiment du clos. Le bain reste un espace fermé, avec ses salles, ses vapeurs, ses murs humides et ses marbres glissants. Sa singularité tient à cette ambiguïté : il enferme encore, mais il desserre aussi. C'est pourquoi il mérite une analyse distincte. Si nous faisons un bref détour par le *Moi-peau*, nous pouvons dire que dans le hammam, la peau, surface sensible du corps, jouit enfin d'un bien-être et d'une plénitude qu'elle n'a pas trouvés dans les espaces précédents (Anzieu, 2016: p. 261). Mais prudence : si le bain accorde au corps féminin un moment de relâchement, de répit et d'allégresse, il n'abolit pas pour autant la contrainte de la clôture. Cela rend cette évasion ou libération fragile et éphémère, à la manière d'un apaisement passager vite repris par les limites du corps clos.

3-1- Entre enfermement et liberté relative:

Le hammam demeure d'abord un lieu clos. Djebbar insiste sur la « salle chaude » (Djebbar, 1983: p. 40), les « vapeurs épaisses » (Djebbar, 1983: p. 40), la « seconde salle » (Djebbar, 1983: p. 40), l'« alcôve noirâtre » (Djebbar, 1983: 40) et le « mur craquelé » (Djebbar, 1983: p. 40). Tout rappelle une architecture fermée, faite d'enveloppement, de chaleur et d'ombre. Le corps féminin ne se projette pas dans un espace ouvert. Il passe d'une salle à l'autre, plus précisément d'une fermeture à l'autre. S'il s'assied sur les marches de pierre, se rince dans un coin, il demeure pris dans un dedans. Nous découvrons un monde de limites, de seuils et de surfaces. Le bain ne rompt pas avec la logique du clos ; il la transforme seulement.

Or, ce même lieu fermé s'ouvre aussi sur une liberté relative. Les femmes peuvent s'y asseoir, souffler, se délasser, parler bas. Elles ne sont plus tout à fait assignées au silence du logement ni à l'immobilité de la chambre. Sarah, par exemple, s'installe « tranquille, au milieu d'un groupe » (Djebbar, 1983: p. 40). Ce détail n'est pas infime : dans l'appartement, le corps féminin se repliait ; ici, il se pose, aisément et librement, parmi d'autres corps. Cette détente reste toutefois très limitée. Djebbar rappelle aussitôt que certaines sont de celles qu'on enferme « des mois ou des années, sauf pour le bain » (Djebbar, 1983: p. 40). Le hammam apparaît comme une sortie permise, non comme une véritable libération. Le corps féminin y connaît un desserrement provisoire, mais cette respiration dépend encore d'un ordre qui continue de l'enfermer ailleurs. C'est ce qui rend ce lieu si complexe : il donne un peu d'air sans supprimer la clôture. Nous pouvons dire que le hammam est un espace intermédiaire. Il n'est ni pure prison, ni véritable dehors. Il constitue plutôt un entre-deux, où le corps féminin reste contenu, mais dans une enveloppe moins dure.

3-2- Un espace de dévoilement du corps:

Le hammam est aussi le lieu où le corps féminin se dévoile. Djebbar montre des femmes qui se rincent debout, qui se dévêtent du pagne, qui apparaissent « toutes rosies, semblables » (Djebbar, 1983: p. 40) après la chaleur et l'eau. Le texte fait donc entrer le lecteur dans une scène où le corps des femmes devient visible. Mais ce dévoilement charnel n'a rien d'exhibitionniste ; il demeure paradoxalement entouré de retenue. Les femmes se découvrent furtivement, avec des « pudeurs secrètes » (Djebbar, 1983: p. 40). Le corps féminin est montré, mais reste protégé par un code discret, par une manière de faire, par une pudeur ancestrale qui n'est jamais abolie.



C'est là un point très important. Le hammam ne livre pas le corps féminin au regard masculin ; il l'exclut puisqu'il l'installe dans un entre-soi de femmes. Le dévoilement change de signification. Il ne s'agit plus d'un corps surveillé, caché ou figé dans le vêtement social. Il s'agit d'un corps qui peut apparaître à d'autres femmes, dans le soin, dans l'eau, dans la chaleur, dans le geste ordinaire de se laver. Sarah elle-même entre dans cet espace « avec un pagne serré sous les aisselles, un peigne dans les mains » (Djebar, 1983: p. 40), et s'approche d'Anne pour lui démêler les cheveux mouillés. Le corps féminin y devient surface vivante : il rougit, ruisselle, se détend, se laisse toucher. À ce niveau, le détour par Anzieu nous aide encore. Si le Moi-peau prend appui sur l'expérience de la surface du corps, le hammam est précisément le lieu où cette surface redevient sensible, perceptible, presque réconciliée avec elle-même, ne serait-ce que pour un moment (Anzieu, 2016: p. 61).

Cependant, ce dévoilement reste ambigu. Le corps s'ouvre sans s'émanciper complètement. Les gestes demeurent rapides, pudiques, codés. Le bain ne supprime pas la règle ; il l'adoucit, lui échappe le temps d'un bain chaud. C'est pourquoi le hammam n'est pas un espace de liberté totale du corps féminin. Il est plutôt un lieu où ce corps peut enfin apparaître à lui-même, sans cesser d'être tenu par des limites.

3-3 – Un espace de parole et de sociabilité contrôlée

Le hammam est aussi un lieu de parole, de parole intime. Djebar évoque des « conversations ou monologues » (Djebar, 1983: p. 40) qui glissent avec l'eau, puis un « chuchotement entretenu des peines » (Djebar, 1983: p. 40) lorsque « les pores de la peau » (Djebar, 1983: p. 40) sont ouverts. Ces passages, alliant naturellement la parole au corps, sont à l'inverse de la pierre que nous avons étudiée plus haut, dont la froideur de la chambre déshumanise le corps et le dépoussède de sa voix. Dans le hammam, nous sentons cette symbiose sereine, douce et agréable au toucher entre l'eau et le corps féminin. Ce dernier parle lorsque la peau se détend, lorsque la fatigue se relâche, lorsque l'eau et la chaleur ont desserré un peu les défenses. La peau respire et laisse échapper des soupirs et des déclarations sans censure dans un lieu uniquement réservé à elle et dont l'accès est interdit aux hommes. Nous retrouvons ici une intuition proche du Moi-peau : le dedans psychique ne peut se dire que si l'enveloppe corporelle devient supportable, jusqu'à permettre, pour reprendre la formule d'Anzieu, le passage « de l'enveloppe d'angoisse à la peau de mots » (Anzieu, 2016: p. 242). Dans le hammam, la parole féminine ne surgit donc pas malgré le corps, mais à travers lui. Elle passe par la détente, par le renouement avec la paix intérieure et par le rythme fluide du lieu.

La sociabilité féminine existe bel et bien. La scène de la vieille masseuse, un personnage à qui Djebar accordera plus d'importance en dehors du hammam, surtout par le diwan qu'elle lui réservera, le montre lorsqu'elle tombe en portant un seau d'eau, à cause de l'humidité du sol marbré. Autour d'elle se tisse une entraide concrète : une baigneuse abandonne ses enfants pour l'aider, Sarah s'habille vite et sort téléphoner, Anne lui essuie le front et lui apporte de l'eau (Djebar, 1983: p. 44). Le hammam apparaît comme un lieu de solidarité féminine, fait de services, de contacts et d'attentions brèves. En d'autres termes, les femmes se rencontrent, se soutiennent, se parlent, même si cette sociabilité est dictée par les codes de ce lieu et n'existe pas dehors.

Pour conclure ce point, dans cette nouvelle, comme dans notre société également, le hammam reste considéré comme un espace énigmatique du corps féminin, un lieu fermé avec une liberté relative. Il permet le dévoilement du corps, mais un dévoilement entouré de pudeur. Il ouvre la parole et la sociabilité, mais dans une forme mesurée, partielle et contrôlée. Nous comprenons alors pourquoi ce lieu ne peut pas être confondu avec l'appartement ou la chambre. Le hammam ne supprime pas l'enfermement ; il en suspend un instant la dureté. C'est déjà un progrès, mais ce n'est pas une délivrance non plus.

4- Silence, censure et intériorisation:

Nous avons déjà évoqué que l'enfermement du corps féminin conduit aussi à un enfermement de la voix. Le silence n'est donc pas un simple vide : il est une forme de contrainte



intérieure. Djebbar montre des femmes qui sentent, qui souffrent, qui se souviennent, mais qui parlent difficilement. La parole existe, pourtant elle se brise, elle se retire ou se déplace. Nous voyons ainsi que le corps féminin n'est pas seulement surveillé du dehors ; il finit par porter en lui la trace de cette surveillance.

Au début, la voix faisait partie du corps enfermé. Dans le passage qui suit, consacré au silence imposé puis intériorisé, nous allons plonger dans sa profondeur la plus douloureuse pour déceler ses séquelles corporelles les plus intimes.

4-1- Parole empêchée, silences du sérail:

Lorsque Sarah avoue qu'elle a du mal à extérioriser sa voix, cela n'insinue pas qu'elle n'ait rien à dire. Au contraire, la parole existe, mais elle ne franchit pas le seuil de ses lèvres. Elle demeure enfermée à l'intérieur de ses tréfonds. Le silence n'est pas absence de voix ; il est une voix prisonnière des pressions extérieures si puissantes que la parole devient silencieuse. Nous pouvons déjà parler d'un refoulement du dire féminin.

Cette parole empêchée, nous la retrouvons aussi dans la scène d'Anne dans la salle de bains. Quand Sarah la retrouve, Anne gémit d'abord, vomit, se replie, puis seulement ensuite elle « débite une histoire chronologique, en ordre » (Djebbar, 1983: p. 15), soit « quinze années d'une vie étrangère contenue dans une heure de mots » (Djebbar, 1983: p. 15). L'aveu vient donc trop tardivement et ne se dévoile qu'après la crise du corps. C'est comme si la parole ne pouvait surgir qu'après un passage par la souffrance physique. Même alors, elle reste comprimée. Quinze années sont ramenées à une heure. Toute une vie de femme tient dans un récit trop bref, trop serré, voire étranglé. Nous pouvons sous-entendre que Djebbar veut montrer que la parole féminine n'est jamais d'une fluidité naturelle, qu'elle doit forcer une clôture, celle de son cœur en premier lieu. Marguerite Duras, dans *La Vie matérielle*, exprime cette lutte intérieure où la difficulté de parler ne vient pas d'un interdit extérieur, mais d'un blocage du sujet face à sa propre vérité : « On ne peut jamais tout dire. Il y a un endroit en soi où tout se tait, et c'est cet endroit-là qu'il faudrait faire parler, mais on ne le peut pas » (Duras, 1987: p. 34).

La postface *Regard interdit, son coupé*, qui, selon notre lecture, est une analyse psychanalytique djebbarienne du tableau de Delacroix auquel le recueil emprunte son titre, insiste fortement sur la peine vocale des voix féminines. L'autrice parle d'un « gel de plus en plus sourd de la communication intérieure » (Djebbar, 1983 : p. 153), puis affirme que, dans le harem, « se verrouille quasi définitivement le dialogue » (Djebbar, 1983: p. 154), ce qui s'appliquerait volontiers à la situation d'Anne. Plus loin, elle ajoute : « la structure du sérail tente d'imposer, dans les nouveaux terrains vagues, ses lois : loi de l'invisibilité, loi du silence » (Djebbar, 1983: p. 164). Ces passages éclairent la nouvelle éponyme. Ils montrent que le silence des femmes n'est pas accidentel ni récent ; il relève d'un ordre ancestral, social et symbolique, qui sépare, enferme et coupe le trajet du dire. Ces silences ne sont donc pas seulement un thème, ils sont un mode d'organisation du monde féminin. Djebbar ne s'arrête pas à ce constat : elle montre aussi que la parole peut revenir par fragments, dans une confidence, dans un murmure, dans un échange entre femmes. Malheureusement, le silence pèse toujours sur la voix, l'étrangle avant même qu'elle ne se forme.

4-2- De la censure à l'autocensure:

L'autocensure ne se manifeste pas toujours par l'imposition du silence total. Elle peut aussi surgir sous une parole rabougrie, étouffée ou un murmure qui n'ose pas élever la voix. La séquence du hammam en est l'exemple. Sarah, par exemple, « vient rarement au bain » (Djebbar, 1983: p. 37), ce qui trahit une réserve corporelle profonde. Son corps hésite à se montrer, comme si l'espace du hammam, censé être un refuge intime, devenait un terrain trop exposé. Cette timidité physique rejoint celle d'Anne, qui interroge « à mi-voix » (Djebbar, 1983: p. 38) le chant de la baigneuse. Sa question reste suspendue, à moitié formulée, puisque les mots peinaient à franchir les lèvres par peur d'être entendus ou jugés. Le chant lui-même, cœur battant de la scène, est réduit à « un gémissement qu'elle [la baigneuse] module » (Djebbar, 1983:



p. 38), comme une plainte tourmentée qui tourne en boucle. Il se limite à « un mot répété » (Djebar, 1983: p. 38).

Quand Anne, à l'hôpital, restée auprès de la masseuse blessée, lui tient la main, elle pense en silence à son propre silence, à son impuissance à extérioriser verbalement ses émotions : « Si je pouvais lui avouer que je me sens renouée à elle ! » (Djebar, 1983: p. 45). Le sentiment est bien présent, hélas, il demeure au conditionnel, à l'état de parole intérieure en dépit de son intensité et de son unicité. Djebar montre que l'autocensure ne signifie pas seulement se taire, mais aussi ne pas parvenir à dire ce qui est pourtant ressenti avec force. La parole est bloquée, elle ne dépasse pas le seuil de l'aveu.

Cette difficulté à dire est le produit d'un apprentissage ancien dont les racines sont profondes. Anne évoque sa mère qui « se taisait et travaillait tout le jour » (Djebar, 1983: p. 59) et qui « ne [lui] parlait pas, presque jamais » (Djebar, 1983: p. 59). Sarah répond par l'image de sa propre mère lavant chaque soir les pieds du père, avant d'ajouter : « Je ne pensais rien ! Jamais, jamais, je ne me suis dit quoi que ce soit » (Djebar, 1983: p. 59). L'autocensure n'est donc pas seulement individuelle ; elle est transmise, incorporée dès l'enfance, dans le spectacle quotidien du silence maternel et de la soumission ordinaire. L'empêchement de la parole devient ainsi une habitude intérieure, presque un réflexe.

Cette habitude inculquée dès l'enfance peut être éclairée par Anzieu, sans en faire le centre de l'analyse, dans la section « Le Moi comme interface » (Anzieu, 2016: p. 104), où il reprend l'idée de la peau comme une surface qui « sépare le dehors du dedans » (Anzieu, 2016: p. 106) et qui est capable de « recevoir les excitations des deux côtés » (Anzieu, 2016: p. 106). Chez Djebar, cette interface semble se resserrer. Au lieu de favoriser l'échange, elle fonctionne surtout comme défense, ce qui aide à comprendre pourquoi la parole féminine se retire, s'étouffe ou reste enfermée.

4-3- Le voile comme enveloppe ambivalente:

Le voile permet de penser cette intériorisation de manière très précise, parce qu'il est chez Djebar une image profondément énigmatique. Dans une note célèbre du recueil en question, l'autrice écrit que « les femmes voilées sont d'abord des femmes libres de circuler, plus avantagées donc que des femmes entièrement recluses » (Djebar, 1983: p. 165). Le voile n'est pas seulement enfermement ; il peut aussi être, dans certaines conditions, le moyen d'une circulation possible. Il protège, il permet le passage, il ouvre un dehors limité. Mais Djebar ajoute : « Voile signifiant ensuite oppression du corps » (Djebar, 1983: p. 165). Toute l'ambiguïté est là. Ce qui couvre peut aussi contraindre. Ce qui autorise le mouvement peut aussi rappeler que le corps féminin doit rester abrité et soustrait au regard. Le voile devient alors plus qu'un vêtement : il est une enveloppe sociale imposée au corps. Il protège en apparence, mais cette protection se paie d'une soumission à la norme. Plus loin, Djebar précise encore que certaines jeunes femmes qui refusaient le voile devaient alors « rester cloîtrées derrière fenêtres et barreaux » (Djebar, 1983: p. 165). Le refus du voile n'ouvre donc pas automatiquement la liberté ; il peut conduire à une réclusion plus dure encore.

Dans le contexte du Moi-peau, la peau symbolise la limite du sujet et « les vêtements la redoublent » (Anzieu, 2016: p. 37). Le voile peut être lu comme une enveloppe ambivalente. Il est une seconde peau sociale. D'un côté, il couvre, contient, protège du dehors. De l'autre, il rappelle que cette protection ne vient pas du sujet lui-même, mais d'un ordre qui règle l'exposition du corps féminin. L'enveloppe devient alors étrangère au sujet, ou du moins partiellement étrangère. Elle n'est pas la peau intime du corps ; elle est la peau exigée par la société. Le voile dit ainsi toute la complexité du féminin chez Djebar : être vue expose, mais être couverte ne libère pas nécessairement.

Djebar écrit que « le regard [est] de nouveau interdit » (Djebar, 1983: p. 164) et que « le son [est] de nouveau coupé » (Djebar, 1983: p. 164), comme si les anciennes barrières se reconstruisaient sans cesse. Le voile n'est ni un signe de protection, ni un signe d'oppression.



Il est la forme visible d'un compromis douloureux entre circulation et clôture, visibilité et effacement, présence et retrait.

Ainsi donc, le silence, la censure et l'intériorisation ne sont jamais séparés du corps féminin. La parole empêchée fait du corps un lieu de mutisme qui, par la suite, évolue peu à peu en une discipline intérieure. Enfin, le voile en donne une image paradoxalement forte : celle d'une enveloppe qui protège et enferme tout en même temps. Djébar saisit avec tant de justesse la condition des femmes : elles ne subissent pas seulement un ordre extérieur ; elles doivent aussi vivre avec les traces que cet ordre dépose dans leur voix, dans leur peau et dans leur manière d'habiter le monde.

Conclusion:

À l'issue de notre étude, Assia Djébar donne à voir, dans la nouvelle *Femmes d'Alger dans leur appartement*, une expérience féminine durablement affectée par la contrainte, le repli et la difficulté à parler de soi. Le corps y apparaît comme le lieu où se côtoient la souffrance, le silence et les traces d'une parole longtemps retenue. L'apport théorique de Didier Anzieu, à travers *Le Moi-peau*, nous a été fort précieux. Il nous a permis d'éclairer cette dimension en montrant que le corps constitue aussi une enveloppe psychique, exposée aux blessures et sujette aux atteintes du dehors ; la peau, le corps dans notre étude, comme limite sensible du sujet, garde ainsi les traces des violences, des regards et des contraintes sociales. Dans cette nouvelle, les espaces clos, les gestes contenus et les voix hésitantes révèlent que l'atteinte portée au corps touche également l'intériorité du sujet. Malgré cet enfermement, une parole subsiste ; fragile, tardive et parfois pénible, elle témoigne néanmoins d'une présence qui résiste à l'effacement.

Bibliographie:

- 1- Anzieu, Didier (2016). *Le Moi-peau* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- 2- Bachelard, Gaston (1957). *La Poétique de l'espace*. Paris : PUF.
- 3- Bourdieu, Pierre (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- 4- Cixous, Hélène (1975). *Le Rire de la Méduse*. Paris : Galilée.
- 5- Djébar, Assia (1983). *Femmes d'Alger dans leur appartement*. Paris : Éditions des femmes-Antoinette Fouque.
- 6- Duras, Marguerite (1987). *La Vie matérielle*. Paris : P.O.L.
- 7- Vetter, Anne (2007). *De l'image au texte*. Rennes : PUR.

Articles:

- 8- Boidard Boisson, Cristina (2007). « Silence des femmes dans le recueil de nouvelles *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar », *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, Cadix, n° 17.
- 9- Gharbi, Farah Aïcha (2004). « Femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djébar : une rencontre entre la peinture et l'écriture », *Études françaises*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, vol. 40, n° 1.



مفارقة تأويل الذات في واقع العبث عند بول ريكور

anissa.achi@univ-tlemcen.dz

أنيسة عشي (*) جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، مخبر الفينومينولوجيا وتطبيقاتها.

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

نهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة الذات مع بول ريكور من خلال أسلوب الحوار مع الغير في نسق فلسفته التأويلية، بغية انبثاق وعي جديد منفتح على الآخر وفق خطاب فلسفي يشكل اختلافا وتوافقا بين الذوات المتعددة، ليصبح الرهان الذي يقتضي ثبات لحظة تأمل الذات في حضرة الآخر دون إقصائه، وتكمن هذه المفارقة من الذات نفسها إلى انفتاحها على غيرها في خضم التعددية الثقافية، بغية تحقيق تعايش سلمي دائم في الرهان العبثي للخروج من التحديات الراديكالية.

الكلمات المفتاحية: ذات، آخر، تأويل، مفارقة، عبث، تعايش.

The paradox of self-interpretation in Paul Recor's reality of the absurd

Abstract

Through this research paper, we aim to study the self with Paul Recor through the method of dialogue with others in the style of his interpretive philosophy, with the aim of emerging a new awareness that is open to others according to a philosophical discourse that constitutes difference and agreement between multiple selves, so that it becomes the bet that requires the stability of the moment of self-reflection in the presence of The other without excluding him, and this paradox lies from the self itself to its openness to others in the midst of cultural pluralism In order to achieve lasting peaceful coexistence in the absurd bet of getting out of radical challenges.

Keywords: Self, other, interpretation, paradox, tinkler, coexistence.

* المؤلف المرسل: أنيسة عشي، brillanteletoile@gmail.com



توطئة (مقدمة):

تعتبر الذات بمثابة النقطة الأرخميدية التي شيد بها بول ريكور (1913-2005) صرحه الهرمونيقي، القائم على أساس إعادة بناء الذات على نحو توفيق، فالذات مقابل الآخر توحى بالتمايز والاختلاف، فتتضمن بذلك لبسا على المستوى الدلالي، ولأنها تابعة وخاضعة للآخر في الكثير من الحالات، أضحت بذلك الحرية الأخلاقية مفارقة، في حين وجود الآخر يتسم أيضا بالمفارقة.

كما أن عملية الفهم مرتبطة بالتأويل في شكل حوار بين الذات والآخر، وهو سيان ما يشير إليه ريكور في اعتباره أن الغاية الإيتيقية للإنسان تكمن في العيش مع الآخر ومن أجله داخل مؤسسات عادلة، وبما أن وجود العالم مقترن بوجود ذات تفهمه وتعيه، فهذا يستدعي نوعا آخر من الأنا موضعه في العالم تجسد وانخراط وقصد، فضلا عن التواصل الرمزي، الأمر الذي يستدعي ضرورة ملحة لاقتراح ثنائية الأنا والآخر بغية ضمان سيرورتها في الوجود لبلوغ براديجم التواصل التفاعلي، من أجل تجاوز مركزية الأنا وفلسفة الوعي.

يمكن القول إن مشروع "ريكور" يكمن بالأساس حول مفهوم الذات الإنسانية، ويتضح ذلك في مباحثه حول جدلية الذات والآخر، بحيث الذات دائما تحاول اكتشاف ذاتها في حين تدرك أن الآخر يسعى بدوره إلى تحديد هويتها، لتتجاوز بذلك الأنا التي قال بها ديكارت والعقل الذي أكد عليه كانط نحو تأويلية ريكورية ليست مقتصرة على فهم النصوص والحياة فحسب، بل تتعدى ذلك إلى محاولة فهم الذات لذاتها ثم لغيرها.

فأثناء عملية التأكيد وكذا العلامات الموجودة ضمن النصوص، وفهم الذات يشترط وجود وسيط لغوي ورمزي، لأن تأويل النص وفهمه يتسنى للذات معرفة حقيقتها، إذ الفهم حسب ريكور يظهر فيه الآخر كطرف مقابل للذات، فيمثل النقيض المرتبط أساسا بالاختلاف ويخرج عن حدود الفرد، فتتحدد بذلك معالم الذات ضمن دائرة العلاقات مع الآخرين والعالم الخارجي. بحيث تأخذ الذات موقعها وتتجه وفق هذا السياق، لذا تعتبر المعرفة الداخلية للذات جوهرية، بحيث ينطلق الإنسان من معرفته الداخلية لذاته، فيتعامل مع أفكاره وقناعاته، بالإضافة إلى تفاعله مع الآخرين والعالم الخارجي. وغالبا ما يقع الفرد هنا في مفارقة إدراك ذاته مقابل غيره، وحتى مقابل ذاته عينها، بل هذا ما وقع فيه الكثير من الفلاسفة.

ولعله أيضا الانشغال الذي أخذ حصته مع الفرنسي بول ريكور ودفع به إلى الخوض والفهم فيه، وهو سيان ما يعزز لدينا التساؤل حول مدى إمكانية إضفاء مقاربة ريكور لمفهوم الذات بخصائص مغايرة عن بقية المقاربات التي تدرج في مجال فلسفة الذات؟ وأين تكمن المفارقة التي وقع فيها ريكور عند معالجته لتأويل الذات في خضم الرهان العبثي الذي تعايشه؟

كما تنصب أهمية هذه الدراسة الفلسفية على قراءة بعض المبادئ الإيتيقية التي عالجها ريكور من خلال انهماكه حول الذات وتسلط الضوء على مقاصدها اتجاه الآخر، أي إدراك تلك المفارقات التي وقع فيها بعض الفلاسفة في معالجة علاقة الأنا بالآخر ومقاربتها فلسفيا مع المفارقة الريكورية، وذلك في خضم التعددية الثقافية وما تفرزه من تنوع ثقافي وصراع إيديولوجي الذي تشهده الفترة المعاصرة على مختلف الأصعدة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بغية التعرف على طرق تعامل الذات الإنسانية مع نفسها ومع غيرها، ومن ثم الكشف عن مدى المفارقة التي تقع فيها في ظل الواقع العبثي الذي تعايشه، وذلك حسب المنظور الريكوري.



1- الذات في مفهوم بول ريكور:

إن الحديث عن مفهوم الذات عند "بول ريكور" منطلق أساسي لإعادة صياغته ضد كل التيارات الفكرية النقويضية والتفكيكية، التي هيمنت على الفكر الفلسفي الفرانكوفوني بداية من "ديكارت" (Descarte 1696-1750)، الذي خاض البدء من مقارنة ذات سبيل مباشر للأنا، التي تعتبر أن لها قدرة النفوذ إلى أعماق الطبيعة البشرية، كما تؤمن بقدرتها على تأسيس يقين العلم الحديث، وهو ما تم الإشارة إليه في مؤلف ديكارت بعنوان "تأملات ميتافيزيقية". فضلا عن تعظيمها من طرف فينومينولوجيا "هوسرل" (Huserl 1859-1938)، إلا أن هذا التعظيم لم يلبث طويلا حتى تصدى له الكثير من الفلاسفة بانتقادات لاذعة، أمثال "دريدا" (Derrida 1930-2004)، و"فوكو" (Foucault 1926-1984)، اللذين أعلنوا عن موت الذات، وكذا "نيتشه" (Nietzsche 1844-1900) في سعيه لتقويض الكوجيتو الديكارتي بغية انتصاره لمذات الحياة وغرائزها (حسن، 1992: ص 13). لتصبح بذلك الذات بين المطرقة والسندان، بين التعظيم والتحطيم، مما جعل ريكور يتخذ موقفا مخالفا لما تم تداوله، بحيث لم يشاطر موت الذات ولم يوافق على مركزيتها، نظرا لتناول مفهوم الذات في معظم العلوم، ومن جهة أخرى كانت دراسته للذات مغايرة لهم، هنا نلتمس مقاربته للمفاهيم. يعتمد "ريكور" في فكره الفلسفي على ما يسميه Détour مما يعني الدورة (الالتفاف)، التي تعتبر أن التوجه المباشر لم يعد ممكنا في مقارنة أي موضوع على نحو دقيق أكثر، مما استدعت ضرورة تناول مواضيع الفلاسفة السابقين له، وهو ما سمّاه بالالتفاف حول المواضيع السالفة وإن كان ذلك بطريقة مغايرة، بحيث حتى لو لم يستطع الإمساك بذاته على نحو مباشر وواضح وكان التأمل ليس بحدس باطني للذات، إلا أنه يكون ملزما باستمرار بفك رموز مختلف تعبيرات إنتاجه الفكري بغية إدراك من تكون ذاته حقا (حسن، 1992: ص 13).

يؤكد ريكور في كتابه "الذات عينها كآخر" على الدور المهم لأولوية التأمل للوضع المباشر للذات إذ يعبر عنها بصيغة المفرد "أنا". أي ثبات متعلق بإشكالية الذات في نظر ريكور يمكن بلوغه عبر مسارات تجعل من الآخر المحور الأساسي لفهم وبيان قدرات الذات، وهو ما يسمّى بالمقاربة الهرمينوطيقية للذات (Ricoeur, 1990: p. 11).

هذا وقد حدد بول ريكور مفهوم الذات بالتقابل بين الهوية الذاتية بمعنى Ipsé، والهوية بمعنى Idem (المطابقة/العينية)، وتعني بدورها إمكانية تحديد هوية موضوع ما من خلال ديمومة الزمان، نظرا لعدم إذعانها للتغيرات الطارئة عليه، كمبدأ الهوية الذي يتجلى في معناه المنطقي بمقصد أن "أ" تبقى هي "أ". (الورفي، 2009: ص 30).

1-1- علاقة الهوية بالذات عند ريكور:

يعتبر الفكر الفلسفي كرونولوجيا تاريخ الهوية بالمفهوم الآخر، في حين تم إغفال مفهومها ومعناها الأول، ولعل من ضمن الأوائل الذين تناولوا معالجة هذا المشكل المتعلق بالهوية في معناها المزدوج، وقد تم التطرق إليه في أواخر الجزء الثالث من كتاب "الزمن والسرد أو ما يعرف بالزمان المروي" مع ريكور، لذا كان التمييز في المدونة الريكورية فيما يتعلق بمسألة الهوية بين اعتبار أن الهوية جوهر تقوم به الذات وتحافظ عليه أنطولوجيا الحياة إلى أن يحين الفناء، وبين اعتبارها انتماء إلى عالم الأشياء والرموز وما يحكمها من ليونة ومرونة واستمرارية في التغير، مما يعني أنها ليست نافية لذاتيتها، لذا فالتهميش والتظليل الذي تم اضافاه على الهوية



الذاتية بمعنى ipse مما جعل ريكور يقول: "أطروحتنا الثابتة ستكون هي كون الهوية الذاتية بمعنى "ipse" وبالتالي ليس لها أن تقتضي ضمناً، أي هناك تأكيد فيما يتعلق بنواة ليس لها أن تغير في الشخصية" (Ricoeur، 1990: ص 13). فعدم ثبات الهوية يجعل من الذات تدخل في علاقات تأثير وتأثر سواء مع الذات عينا أو مع الذات المتعددة الأخرى، ولعل مؤلفه الشهير الذي جاء بعنوان "الذات عينا كآخر" يوضح مدى مرونة الهوية الذاتية، إذ يعبر عن ذلك في قوله: "الذات عينا كآخر يوحي في بدايته بأن ذاتية الذات عينا تكتنف ضمناً الغيرية إلى درجة حميمية لذا ليس بالإمكان التفكير في الواحدة من دون الأخرى من أجل تفادي إحداث مقارنة الذات عينا كشبيهة بالآخر وذلك بهدف تضمين الذات عينا بما هي آخر (ريكور، 2005: ص 72).

من هنا أصبح حضور الآخر يلزم الذات أينما حلت وارتحلت، هذا ما جعل ريكور يعزم على استحضار الفلاسفة الذين اهتموا بدراسة الذاتية، خاصة من سعى إلى تغييب فاعلية الذات أو إلى إقصاء تأثير الآخر عن مقاربتة، فالمعالجة في نظره تنحصر بين ضعف وقوة الكوجيتو. أما التعبير عن فلسفات الذات الفاعلة فيعني بها التعبير عن فلسفات الكوجيتو، بهذا يتضح أن ضجة الكوجيتو قد تكون الأنا الفاعلة في موضع القوة وتارة تحاكي موضع الضعف، وهو ما يعزز التساؤل منذ الوهلة الأولى عن إشكالية الذات، لأن هيرمينوطيقا الذات تقوم على رفع واستقصاء الكوجيتو وعلى مهاجمته ودحضه في آن واحد (ريكور، 2005: ص 73).

بمعنى ريكور خضع لمقاربة تأويلية من أجل فك شفرات كل ما هو مستتر في ثنايا النصوص الفلسفية التي كانت عبارة عن بوارد الانطلاق لفلسفات الذات، وبين التي حاولت التصدي لها، ولعلها النقطة الأرخميدية التي دفعت إلى الانشغال بإشكالية الذات، وحاول فيها ريكور إحداث مقارنة تأويلية للذات من شأنها أن تتجاوز كل المقاربات ذات الجانب الأحادي، بمعنى التي تكون مع أو ضد الكوجيتو الديكارتي وتبعاته، لأن ديكارت أرغم الأنا على الانعزال والانغلاق وحصر الفكر بين ثنايا ذاته، وكأن الذات معه أصبحت تعيش أسطورة داخلية في فضاء نفسها كما جاء في تعبير جاك "بوفريس" (1940) ضمن كتابه الشهير أسطورة الدواخل « le Mythe de l'intériorité »، لذا أصبح هناك ضرورة ملحة تسعى لتوضيح الإخفاقات التي حالت دون إبراز ذات فاعلة تتمتع بالقدرة والمسؤولية، وهذا طبعا لن يكون إلا إذا تم أخذ الآراء المتعارضة التي تظهرها فلسفات الذات على محمل الجد، لأن التوجه الريكوري يأخذ منحى مساره صوب الفلسفات التأملية المستلهمة من الكوجيتو الديكارتي (Descartes: p. 26).

إن مفهوم الذات يتماشى مع جميع الأحكام النحوية "القلق الذاتي"، لذا التساؤل حولها كثيرا ما يتوافق مع الردود التي تشمل معنى مفهوم الذات، في حين تستثني طبيعتها التفكيرية بداهة وتجعل من المعقول في تحالف معين بين الفلسفة التأملية والفلسفة التحليلية. كما أن الانعكاس الذي كان من شأنه أن يكون قد خضع لدمج شظايا خطابها من التحليل المقترض من هذا التقليد، الذي يعتبر سلب روائع الألقاب لهذا التصميم الذاتي للفكر الذي ينضم تحت رعاية الذات.

أما الهوية الذاتية فتوحي أن هذا المفهوم يعتريه الغموض، لأن الإشارة إلى الذات تسمح وتبدد من خلال الهوية في الوقت الملائم، فالمرء بإمكانه الخوض في الاختلاف سواء بعدم قابلية المادة التي لا تؤثر على التغيير، أو صيانة الذات في نموذج الوعد، فيحدث التعارض مع هذا بتجنب وتجاوز تقلبات ميولات القلب، لتنبثق



الهوية السردية التي أظهرت تأرجح الهوية الشخصية بين ثبات شخصية قريبة من الهوية العينية، والحد من الدراماتيكي إلى السؤال من أنا؟

إنه الدور الأساسي لمعظم تجارب الفكر وتخميناته التي تسير وفقها السردية المعاصرة بغية تسليط الضوء على المواقف الحرجة للبعد المستقبلي الخاص بالهوية الذاتية الناتجة عن جدلية الهوية العينية والهوية الذاتية، إلا أن انشغال الفكر لديه وظيفة أخرى للتأكيد على الصلة بين المجال السردى والأخلاقي للكائن البشري في حديثه عن غموض الهوية، كما أنها احتفظت بمكانة الدور الاليتيقي للهوية المتعلقة بظاهرة الوعد، لكن في المقابل تحاكي الصيانة والحماية الذاتية في ظرف الوعد المنطق عند الاتصال بالوحدة السردية للحياة. فالصيانة والحماية التي تعبر عن مقاومة الانحلال الذي يذعن لها على نحو مميز في الحياة من جانبها العاطفي. إلا أن هذه القوى نفسها هي التي تكبح القدرة على إعطاء وسخاء الوحدة السردية للحياة الخاصة، وبالتالي يكون تصور الآنية فقط بالسرد والاليتيكا الفردية عن طريق السبل المتنوعة للجدلية كالهوية الذاتية والهوية العينية (ريكور، 2006: ص 20-21).

ثم إن الفكر في مسألة الذات تحكمه الصلة بين ذاته وغيره، ويمثل الحفاظ على الذات هنا شكل انعكاسي للإبلاغ عن نفسه، لنلتمس الثقة التي هي جزء لا يتجزأ مما تم وصفه للحماية الذاتية، في حين علامات الجسد تنتمي هي الأخرى للذات التي يملكها الآننا وفقا للسبل المستجدة للمسؤولية، لذا جعل ريكور اكتشافها في البراكسيس الفني يلفظ عين الذات غيرا، بالمعنى الجلي أنها تمر عبر مسار الغيرية، لتتواتر إثر ذلك أدلة أكثر حميمية مع الإنية تحت لواء عنوان الضمير (ريكور، 2006: ص 21).

أما الوعي المرافق لكل الحالات الشعورية فيمثل أساس الهوية الذاتية، وإذا كانت مسألة الهوية تسمح بالقول عن شيء معين أنه يبقى نفسه، فإن هذا المعطى يلفظ ويدرك وفق طرق مختلفة ويتحدد وفق شروط وعوامل معينة. لذا تتخطى مسألة الهوية الحيز المنطقي والابستيمي الذي يقتضي ضرورة التوافق والتماثل، وبالتالي تظل حبيسة مبدأ الهُو هو وتستلزم نحت دلالة وجودية تتسم بالاستمرارية وحفظ المعنى.

1-2- مفارقة تأويل الذات والرهان العبثي عند بول ريكور:

يقع الكثير من الفلاسفة والمناطق ضمن كنف أشطان المفارقات Paradoxes، وهي إحدى النسخ العديدة لما يسمى عادة مفارقة الكاذب the Liar Paradox التي ابتكرها الفيلسوف الإغريقي "أبوليدس الملطي" Eubulides إبان القرن الرابع قبل الميلاد، فالمفارقة مبرر يؤدي إلى تجاوز الاعتقاد للكلمة، وهي ذات أصول إغريقية فلفظ "para" تعني مفارق beyond، و"doxa" تعني اعتقاد belief، ومتى نجد مفارقة تكون الذات أمام خيارين، إذ يتضح الخيار الأول في قبول صحة النتيجة بالواقع وحتى إن كان ظاهرها لا يقبل التصديق، أما الخيار الثاني فيقصد رفض النتيجة وتفسير الخطأ الحاصل في الحجة التي تبررها (Ricoeur, 1998: p. 299).

من جهة أخرى يشير مصطلح العبثية Absurdism إلى النزاع الدائم بين الميول البشرية صوب البحث عن القيمة والمعنى المتأصل في الحياة، وكذا عجز الإنسان عن بلوغ أمر في عالم عبثي وغير عقلاني لا غاية له ولا معنى يتخلله في التصور الفكري لدى العبثيين، بحيث لا يعزى مفهوم العبث إلى الواقع المعيش ولا حتى إلى ملكة العقل، بل ينشأ العبث من الطبيعة والصفة المتناقضة للثنائي في الوقت نفسه، بالإضافة إلى ذلك تستلهم العبثية



من خلال مبادئها الفلسفية الطبيعية الأساسية لمفهوم العبث وكيفية إمكانية الأفراد إدراك حقيقة العبث، أي من حيث التجاوب مع هذه الحقيقة.

في هذا السياق يقر الفيلسوف العبثي ألبر كامو Albert Camus أن العبثية أكثر من طور في الحياة، فهي تمر بعدة مراحل في محاولة العثور على المعنى، ليدرك في النهاية أنه لا وجود لمرحلة أخيرة ومحاولة فهم وإدراك الحياة ما هي إلا إهدار للوقت، وبالتالي يجب الاستسلام والتوقف عن رحلة البحث عن القيم والإيمان بها، لأن الإنسان بدوره يخضع لتبني الحالة العبثية للوجود الإنساني.

لم تتطرق العبثية إلى وجود الإله من عدمه، ولكن تؤمن بأن أبحاث الإنسان منذ القدم تحاول الوصول إلى معنى الحياة يكون بلوغها إلى أن الحياة فارغة بدون معنى، أو أنها تخضع لهدف قوة عليا، وعند بلوغ النتيجة الأخيرة، يحدث إيمان الناس بالدين أو بالاعتقاد في حدود فهم مجرد. بمعنى الإيمان بأي شيء يفوق العبث سيكون مقترن بقبول ديني لاعقلاني، أو قبول ضروري لشيء آخر لا يخضع للتجربة، وهو ما يشار إليه باسم قفزة الإيمان Leap of faith (Ricoeur, 1998: pp. 299-300).

2- صورة الآخر وفكر الضيافة عند ريكور:

أجرى ريكور أبحاثا معمقة حول التراث، وهناك جملة مقالات ومحاضرات تعكس اهتمام الفيلسوف بهذا الجانب، لأنه كان عالقا بين العقل الهادي والعنف الصاخب، ولم يكن ريكور فيلسوفا حبيسا في برجه العالي، ملتزما بتيار المسيحية الاجتماعية فحسب، بل أبان اهتمامه الكبير واهتمامه بالمسألة السياسية معبرا عن ذلك بالتعايش والديمقراطية والعدالة (Finkelkraut, 2013: p. 15).

فقد كان ريكور كثيرا ما يأخذ حذره من مخاطر التفكير الشامل والمجرد. لذلك فضّل المقال الأكثر تلاؤما وتواؤما وتواضعا، فكانت كتاباته وإنجازاته قيمة تتجاوز لحظة نشرها، فالقراءة الأولى انصبت حول السياسة التي تم نشرها سنة 1991، فأبانت رؤى ريكور الحاذقة والرائعة في دراسته السياسية.

لقد تمت بلورة الفكر السياسي للفيلسوف من خلال التقدم الدقيق والواعي، فشكّل إثر ذلك فسيفاء رائعة، إذ تجذب كل قطعة صغيرة على حدة فارقها الدقيق. فيحدث الوعي السياسي على نحو توتر للذات من حيث سلامة عقلها وانفعالها بالعنف، وبين تحملها للمسؤولية اتجاه الآخر ورضوخها للتعددية الثقافية وحتمية التعايش المشترك. ليستهل فلسفته بالسؤال اللاهوتي السياسي الذي يصرح بمعتقد المسيحي ورفضه للتعبير البروتستانتية وتفضيله للتعبير المسيحي في عمومته كتعبير فلسفي خالص (Finkelkraut, 2013: p. 16).

وبالتالي طبق ريكور الاحترام لفصل الأنساق في المجال السياسي، ويتجلى ذلك في مقاله المعنون بـ: "مغامرة الدولة ودور المسيحيين"، إذ لا المسيحيين ليس معظم علاقاتهم مع الآخر متناقضة و غالبا ما تكون لها أهمية لما تحمله من حكمة تواجه بها نظم الدولة، لأنهم ورثوا من العهد الجديد قراءتين للواقع السياسي، فجاءت أولى القراءات في "القديس بولس" التي تميل بدورها إلى التبرير المعقد، أما القراءة الأخرى فتمثلت في "القديس يوحنا"، باعتبار الدولة صورة القاضي بالنسبة للآخر أي صورة اللئيم المتمرد.

يدرس بول ريكور قواعد السلوك الإنساني من خلال هذه القراءات الابستيمية، لذا تجاوز بدوره أي سياسة مسيحية، نظرا لتعذر استنتاج سياسة قحة من اللاهوت، لأن أي التزام سياسي بالنسبة له يشكل نقطة التقاء وتعاطف بين قناعة دينية أو إيتيقية بمعلومات عن شخص غير أخلاقي في الأساس، أو عن حالة تحدد مجالا



محدودا من الإمكانيات والوسائل المتاحة لخيار يحاذي الخطر، وهذا في الأصل لا يعكس صحة وسلامة السلوك البشري.

في هذا الصدد يقدم الفيلسوف "جان غروندين" شروحات ورؤى حول ريكور معتبرا إياه أنه يتصرف ويتحدث ويختبر تجاربه ووفاء بالوعود، وهو تأمل لا ينفصل عن فكر الآخر في الغيرية لأن أقصر طريق من الذات إلى الذات ضروري أن يمر بالغير (Ricoeur: pp. 280-281).

هنا يمكن ربط الموضوعات التي خضعها ريكور بفعل التفكير في الإنسان القادر إليها، بحيث كل أفكاره كانت ترحب ترحيب الضيف بإمكانيات الإنسان وقدراته الفكرية (Ricoeur: p. 340).

هذا وقد انشغل بول ريكور حول النزاع القائم بين الروح النقدية للفلاسفة المعاصرين من جهة والإيمان بوقائع الأحداث في حياته اليومية من جهة أخرى، إلا أنه عايش حالة توتر ومعارضة، إذ نلتمس في الموقف التأسيسي للبوصلية السياسية التي من شأنها إعادة كل ما هو جاد ومن ثم تؤسس لفكر مضيا. وفي هذا السياق يمكن ذكر مفارقات بعض فلاسفة العصر الحديث مقارنة مع الفيلسوف المعاصر بول ريكور:

2-1- مفارقة الذات بين روني ديكارت وبول ريكور:

تتجلى المقاربة الديكارتية في كتابه "تأملات ميتافيزيقية" الذي عالج في منته إشكالية الذات، فتبنى مقاربة تأويلية لمفهوم الذات من خلال "الكوجيتو" الذي حبس الذات في معزل عن عالمها الوجودي، معتقداً كل انتقال من الفكر إلى الوجود ما هو إلا تمرکز ذاتي، لا مجال للآخر فيه، ليصبح بذلك التفكير بحد ذاته فعلا تأويليا، هنا تدخل اللغة كوسيط بين الفكر والوجود، وهنا يكمن جوهر المشروع الريكوري الذي يدب من التأويل بغية الوصول إلى الأنطولوجيا وليس العكس، لذا نجد كل مؤلفاته بداية من "نظرية التأويل" إلى غاية تفكيره في الذات، كانت بالنسبة له كنقطة بداية من التأويل إلى بحثه حول أنطولوجيا الذات وهو ما في آخر جزء من مؤلفه الشهير "الذات عينها كآخر" تحت عنوان: "نحو أي أنطولوجيا".

بمعنى يستهل ريكور أبحاثه الفلسفية من التأويل لا من الأنطولوجيا من أجل فك شفرات تلك العزلة الفردية، مما جعله أكثر تركيزا على طابع الشك، الشك الذي اعتمده تراث الفكر الفلسفي سالفا (Descartes: p. 26). كالشك الإرادي الذي اعتمد عليه "ديكارت" بغية الوصول إلى اليقين، وحتى عبارته الشهيرة "أنا أفكر إذن أنا موجود"، تم بلوغها عن طريق الأنا أشك التي هي حسب ريكور غير موجودة في كل المعالم الزمانية والمكانية، بمعنى ليست تاريخية بل محددة وثابتة، لذلك فهي تتدرج في صف الهوية المماثلة /المطابقة (Descartes: p. 43).

إن عملية التفكير حسب ريكور غالبا ما تطرح مشكلة هوية الذات الفاعلة، إذ تصبح هوية محددة دقيقة لا تاريخية للأنا الفاعلة في تنوع عملياتها وممارساتها، ما يعرف بهوية الـ "عينه"، التي تتخلص من سيرورة تناوب الدائم والمتغير، الثابت والمتحول في الزمن (ريكور، 2005: ص 78).

أما "الكوجيتو الديكارتية" حسب ريكور فهو مؤقت تغيب عنه الديمومة المستمرة، نظرا لليقين الذي سعى لتأسيسه دون أن تخرج الأنا المنغلقة من ذاتها، ولفك هذا الانغلاق الذي يجعل من اليقين حقيقة ذاتية، اعتمد ديكارت البرهان على وجود الله كما جاء في التأمل الثالث من مؤلفه: "تأملات ميتافيزيقية"، غير أن هذا البرهان والدليل في اعتقاد "ريكور" يقلب نظم الاكتشاف إلى حد بعيد..



فالكوجيتو كما جاء في التأمل بالذات إلى التأمل في الله والطبيعة. (Ricoeur, 1990: p. 19). وبالتالي ما كان أولاً يصبح لاحقاً، وهنا تكمن هشاشة يقين الكوجيتو، فكانت نقطة التصدي التي أحدثها ريكور للذين أعطوا الأولوية لتأسيس الكوجيتو على مسألة الإله، وهو ما سيتخذ أبعاداً بنيت على إثرها أنساق فلسفية جديدة فيما بعد، فبالنسبة لأولوية الكوجيتو فقد أسست عليها فلسفات الذات بداية من جون لوك في اتجاه كانط وهوسرل، أما عن أولوية الإله فنجد مالبرانش و"اسبينوزا"، إذ أثر هذا الأخير في فكر ريكور وجعله ينحاز إلى تيار أولوية الإله، ويعبر عن ذلك في قوله: "إن اسبينوزا بهذا الصدد يعتبر الأكثر صلابة وتماسكا في كتابه الإيتيقا، إذ خطاب الجوهر اللامتناهي هو الوحيد الذي يحظى بقيمة التأسيس، لأن الكوجيتو لا يترجع إلى مرتبة دونية فحسب، إلا أنه يفقد صيغة المتكلم" (Ricoeur, 1990: p. 21). ليصبح هذا التفضيل حسب ريكور ناتجا عن هذا "الجوهر اللامتناهي" الذي له القدرة للحفاظ على كينونته وبقائه قيد الحياة.

2-2- مفارقة الذات بين جون لوك وبول ريكور:

قد تصدى "جورج باركلي" لمفهوم الهوية المجرد معتبراً إياه صادراً عن المعنى المتداول ويعزى من ناحية الإدراك إلى المنظور المشترك للتجارب الحسية، وبالتالي يتضح أن المفهوم الفلسفي للهوية مجرد وغير مفهوم يعتره اللبس والغموض ويفضي إلى مفاهيم الانفراد من حيث حدود الفكر، ومجالات الاختلاف وعدم الاتفاق بين أفكار الفلاسفة، إذ محاكاة الواقع ومعالجة سؤال هوية الأفراد يعتبر أنجع السبل لبلوغ الغاية المنشودة. ويعود الفضل في هذا الحقل المعرفي إلى جون لوك الذي أعاد النظر في مفهوم الهوية خارج الحيز المنطقي، وفي قلب مواطن الإنسانية وإثارة المفارقات التي تهز يقين محاولة كل ذات تثبت هويتها بنفسها (Pascal, 1994: pp. 161-164).

كما يتجلى إشكال الهوية الشخصية ضمن مسألتين، بحيث يتعلق الطرح الأولي لها بمعرفة تدارك الشخص للمفاهيم الخاصة بها، وكذا ما تمثله في الجانب التاريخي والسيرة الذاتية التي تراكمت حول نفسه، أما الثانية فتعلقت بمعرفة الخصائص التي تجعل الشخص مطابقاً لذاته أو لغيره خلال لحظات متباينة في الزمن. أقام الفيلسوف "جون لوك" تحليل لمفهوم هوية الذات من حيث كونها عبارة عن مفهوم الوجود الذي به حس الوعي فبلغ أفكار مميزة وإدراكات ذات أهمية سواء على مستوى ذات الشخص الأول أو على مستوى الأنا على نحو عكسي، ليدرك بذلك أن الوعي هو معيار أو مناط كافٍ وضروري حتى تتبلور على إثره الهوية الذاتية، بمعنى الإنسان حتى يبلغ ذروة وعيه بوجوده الفعلي وبوجود غيره ينبغي مراعاة إن كان ذلك يتسنى له الإقرار بمدى تطابق أو توافق ذاته مع غيره. كما قد أضاف لوك أمراً آخراً عندما استدعى الذاكرة معتبراً إياها معياراً حاسماً في عملية تأسيس وبلورة الهوية الذاتية، مستدلاً على ذلك بالإشارة إلى الوعي بحيث لا يكون وعياً في الزمن الحاضر، بينما يتصل كذلك بالأزمنة الماضية التي عايشتها الذات. فبهذا الشكل ترتكز هوية الذات حسب لوك بصورة مباشرة على مستوى الذاكرة، أي تتحدد وتتقيد وفق معيار بسيكولوجي وليس معيار فزيائي (ريكور، 2005: ص 268-269).

إن ضمن حقائق الأمور وصحتها حسب لوك لا بد من الإذعان للتمييز بين طبيعة أو هوية الذات ومعيار وعي الذاكرة، لأن ليس هناك معطى تكويني لهوية الشخص أو لحضور الوعي في العالم الأنطولوجي، إلا أن



موقع جون لوك حسب القراءات المعاصرة يظل ضمن النزعة الاختزالية للهوية الذاتية لأنه بقي يجوب ضمن عدة صعوبات وتناقضات وتحديات لا مخرج له منها.

كما أن في حال ارتباط معيار الهوية بالذاكرة فإن الشخص يكون مغيب عن الوعي لا يتذكر ماضيه ، فيصبح شخصا مختلف، فتصبح بذلك الذاكرة بالنسبة للهوية الذاتية عند الوقوع في الخلط بين الذاكرة والذكرى منجية للذات بهويتها الشخصية إن لم تكن قد ساهمت في تأسيسها (ريكور، 2005: ص 270).

2-3- مفارقة الذات بين إيمانويل كانط وبول ريكور:

ثمة فلسفات عظمت الذات وجعلت منها اللبنة الأساسية الذي يبنى عليها كل يقين، كالنموذج الكانطي للأنا أفكر، إذ يقر أن "الأنا أفكر" عليها أن ترافق كل تصوراتنا، ويعبر عن ذلك في قوله: "الأنا أفكر لابد أن تكون قادرة على التلازم بصورة جلية مع جميع التمثلات" (كانت، 2013: ص 203). باعتبارها مبدأ توحيد المعرفة، ومهام الأنا أفكر هنا يكمن في توحيد مختلف التمثلات التي تأتي من العالم الخارجي، ولن تكون لها حسب كانط القدرة بأكملها أن تصبح تمثلات أنا الآخر، وحتى إن لم تدل كلها على الوعي بالذات، إلا أن "الأنا المفكرة" مع ريكور ليس لها صلة مع الشخص الذي نتكلم عنه، ومع الأنا الأخرى المتعلقة بكل حوار أو خطاب، أو مع هوية أي شخصية تاريخية، أو حتى مع الذات التي تتسم بروح المسؤولة، بمعنى هي "أنا" تكمن غايتها الاستيمية في توحيد الشتات الذي يأتي من عالمها الخارجي، وليس من خلال تأسيسها لعلاقة مع غيرها، بغية تقادي واقعة الحدث حول كل ما هو أنثروبولوجي، إذ يعتبر وعيها بذاتها وعيا محضا لا حاجة له للآخر كي يثبتته ويبرره، وهذا دليل استجابة للضجة والثورة العلمية التي أحدثها العالم الفيزيائي نيوتن (1642-1729) عند جزمه بالتوحيد بين قوانين السماء وقوانين الأرض في قانون الجاذبية الذي اخترعه.

إن تكمن غاية التوحيد هنا في مهمة الأنا المفكرة الكانطية، ولنتقادي الخلط والدمج بين الأنا والذات يقترح ريكور تمييزا مهما لهذا الثنائي، بمعنى القول بالذات لا يعني القول بالأنا، لأن الأنا توضع وتخضع للثبات، في حين الذات توجد ضمنا بشكل تأملي ضمن عمليات تحليلها، فيتم تسابق العودة إلى الذات عينها. (ريكور، 2005: ص 96) لذا تثبت الأنا الكانطية أنها مفترضة، وتصبو إلى توحيد المعرفة التي يتم الحصول عليها من العالم الخارجي، أما الأنا الديكارتية فتكمن غايتها في التأسيس الفلسفي لما أبانت عنه وصرحت عليه علوم عصرها أنداك.

أما الذات من منظور ريكور فحاضرة بصفة دائمة في رحلة البحث والتنقيب عن نفسها، إذ أنها تستحضر أبعادا وسيطة مختلفة عبرت عنها في زمن مضى، ويعبر عن ذلك في قوله: "إن الذات في جانبها المعرفي الذاتي لا تعني تلك الأنا الأنانية التي قال بها فلاسفة الريب، بالإضافة إلى جوانب ذات الأيديولوجيا، أو الذات الشغوفة بالمعرفة على أنها ثمرة الحياة التي أينعت وامتنحت بالعناء". فالذات بهذا المقصد تزج في سيرورة الحياة وما يكتنفها من شقاء ومعاناة، يجعل منها تشهد مأساة وتراجيديا وليست تلك التي يراودها الشك كما عبر عنها ثلاثي فلاسفة الريب نيتشه وفرويد وماركس (ريكور، 2006: ص 372). هذا وقد اعتبر ريكور أن الظروف والسياقات الفلسفية تمخض عنها تصورٌ مستجدٌ لمفهوم الذات، وهو يختلف عما أبان عنه ديكارت، ويضرب في العمق كل الفلسفات التي قالت بتعالي قيمة الوعي المباشر للذات، وعظمت حب الذات على نحو نرجسي فظيع، مستحضرا في ذلك عبارة فرويد القائلة: " قد شهدنا ثلاثة ضروب قاسية من الإذعان والإذلال وذلك من ناحية العلم، وحتى



إن كان الإذلال أولى الأمور كموقع نزل الأرض الرئيسي الذي اعتبره الإنسان ضمانا لدوره الوظيفي في الحياة وظهر له أنه منسجم تماما مع ميوله إلى أن ينصب نفسه سيدا الكون، ثم كان الإذلال الآخر ذاك الذي تناول زعمه أن ينسب إلى ذاته موضعا سائدا على بقية الكائنات في مملكة الأحياء وتتقرب الهوة والثغرات بين طبيعته وطبيعتهم، أما الإذلال الأخير فتناول اقتناعه أنه سيد مأواه النفسي والحاكم المطلق، ويمثل التحليل النفسي هذا الإذلال الأخير وربما يعتبر الأقصى بين ضروب الإذلال المفروضة بإكراه على النرجسية" (ريكور، 2003: ص 353).

فبالتالي إذا كانت غاية الفلسفة الديكارتية حسب ما قالت بها التأمّلات تكمن في تأسيس فلسفة تتماشى مع النظريات الفيزيائية والفلكية الحديثة، لأن بمنظور فرويد هذا العلم بدوره أهان قيمة هذا التأسيس، بحيث تمثلت أولى الإهانات في الصدمة الكوسمولوجية من طرف العالم كوبيرنك الذي أزاح الإنسان من مركز الكون واصطفاه إلى هامشه، كذلك الصدمة البيولوجية من طرف العالم داروين الذي جعل الإنسان لا يتميز عن بقية الكائنات لأنهم يشتركون في منبت الأصل، في حين مثلت الصدمة النفسية أبشع الإهانات التي تتلقاها الذات الإنسانية، بحيث وعيه لا يمثل إلا كتلة جليد فيما بقي منه في ساحة اللاوعي، مما جعل الأنا لا تنتظر للأمام فقط، بل ما يؤسس هذه الأنا يكمن في العودة إلى ماضيها الغابر وعقدها الذي شكّل هويتها على مر الزمن، كما تكمن عودة ريكور إلى فرويد باعتبار هذا الأخير مؤسس التحليل النفسي.

من جهة أخرى أيضا نجد مؤلف ريكور الذي جاء بعنوان: "صراع التأويلات" تناول في أحد محاوره فكر هايدجر ومسألة الذات، وقد أشار ريكور في تحليله إلى قصد هايدجر بالسؤال عن الكينونة، بمعنى يكون تاريخ الفلسفة غالبا تساؤلا عن الموجود، في حين سؤال الوجود قد تم تناسيه من طرف الفلاسفة منذ أرسطو، وهي أولوية إذ لابد الفهم من الأنا الأصلية أي ذاتية ابستمولوجية خالصة، بمعنى فهم الأنا التي تسأل دون أن تكون هذه الأنا هي المركز، لأن هناك قضايا أخرى من شأنها تجديد روح خطابها حوله. (ريكور، 2005: ص 271-272).

3- المفارقة السياسية والضرورة الاليتيقية مع ريكور:

المفارقة السياسية مفهوم ابتكره الفيلسوف الفرنسي بول ريكور، ويعني به أن العمل السياسي يتكون من عنصرين كلاهما نقيض الآخر، إذ يتمثل العنصر الأول في تحقيق السلم والوئام بين أفراد المجتمع الواحد، أما العنصر الثاني فهو الوسيلة التي يتم من خلالها تحقيق الغايات ويحدث بالقوة والإكراه، أي قوة السلطة الحاكمة المتمثلة في المؤسسات العسكرية والأمنية، لأن ضمن هذا السياق يجب التفريق بين ما هو سياسي أي ما يتعلق بالدولة ومؤسساتها الحكومية، وبين المهام السياسي من جانبه البراكسيسي الذي يعني فن الحكم من خلال النظم الديمقراطية وصولا إلى السلطة. لأن الأساس الجوهرية الذي تقوم عليه أية علاقة بالسلطة يكمن في القيادة السياسية والاستجابة الشعبية لها (Ricoeur, pp. 340-341).

ثم وحتى تسير الأمور بشكل سلس لتحقيق الأهداف المنشودة التي تقصدها السلطات السياسية، تلزم منطقيا رجل السياسة بتوضيح الفرق بين ما هو خاص وما هو عام، بمعنى لا يكون هناك تداخل بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة، بل وحدها الأنظمة الديكتاتورية تدمج بين الأمرين، فمن خلال ذلك وضعت الأنظمة



الديموقراطية وسائل المحاسبة وطرق المراقبة حتى لا تضيع ولا تصاب بالتيه تلك المصالح العامة في دهاليز المصالح الخاصة.

ولو تم تفحص عن كذب سلوكيات رجال السياسة، نجد أن معظمهم يتخذون من السياسة مهنة للكسب والثراء، إذ كل من اقتحموا هذا الميدان جعلوا مصالحهم الخاصة تعلو على المصالح العامة للدولة، والانهيال في المجال الاقتصادي والمالية العامة وضياح أموال المودعين في المصارف البنكية، لم يكن هناك من يتحمل مسؤولية الخضوع للمحاكمة وإنصاف العدالة، وكأن الذي حصل ما هو إلا قضاء محتوم وليس فعل فاعل تم تأسيسه لمقصد معين (Ricoeur: p. 298).

هنا يجدر الوقوف عند بول ريكور بعد فقدان البوصلة والتوجه من طرف الفاعلين السياسيين والوقوع في سوء الحوكمة، ناهيك عن تراجع القيمة المضافة للنقاش العمومي في الفضاء العام وضياح قيم الحرية مع تشقق التوافق الفكري والثقافي وتصدع الفضاء العمومي، الذي أدى بدوره إلى انتصار منطق الفردانية بالرأي وممارسة السياسة العليا، مع تصويب السلوكيات وتكريس السياسة الليبرالية في نسختها المحافظة الجديدة ومضاعفة المديونية بواسطة الاقتراض البنكي.

3-1- مفارقة الذات بين فريديريك نيتشه وبول ريكور:

يعتبر الإشكال المحوري الذي تضمن مؤلف ريكور الشهير "الذات عينها كآخر"، سواء من حيث الخطاب الفلسفي أو في جدليتها مع الهوية المماثلة، أو من ناحية علاقتها مع الآخر التي اتخذت بعدا إتيقيا، بمثابة هاجس التأسيس الذي لم يعد مطلب الذات الريكورية، نظرا لبروز تيارات فلسفية عالجت الذات من زوايا ورؤى متعددة، مما جعلها تستحضر البعد التاريخي عبر حقبة المختلفة ووفق تصورات تتغير باختلاف مرجعيات كل فيلسوف على حدة، وهو سيان ما جعل ريكور يستحضر المواقف التي شنت حربا كلامية لاذعة على الكوجيتو.

كما نلتمس دعامات هذا القول مع نيتشه من خلال اعتباره أن الأنا مقترنة بالجسد وبالإرادة الحية، أما العقل فلا يغدو أن يكون إلا وسيلة الفرد للبقاء، أي أداة ونهج محكم لضمان الاستمرارية في الحياة.

مما جعل بول ريكور يبحث عن ما آل إليه نيتشه في مسألة الذات، فكانت سبر أغوار هذا التمحيص بداية من كتاب نيتشه بعنوان "ميلاد التاراجيديا"، الذي عبر فيه عن الأسلوب النبهي بلغة هايدغر ألا وهو "الفن"، وذلك من خلال الأبولوجية والديونيزوسية، في حين نجد تأويل ريكور يعبر عن مواجهة صريحة للكوجيتو الديكارتي الذي كان من خلال نصوص "دروس الخطابة" ثم كتاب "الحقيقة والكذب" بالمعنى المغاير والمختلف عن الأخلاق، ليتضح هنا مدى مفارقة اللغة المجازية على أنها كلها كاذبة، والتي بها سيحاكم في ميزان النقد ادعاءات الكوجيتو الديكارتي، بل هو ما جعل نيتشه ذاته يقع في مفارقة الكاذب!

ذلك لأن الخطاب الفلسفي النيتشوي حول الحقيقة ككذب، سيقع في هاوية مفارقة الكاذب، ونظرا لإدراكه بهذه المفارقة القصدية، دفع ريكور إلى القول بـ: "أن وجهات نظر نيتشه الموجهة ضد الكوجيتو بإمكانها أن تقول كامتداد ضد الكوجيتو ذاته لحجة ديكارت حول الروح الخبيثة، (Ricoeur, 1990: p. 23).

أما الأنا التي مجدها ديكارت معتبرا أن فعل التفكير يحكم كل الأفعال، فيراه نيتشه مجرد خيال لا علاقة له بطبيعة الإنسان، بل يخفي الغرائز الطبيعية ويعرضها وفق نظام يحمل نمطا سببيا، كما يعتبر الأنا ذاتها نتاج هذا



التأويل السببي نحوية لا غير، لذا كان اعتقاده ريبيا أكثر من ديكارت، ليتضح أن مقارنة الذات لابد أن تمر دائما عبر هذا المسار من المؤيد إلى المعارض كي يحدث الاقتراب أكثر من الذات (Ricoeur, 1990: p. 27).

إلا أن هذه السبل حول الانشغال بالذات مع ريكور ليست كفيلة بدراستها، ولعل هذا ما يقصده في قوله: "الواقع الاجتماعي المعيش هو المسؤول عن تحديد وعي الأفراد وليس العكس"، وبالتالي أمام هذا المد العام المتكرر كليا للذات الفاعلة، بات الأنا يناضل ضد جرحه النرجسي لعله يخرج منه سالما ويغدو منتصرا، ولأجل الترفع والتجاوز لهذا الاستلاب النرجسي، لابد من الخضوع إلى المقاربة الهرمينوطيقية، لأنها تأخذ في الحسبان كل المعطيات المستجدة في العلوم الإنسانية من لسانيات علوم لغة، وعلم نفس...، لذا فمعالجة الذات حسب ريكور لا تكون إلا باعتماد اللغة والعودة الدائمة إليها (Gisel, 1970: p. 777).

إن هذا المفهوم يقتضي بدوره التأويل والفهم والتفاهم، لأنه عبارة عن تحاور مع النص، فالنص معطى مكتوب ويدرج ضمن الأفعال البشرية التي لها تاريخ فردي وجماعي لذلك، لأن فهم الوقائع الإنسانية يتأسس انطلاقا من النصوص السردية والمقروءة، إذ يتجلى أن التأويل والفهم يشملان وقائع الحياة برمتها وأيضا حضور الذوات الإنسانية في هذا العالم، وقد سبق لنيتشه تأكيد هذه الفكرة في عبارته: "ليست هناك وقائع بل هناك فقط تأويلات"، ليضيف أن عملية الفهم المرتبطة بالتأويل هي عبارة عن حوار بين الذات والآخر، يتم على إثره إنتاج المعاني ويعتبر التأويل بهذا الشكل عملا لفكر تكمن غايته في إبانة المعنى المستتر وراء المعنى الظاهر وبسط مستويات الدلالة التي يتضمنها المعنى الجلي (الخطابي، 2016: ص 107).

ومن جهة أخرى تجدر الإشارة إلى النزعة الوجودية التي تصبح فيها صفة الإنسان كموضوع "Soi-même" والتي تعني "ipse" المشتق من الجذر اللاتيني Ipséité لوجوده، في هذه الحالة يحدث الوعي مع سارتر من خلال تلك المسافة التي تعكس عدم إمكان الالتقاء مع ذاتها، بمعنى أن يبرز الوعي فيما بعد، إنها الصدفة واللقاء مع الذات كإمكان راهني الحدث وذلك عن طريق توسط العالم وإمكاناته، بمعنى هذا الاكتشاف يعزز تعالي الذات في الوجود، ومن ثم في حضور الوعي وحرية ومسؤوليته، ما يسميه سارتر "بعطب الذاتية" (Blay: p. 453).

يتميز بول ريكور التقليد الفلسفي الذي ينتمي إليه ويندرج ضمن فلسفة تأملية، بإمكانها فهم الذات كذات فاعلة من خلال الفكر التأملي، الذي هو عبارة عن الرجوع إلى الذات، ويعبر عن هذا كانظ في قوله: "إن الأنا المفكرة لابد لها أن تتمكن من مرافقة جميع تمثلاتي"، بمعنى أنها الصيغة والعبارة التي تتعرف فيها كل الفلسفات التأملية على نفسها (ريكور، 2001: ص 19).

3-2- مفارقة الذات مع ريكور:

إنه الأمر الذي جعل "بول ريكور" يكشف على مفارقات الهوية الذاتية، التي تشمل التقدم وصرح بأنها تعلمتها الفلسفة الإنجليزية والثقافة التحليلية عند جون لوك حينما حفظت المعادلة بين الهوية الذاتية والذاكرة وأدخلت الفكرة الغريبة على التنوع الثقافي ضمن تطابق الشيء مع ذاته.

كما أقر أيضا بالنظرة الداخلية دون الوقوع في الجوهر، وإحلال الذاتية بالموضع الذي كانت تحتله العينية منتهياً إلى أن الهوية تحافظ في مستواها على الاستمرارية والوفاء بالعهد للذات. إلا أن "لوك" لم يحتر على مستوى تماسك حجته، بل سجل التقليد الفلسفي لصالحه من خلال ابتكاره لمعيار الهوية الذي هو معيار الهوية



الذاتية، وقد أصبح بعد ذلك بإمكانه التعارض بمعيار الهوية الجسدية، إذ يسود دوام التنظيم لدرجة يمكن تتابع حيثياته من الخارج (ريكور، 2001: ص 19).

من جهة أخرى يتعذر طرح مشكل الهوية في خضم العلاقة بالإرادة من حيث هي الجوهر النفيس للذات، كما لا يمكن الرضوخ لشغل رهانات الوعي، بينما يجب على الإنسان البحث عنها وفق منحنى متشعب لأن التحدي باعتبارها فرضية ضرورية بالنسبة للحياة في بعدها الأخلاقي والديني يتطلب الثناء والجزاء عن فعلها الخير، مع تحملها حس المسؤولية نحو أي سلوك لأخلاقي، في حين يشير مفهوم الهوية في هذا السياق إلى العمل الذي تقوم به الذات بالاعتماد على السرد عبر تاريخها الحصري، بغية تكوين صورة عن النفس ذاتها لتشكل الأرضية القصصية لإثبات إنيتها. لتصبح الذات إثر ذلك قادرة على إثبات ذاتها لأنها تسرد قصتها لغيرها، فتسمح للآخر بالتوسط في ثبات هويتها من خلال سرده لقصتها، ليأخذ بول ريكور مفهوم مغاير لمسألة الهوية من خلال مقاربة تأويلية للذات، إذ تأخذ مسار حركي ضمن المسار الذي أقامه أفلاطون في محاوره "السوفسطائي" ويصل إلى مقال هايدغر المعنون بـ "الهوية والاختلاف" وكتاب جيل دولوز أيضا المعنون بـ "الفرق والمعاودة" (Nicola, 2007: p. 678/705).

في هذا السياق جعل ريكور التساؤل عن الهوية يطرح ضمن العلاقة التماثلية التي تكتنف الأبعاد الماضية، وأدخل جون لوك إلى قلب المقاربة التأويلية، كما زج بالذاكرة إلى باطن الوعي، وقام بالانشغال حول مفهوم الهوية الذي اشتغل لوك، فلجأ للتصور الأفلاطوني والأرسطي وذلك وفق تصور أحادي للهوية وتمثل ابستيمي للماضي والحاضر (Etienne, 1992: pp. 287-299).

خاتمة:

نستنتج مما تم ذكره أن ديكرت من أوائل الفلاسفة الذين أحدثوا مفارقة بين الأنا الواعية والغير، نظرا لرغبته في العيش بعزلة ابستيمية رافضا الاستعانة بالغير، معتمدا على إمكانية الذات، نافيا حضرة الآخر كلية، ليتصدى المقصد الريكوري ذلك بشدة في مسعاه الحثيث عند تأسيسه لمشروع هيرمينوطيقا الذات، الذي يروم به هو الآخر إلى توحيد شتات الذات المتأزمة وتحريرها من أسر الكوجيتو المبجل ما يعرف بالباديغم الديكارتية، ليقع هو الآخر في مفارقة تحذو بين غطرسة الذات عينها بنفسها لإدراك مكانها، وبين اعترافها وانفتاحها على غيرية غيرها لتحقيق سلامة وعيها بذاتها والآخر الذي تعايش بحياتها..

أكد الكثير من الفلاسفة على فعالية الذات وأهميتها بحياة الآخر والعكس صحيح، وقد تمت الإشارة إليهم في متن الورقة البحثية في شكل نماذج، لنخلص إلى الفيلسوف المعاصر "بول ريكور" الذي أشاد بمبدأ "الذات عينها كآخر" كبراديغم الاعتراف والعيش سويا.

كما أعاد ريكور صياغة مفاهيم الذات وإدراكها والتحقق بها عن طريق التواصل مع الآخر، الذي من خلاله يتم الفهم والتأويل لأن عند بناء علاقات إيجابية ترقى بالقيم الروحية وتتجاوز العنف والتقتيل والشر، يحيي تراثا قيما تلاشى إلى حد الضياع في ظل التقنية الحديثة والعقل الأداتي.

إن ما يسعى لتحقيقه ريكور يكمن في ضمان حياة جيدة، أما العلاقات تكون مع الآخر القريب والبعيد داخل مؤسسات عادلة، وذلك بغية رد الاعتبار للذات الإنسانية الضائعة والتي ميعت مكانتها في زمن العبث



والاحتقار والعنصرية.. وقد كان هذا الاهتمام الريكوري من أجل التأسيس لقيم راقية يضمن سلامة التعايش مع الذات نفسها ومع الآخر ومن أجله أيضا.

من خلال هذه النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها يمكن ذكر أهم التوصيات فيما يلي:

- ضرورة تفعيل الفلسفة في اليومي المعيش وتقريب الذات من الآخر عن طريق التواصل، ولا يحدث ذلك إلا من خلال إعادة التفكير في مفهوم وقيم الانسان، وهو سيان ما عالجه "ريكور" في الدائرة الهيرمينوطيقية لسؤال الذات والغيرية معا في خضم مفارقة غير قصدية، يتم ترميمها ومعالجتها وتهذيبها.
- إدراك القيم الاليتيقية التي يسعى إليها مقصد الاصلاح الريكوري بين الأنا والآخر من أجل تحقيق العيش المشترك وفق سلام دائم، أي على نحو ايتيقي خالص.
- الأخذ بأهمية مقاصد المشروع الريكوري حول اعتماد مبدأ التواصل الأخلاقي بين الذات، لتحقيق مشروع الانسان المعاصر بغية حل الأزمة الأخلاقية.
- التحلي بالمسعى الريكوري الدؤوب ومشروعه الاليتيقي الوجيه الذي يقضي على ظواهر الصراع والنزاع، وذلك بغية إحياء التراث الفلسفي القيمي ضمن واقع عبثي سيطرت عليه صراعات تقنية وسياسية.
- مدى إمكانية إنشاء تجربة مستحدثة للقيم الإنسانية، لأنها تترفع المفارقة الريكورية من ضرب التناقضات أمام مقاصد هذه الأخلاقيات التي يهدف الاصلاح الريكوري تحقيقها، مما يعزز ضرورة استئناف التفكير الفلسفي الريكوري حول ثنائية الذات والآخر في خضم واقع الرهان العبثي.

قائمة المصادر والمراجع:

1- باللغة العربية:

- 1- بول ريكور (2005)، الذات عينها كآخر، ترجمة: جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت.
- 2- بول ريكور (2006)، بعد طول تأمل، ترجمة: فؤاد مليت، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت.
- 3- ايمانويل كنت (2013)، نقد العقل الخالص، ترجمة: غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت.
- 4- بول ريكور (2006)، الزمن والسرد - الزمن المروي. الجزء الثالث، ترجمة: سعيد الغانمي، دار الكتاب المتحدة الجديدة، الطبعة الأولى، بيروت.
- 5- بول ريكور (2003)، في التفسير - محاولة في فرويد -، ترجمة: وجيه أسعد، دار أطلس، الطبعة الأولى، دمشق.
- 6- بول ريكور (2005): صراع التأويلات "دراسة هيرمينوطيقية"، ترجمة: منذر عياشي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت.
- 7- عزالدين الخطابي (2016)، الفلسفة السياسية بين التنظير والممارسة، إفريقيا الشرق، بدون طبعة، المغرب.
- 8- بول ريكور (2001)، من النص إلى أبحاث التأويل، ترجمة: محمد براءة وحسن بورقية، عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، الطبعة الأولى، القاهرة.
- 9- حاتم الورفي (2009)، بول ريكور الهوية والسرد، دار التنوير، بدون طبعة، لبنان.
- 10- حسن بن حسن (1992)، النظرية التأويلية عند بول ريكور، ج تنسيقت، الطبعة الأولى، المغرب.

2- باللغة الفرنسية:

- 1- Paul Ricœur (1990), Soi-même comme un autre, édition du Seuil, Paris.
- 2- Paul Ricœur (1998), Penser la mémoire, édition du Seuil, Paris.
- 3- René Descartes, Méditation Métaphysiques, traduction: Florence khodoss, Paris.
- 4- Pierre Gisél, Le conflit des interprétations – in Esprit, Novembre 1970.
- 5- Michel Blay, Des Concepts Philosophiques, LAROUSSE, CNRS.
- 6- Engel Pascal (1994), Introduction à la philosophie de l'esprit, édition de la découverte, Paris.



- 7- Monseau Nicola, l'identité entre phénoménologie de la mémoire et éthique de la reconnaissance selon Paul Ricœur, in Revue Philosophique de Louvain, n°4, novembre 2007.
- 8- Balibar Etienne, L'invention de la conscience. Descartes, Locke, Coste et les autres, dans traduire les Philosophes, Actes des Journées d'études organisées en 1992.
- 9- Engel Pascal (1994), Introduction à la Philosophie de L'esprit, édition de la Découverte, Paris.
- 10- Locke Jean (1998), Identité et différence. L'invention de la conscience, présentée, traduit et commenté par Etienne Balibar, édition du seuil, Paris, collection Points.
- 11- Paul Ricœur, Politique économie et société, édition Seuil, Paris.
- 12- Paul Ricœur, Penser la mémoire, édition Seuil, Paris.
- 13- Alain Finkielkraut « Paul Ricœur, un homme de bien », Réforme numéro spécial, n° 3502, 28 février 2013.
- 14- Alain Finkielkraut « Paul Ricœur, un homme de bien », Réforme numéro spécial, n° 3502, 28 février 2013.
- 15- Paul Ricœur, Politique économie et société. Écrits et conférences, volume 04, édition Seuil, Paris.



رواية "الشوك والقرنفل" ليحي السنوار ترسيخ للهوية وامتداد للذاكرة الجمعية

د. فاطمة بور (*) جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، كلية الآداب والفنون، قسم اللغة والأدب العربي، مخبر تعريب المصطلح في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
fatima.bor@univ-tlemcen.dz

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/11

ملخص

تهدف الدراسة إلى إبراز معالم الهوية الوطنية الفلسطينية من خلال رواية "الشوك والقرنفل" للكاتب يحي السنوار والذي أراد من خلال شخصياتها وأحداثها أن يرسم لنا صورة عن حياة الشعب الفلسطيني ومآسيه التي يعانيها في ظل العدوان الصهيوني. وقد عكست حبكة الرواية من خلال مواقف شخصياتها معالم الهوية الفلسطينية التي تجتمع لتشكل الذاكرة الجمعية لهذا الشعب الصامد والمناضل.

الكلمات المفتاحية: رواية، هوية، فلسطين، ذاكرة جمعية.

The novel "Thorns and Cloves" by Yahya Sinwar is a consolidation of identity and an extension of collective memory.

Abstract

The study aims to highlight the features of the Palestinian national identity through the novel "Thorns and Cloves" by Yahya Sinwar, who, through its characters and events, wanted to paint a picture of the lives and tragedies of the Palestinian people in the illusion of the Zionist aggression. Through its personal attitudes, the story reflects the parameters of the Palestinian identity that come together to form the assembly memory of this resilient and struggling people.

Keywords: Novel, identity, Palestine, memory assembly.

* المؤلف المرسل: د. فاطمة بور، fatima.bor@univ-tlemcen.dz



توطئة (مقدمة):

الهوية في الرواية العربية هي الموقف الثقافي والاجتماعي والسياسي للشخصيات وعلاقتها بمكانها وزمانها الماضي والحاضر والمستقبل، فالشخص في الرواية العربية تتحرك وتتصرف ضمن المساحة العريضة للهوية الأصلية التي تظل المعيار الموصوف به هذا الأدب، فالهوية ليست مكاناً أو وطناً وجدنا فيه بل هي التفاصيل المميزة التي قد تظل عالقة بذهن الكاتب وتشكل جزءاً من هوية سرده فيما بعد.

وفي الكتابة الذاتية؛ يسرد الكاتب ذاته وعلاقته بالأحداث والأشخاص والأماكن. وإذا كان شخص كيجي السنوار يعلم أن يومياته لها دور على صعيد التاريخ السياسي لأنه نشأ وعاش نكبات بلاده، فإنه قد حرص على تسجيل مجريات الأحداث والأحداث، كما كتب عن عائلته، ومشاعره وهواجسه.

وسنتطرق في هذه الدراسة إلى تفكيك عناصر روايته "الشوك والقرنفل" للوقوف على بعض التساؤلات:

- ما أهم الأبعاد التي شكلت الهوية الفلسطينية في رواية الشوك والقرنفل؟

- كيف خدمت الشخص والأحداث في الرواية الذاكرة الجمعية الفلسطينية؟

1- التعريف بالمفاهيم:

1-1 مفهوم الهوية:

إذا بحثنا عن أصل كلمة هوية في معاجم اللغة العربية فلا نجد إلا أصل هوى بمعنى البئر، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور: "هوى وهوى. والهوى: البئر، قال أبو عمرو، وقيل: الهوة الحفرة البعيدة القعر، وهي المهواة (أحمد بن منظور، 1414هـ: ص 374).

ويعد مصطلح الهوية في الاصطلاح من المصطلحات التي تشعبت وتعددت معانيها، وذلك راجع لاختلاف الخلفيات الفكرية ومجالاتها، فالمصطلح موجود في مختلف فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية كعلم النفس والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع والعلوم السياسية وحقل الدراسات الأدبية.

وقد عرفها الجرجاني بقوله: "الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق" (الشريف الجرجاني، 1938: ص 06). وتمثل الهوية "وعي الإنسان بذاته وانتمائه إلى جماعة بشرية قومية أو دينية، مجتمعاً أو أمة أو طائفة أو جماعة في إطار الانتماء الإنساني العام، معبرة عن السمات الثقافية التي تمثل الحد الأدنى المشترك بين جميع الذين ينتمون إليها (شعبان الحسين، 2010: ص 23).

فهي ذات بعدين: فالبعد الأول داخلي ذاتي حيث يشعر كل إنسان إلى حاجته للانتماء إلى الجماعة، فالإنسان بفطرته اجتماعي كما رأى ابن خلدون، أما البعد الآخر: فيكمن في حب الإنسان للتمييز عن غيره في الجماعة التي ينتمي إليها، فتسعى كل جماعة إلى تبني عادات وتقاليد ورؤى وأفكار تميزها عن باقي الجماعات.

والهوية كما يرى علي وطفة "مفهوم أنطولوجي وجودي يمتلك خاصية سحرية تؤهله للظهور في مختلف المقولات المعرفية وهو يتمتع بدرجة عالية من العمومية والتجريد تفوق مختلف المفاهيم الأخرى المجانسة والمقابلة له (وطفة علي أسعد، 2013: ص 157).

إذا هي مجموعة الصفات التي تلازم شيئاً أو شخصاً وتمايزه عن غيره بما يجعله ذاتاً مستقلة له نسقه القيمي ومعتقداته وعاداته وسلوكياته وميوله واتجاهاته الثقافية، ومن خاصياتها أنها "ليست أحادية البنية، أي لا تتشكل من



عنصر بل تتشكل من العناصر الثقافية المختلفة كاللغة والعادات والتقاليد والأعراف" (العالم محمد الأمين، 1998: ص 376).

1-2- الذاكرة الجمعية:

ظهرت الذاكرة الجمعية كمفهوم بعدما اتسعت الحروب وتنوعت أشكال الاستعمار وتطورت أساليب القهر فانقطع التاريخ لدراسة المجتمعات بدل الأشخاص.

وتعرف الذاكرة الجمعية على أنها "مجموعة مشتركة من المعلومات في ذاكرة عضوين أو أكثر من جماعة ويمكن أن تشارك وتتمر وتصنع من قبل مجموعات صغيرة أو كبيرة بشكل موازي للذاكرة الفردية" (أبو غازي مريم وآخرون، (دت): ص 10). فهي تتشكل من مجموع أفكار وتجارب ومشاعر تنتقل من الماضي إلى الحاضر ويتشارك فيها مجموعة من الأفراد حيث تشكل قيما تؤمن بها الجماعة وتعمل على تقوية روابطها.

2- تحليل رواية الشوك والقرنفل ليحي السنوار:

1-2- التعريف بالرواية:

الكاتب والمناضل الشهيد يحي السنوار ولد بخان يونس بفلسطين سنة 1962، وقد ألف رواية الشوك والقرنفل وهي عبارة عن مجموعة من الأحداث التي عاشها الكاتب أو سمعها كما صرح بذلك في مقدمة الكتاب، حيث يقول: "هذه ليست قصتي أو قصة شخص بعينه رغم أن كل أحداثها حقيقية، كل حدث منها أو كل مجموعة أحداث تخص هذا الفلسطيني أو ذاك" (السنوار يحي إبراهيم، 2004: ص 02).

وقد كتبها وهو قابع في سجن الاحتلال الصهيوني سنة 2004، وقد عمل على طبعها ليقرأها القراء رغم القيود المشددة للعدو الصهيوني، فإن كان هذا الأخير قد حكم على يحي السنوار بالسجن المؤبد فإنه لم يستطع كبح خياله العميق، الذي حاول من خلاله التعبير عن معاناته ومعاناة شعبه، وهذه الرواية وضعت في ثلاثين فصلاً ويحتوي الكتاب على ثلاثمئة وثمانية وثلاثين صفحة.

وفي سيميائية الغلاف يظهر عنوان الرواية في أعلى الصفحة ببنط عريض باللون الأبيض يحمل دلالة التضاد الشوك والقرنفل، حيث يعبر عن حالتين متناقضتين فالشوك يرمز للحياة التعيسة في ظل الاستعمار الصهيوني. أما القرنفل فهي تلك الورود ذات الرائحة العابقة والمنظر الجميل وهي تعكس الحياة الجميلة التي كانت تعيشها الأسر الفلسطينية قبل العدوان الصهيوني الغاشم على أراضيهم، هذه الحياة التي يأمل كل فلسطيني أن ترجع من جديد وتزهر ورود القرنفل الجميلة معلنة عن حياة سعيدة.

كما يحتوي غلاف الرواية على صورة الكاتب يحي السنوار بوجهه الموحى بالبطولة والذي يعكس شخصية الرجل الأسير والمناضل الباسل، كما يعكس مظهره نقاء روحه وسمو تفكيره.

كما تظهر صورة أزهار القرنفل الحمراء التي تعبر عن الحياة الجميلة التي عاشها الفلسطينيون قبل أن يهجروا ويشقتوا، ويحف هذه الورود أشواك شجرة السدر التي تعبر عن المعاناة والقهر التي آلت إليه حياتهم بعدما سلبت أرضهم ونهبت ممتلكاتهم.

وبما أن يحي السنوار كتب روايته -كما قلنا سابقاً- وهو في سجون الاحتلال - فالأسر كان حاضراً في الغلاف، ويعد مدخلاً مهماً لفهم رموز القصة، وما يعنيه من ورائها، فكأنه أراد منذ الوهلة الأولى أن يحيل المتلقي للرواية أن هذه السطور التي سيقراها هي عبارة عن مسيرة طويلة للاعتقال، وهي تجارب عايشها وعاشها، وسيحاول نقلها بكل



تفاصيلها وأحداثها ومشاعرها وآمالها، كما يضيف كنيته (أبو إبراهيم) فالشائع عندنا نحن العرب أن ننادي الشخص باسم أول مولود يرزق به فيكنى الأب أبو إلياس مثلاً والأم أم إلياس.

كما يحيلنا هذا الوصف إلى الفترة الزمنية الطويلة لأسره، حيث لا يكاد يخرج من السجن حتى يعود إليه من جديد، كما عايش كل الضغوطات مع زملائه المسجونين في سجون المحتل الغاصب. وهذه الرواية شأنها شأن أدبيات السجن التي استطاعت أن تتعدى أسواره العالية وجدرانها الموصدة، وحراسته المشددة وتخرج إلى جمهور القراء، معلنة عن صدق التجربة، فما يميز هذه الرواية أنها تتضح بكل الدلالات والمشاعر الفياضة والأحاسيس الأسيرة التي كانت مخبأة في مكونات المؤلف وهو داخل السجن والمعتقل، وقد فجرها الكاتب في قالب أقرب للبساطة من التعقيد، فيلمس القارئ تلك المشاعر والخلجات وهو يتصفح أحداثها، ويتعايش مع شخصها، مما يجعله يتنبأ بمجريات الأحداث وهذا بارز في بداية الرواية، حيث عاد بنا إلى مرحلة طفولته قبل أن يبتلى شعبه بهذا العدو المستوطن، فينقل تفاصيل الحياة المطمئنة والهادئة في قريته بكل تفاصيلها، ثم ينتقل بالقارئ إلى الصورة المعاكسة بعد الاجتياح الصهيوني، فيصور حجم المعاناة والخوف والتضييق التي عاشها مع أسرته، ثم سرعان ما ينقلنا إلى تفاصيل حياته بعدما أصبح شاباً يافعاً فتغير كل شيء من حوله إلا العدو الصهيوني الذي لازال ينتهج نفس الأساليب القمعية والتي كان هو من ضحاياها في السجن لاحقاً حيث يسعى في الرواية إلى رسم تفاصيل المعتقل، والذل والتكليل الذي يعانيه السجناء.

2-2- ملامح الهوية الفلسطينية من خلال شخصيات وأحداث الرواية:

أول شخصية تبرز في الرواية هي الجدّ، وترمز هذه الشخصية في الرواية إلى حامي العائلة الذي تستمد منه الصبر والصلابة، حيث لم ييأس في الخروج كل يوم باحثاً عن خبر عن أبنائه الغائبين مقتنياً أثرهم هنا وهناك فالجد المنهك زاد غياب أبنائه -الذين يجهل مصيرهم- عبئاً على أعبائه الكثيرة، لكنه لم ييأس من الخروج يومياً لتحري أخبارهم، وكان الكاتب استوحى تشبث جده بالأمل من تجربة النبي يعقوب عليه السلام الذي لم ييأس من البحث عن ابنه يوسف النبي عليه السلام لأكثر من أربعين سنة، وفي فلسطين وأوضاعها اعتاد الناس غياب أبنائهم وانقطاع أخبارهم لمدة طويلة، وقد يعودون بعد انقضاء فترات اعتقالهم، وقد يأتي أحد المعتقلين المفرج عنهم فيخبر العائلة باستشهاد مفقودهم، وهذا ما حدث مع الجد إذ أبلغ باستشهاد بكره وهو يقاوم العدو ببسالة وشجاعة. (السنوار يحيى إبراهيم، 2004: ص 11).

ولم يكن الجد وحده من ينتظر عودة الغائبين، بل عكفت والدّة أحمد وزوجة عمه على الجلوس لساعات طويلة أمام الباب لعلهما يلحان عودة زوجيهما من رأس الشارع الذي يطل عليه بيتهما المنهك والمهترئ، الذي يعكس روحيهما المحطمة وحنينهما واشتياقهما، وإن كانتا تحاولان عدم اظهار قلقهما وتوترهما أمام الأبناء، فإنهما لا تمتلكان سوى الجلوس أمام الباب للترقب لساعات طويلة، علّ الجد يعود بشري، لكنهما تقرآن في ملامح وجهه ما لم يبح به لسانه (السنوار يحيى إبراهيم، 2004: ص 11).

فالعصا التي يتكى عليها الجد لتعينه على رحلته أصبحت في يده رمزاً لعزيمته التي لا تعرف الكلل. كما ظهرت شخصية الجد المربي حيث يمثل القدوة التي تؤثر في أحفاده حيث يذكر الراوي أنه كان يصطحبه لصلاة الفجر، وصلاة الجمعة، كما كان يردد الأدعية المأثورة التي يسمعاها من جده: "اللهم اهدني فيمن هديت" (السنوار يحيى إبراهيم، 2004: ص 16).



فالجذ من خلال عبادته يغرس في أحفاده معالم الهوية الإسلامية التي تترسخ وتنتقل من جيل إلى جيل، حيث يشب الفرد على الصبر والاحتساب لله في الشدة والرخاء.

أما أحمد وهو راوي الرواية وهو أصغر طفل في العائلة فرغم صغر سنه نقل كل تفاصيل الحياة في المخيم، وإن كان في كثير من الأحيان لا يدرك أبعاد بعض المواقف أو الأحداث، لكنه نقلها كما هي وترك تفسيرها للمتلقي، وهذا ما يعكس نباهة وذكاء شخصية البطل التي سيكون عليها هذا الطفل الصغير الذي صقلت شخصيته التجارب المريعة التي عاشها في المخيم.

وتظهر المرأة في الرواية في شخصية والدته أحمد وزوجة عمه وخالته، فوالدته وزوجة عمه تجلسان أمام باب المنزل قلقاً على زوجيهما المفقودين، ورغم المسؤولية الصعبة في تربية الأولاد إلا أنهما تبديان قوة وجلداً أمامهم، فتجعلان من الجد أيقونة السلطة في العائلة كي لا تختل موازين العائلة بغياب الأبوين، فتعودان للجد كلما تطلبت استشارته في أمور العائلة، لأنهما تدركان جيداً دور الأب في ضبط سلوك أبنائه وسلطة المراقبة والمصاحبة في آن واحد.

كما تظهر المرأة المربية في والدته أحمد وذلك من خلال التوجيهات التي تقدمها للطفلين محمود وحسن عندما قررا العمل بعد العودة من المدرسة لمساعدة العائلة، فمعاش الجد لم يعد يكفي العائلة الكبيرة، لا سيما في ظل غلاء الأسعار وندرة بعض المؤن، فالوالدة وجدت نفسها أمام موقف صعب، فلا بد لها أن تترك الولدين يعتادان على تحمل المسؤولية، وتوفير مصروفهما، لكن في الوقت ذاته هي تخشى عليهما من الأوضاع المحيطة بهما، خاصة اعتداء الجيش الإسرائيلي عليهما، أو أن يتجهروا في الاشتباك مع العيون المزروعة في الشوارع لنقل أخبار الحي للعدو" (السنوار يحيى إبراهيم، 2004: ص 16).

فأم محمود لم تقتصر في رعايتها على ولديها فقط بل عمدت إلى العناية بالعائلة المتمثلة في الجد وأبناء أخ زوجها بعد استشهاد زوجته وأرملته من رجل آخر، حيث رسمت لنا صورة جميلة لزوجته العم التي تأخذ دور الأم في التربية والرعاية.

ويظهر مظهر آخر للمرأة الفلسطينية التي تدفع بزوجها وأبنائها وأحببتها فداء للقضية التي تؤمن بها قضية الوطن، فرغم حرصها على تربية وسلامة أبنائها إلا أنها لا تتوانى في تشجيعهم على النضال والمقاومة، فتشجع زوج ابنتها الشاب الذي انخرط في صفوف المقاومة، فلا تجد ما تودعه به وهي تمنحه السلاح للمقاومة سوى دموعها المنهمرة التي تختلط بدعواتها له بالتوفيق والسلامة (السنوار يحيى إبراهيم، 2004: ص 231).

وتؤكد هذه التضحية في موقف آخر على لسان إبراهيم المقاوم حيث يقول وهو يصف المرأة الفلسطينية: "إن أمهاتنا ونساءنا اللواتي يدفعن الثمن من أرواح أبنائهن ومن بيوتهن ومن أغلى ما يملكن، لم تتطق إحداهن بكلمة تدل على التعب، ألم تر في كل مرة أن أم الشهيد تهتف أنها مستعدة للتضحية بإخوته الآخرين في سبيل القدس والأقصى" (السنوار يحيى إبراهيم، 2004: ص 155).

وتظهر كذلك شخصية إبراهيم ابن عم أحمد الذي تربى يتيماً بعد استشهاد والده وزواج أمه فذلك الطفل الذي عوقب في صغره لأنه دخن سيجارة أصبح بطلاً ملهماً لأحمد ولغيره من الفلسطينيين فإبراهيم في الرواية منذ سن مبكرة رسمه الروائي على أنه الرجل الكبير، الذي اعتمد على نفسه فجمع بين تفوقه في الدراسة وبين العمل كبناء،



ولم يلبث أن أصبح من المقاولين وأول ما شيده رفقة زملائه قاعات الدراسة في الجامعة الإسلامية. (السنوار يحي إبراهيم، 2004: ص 151).

ومن هذا الاصرار على النجاح والوقوف في وجه المحتل الصهيوني بدأت تتشكل ملامح مقاومين هما إبراهيم الذي سيصبح مناضلاً شرساً ويفوز بالشهادة في آخر الرواية، وأحمد الذي سيكون مناضلاً مؤمناً بقضيته فيصبح أسيراً في سجون الاحتلال.

وينتقل بنا الراوي إلى جانب آخر من الحياة في ظل الحروب وهو انحراف بعض الأفراد عن القضية التي يؤمن بها شعبهم ففي ظل الظروف الصعبة للحرب، تضعف بعض النفوس وتتناقض نحو شهواتها وقد يصل الأمر إلى أن يصبحوا جواسيس للعدو ينقلون الأخبار ويزرعون العيون في كل مكان، دون أن يثيروا الشكوك من حولهم. فمثلاً حسن ابن عمّ أحمد الذي أثر السعي وراء حياته الشخصية وارتباطه بامرأة يهودية من أجل مال أبيها، يصبح عميلاً وجاسوساً خائناً فلا يجد أخوه إبراهيم حلاً سوى أن يغسل عار عائلته والتخلص من أخيه بطريقة هادئة دون أن يترك أثراً وراءه، فهذا الموقف يعكس بوضوح تغليب مصلحة الوطن على كل اعتبار، فحتى وإن كان من يهدد مصلحة الوطن أقرب الناس إليك فلا بدّ من وضع حد له.

وبما أن الرواية حرصت على حفظ الذاكرة الجمعية للفلسطينيين فالكاتب ذكر العديد من المناضلين والقادة الذين تركوا بصماتهم في كتابة تاريخ فلسطين بنضالهم ومقاومتهم، كالقائد ياسر عرفات الذي عرف بمواقفه الشجاعة وآرائه النضالية حتى قتل مسموماً في ظروف غامضة، والشيخ أحمد ياسين، الشيخ المشلول الذي هزم الاحتلال الصهيوني بعزمته وإرادته، فاستشهد فوق كرسيه المتحرك الذي لم يشعر يوماً بضعفه وعجزه.

ومع كل تلك الأوضاع التي حاول الكاتب أن يرسمها من خلال شخصيات الرواية وأحداثها إلا أن هذه الظروف هي من صنعت ولا زالت تصنع مقاومين أشداء، فتحوّلت المعتقلات إلى مراكز لتطوير الثقافة والعزيمة وتحوّلت المحن إلى تجارب للصبر والجلد والتحمل، وأصبح التشرد والنزوح عنواناً للتعارف والألفة والتعاون وأصبح التعذيب في المعتقلات والسجون إصراراً على المقاومة والانتقام من العدو الصهيوني وإدراك نقاط ضعفه.

كما ركزت الرواية على دور الشعوب العربية في نصرته القضية الفلسطينية، كالشعب المصري والأردني والشعوب العربية التي انتفضت نصرته لقضية الأقصى الشريف.

وإن كان كاتب الرواية يحي السنوار قد أراد لروايته أن تخرج من أسوار السجون والمعتقلات إلى جماهير الأمة العربية والإسلامية، فإنه أراد أن ينقل من خلال سيرته الذاتية تفاصيل معاناة هذا الشعب، الذي ينتظر من كل من يقرأ هذه الرواية أن يقدم كل ما يستطيع لدعم هذا الشعب حتى يسترد وطنه المسلوب، وإن كان أحمد في رواية السنوار قد بقي قابلاً في سجون الاحتلال، فإنه خرج منها شهيداً إلى رحاب جنة الفردوس.

2-3- دلالة ورمزية الأماكن في الرواية:

المكان في الرواية ليس ذلك الحيز المجرد وإنما " ذلك البيت الذي ولدت فيه، أي بيت الطفولة، إنه المكان الذي مارسنا فيه أحلام اليقظة ويتشكل فيه خيالنا فالمكانية في الأدب هي الصورة الفنية التي تذكرنا أو تبعث فينا ذكريات الطفولة " (غاستون باشلار، 1984: ص 31).

ومخيم الشاطئ للاجئين في مدينة غزة هو المكان الذي سارت فيه الأحداث الأولى للرواية حيث وصف الراوي معاناة اللاجئين قائلاً: "مرارا وتكرارا تدفقت مياه سيول الشتاء إلى ساحة دارنا الصغيرة ثم تدفقت إلى داخل هذه



الدار التي تسكنها عائلتنا منذ بدأ الحال يستقر بها بعد أن هاجرت من بلدة الفلوجة في الأراضي المحتلة عام 1948" (السنوار يحي إبراهيم، 2004: ص 03).

ويصف سقف البيت المهترئ الذي كانت تتسرب منه قطرات المطر ليضع القارئ أمام الوضع الصعب الذي يعيشه اللاجئين خاصة في فصل الشتاء "مرات عديدة استيقظت ليلاً على أيدي أمي تزيحني جانباً وتضع على فراشها إلى جوارتي تماماً (طنجرة) الألمنيوم أو صحن الفخار الكبير لتسقط فيه قطرات الماء التي تتسرب من التشقق في سقف القرميد الذي يغطي تلك الغرفة الصغيرة" (السنوار يحي إبراهيم، 2004: ص 03).
فهذه المشاهد البائسة تصور حياة كل فلسطيني مهجر من بيته فيكون المخيم ملاذه الوحيد في هذه الصورة القاتمة والصعبة.

أما المكان الآخر الذي كان أكثر بؤساً وشقاء فهو السجن الذي زج فيه أحمد وغيره من المعتقلين، فبالنسبة للفلسطيني فتجربة السجن هي مدرسة أخرى من مدارس الحياة "هكذا بدأ السجن يتحول إلى مدرسة متقدمة يعلم فيها المتعلم غيره، ويتدرب الجدد على المناظرة والتفكير السياسي، وبدأ يتبلور فكر سياسي وأيديولوجي واضح للمعتقلين بحسب انتماءاتهم السياسية" (السنوار يحي إبراهيم، 2004: ص 79).

كما يدرب السجن المعتقل على الصبر والأمل، فرغم كل أصناف التعذيب والتكيل والإذلال التي يتعرض إليها الأسير في معتقلات العدو إلا أنهم لا يستطيعون إخضاع عزمته وقتل آماله وآلامه" (السنوار يحي إبراهيم، 2004: ص 79).

وصف الكاتب "المسلخ" بأنه مكان يشبه الجحيم على الأرض؛ مبنى بطول عشرين متراً وعرض أربعة أمتار ويحتوي على غرف عديدة، مخصصة للتحقيق والتعذيب، ويجبر العدو الصهيوني المعتقلين على الوقوف أمام الجدران لساعات طويلة ورؤوسهم مغطاة بأكياس قماشية سمكية تمتد حتى الأكتاف، كما يعمل على تكبيلهم وإهانتهم وشتمهم. وكل هذه الممارسات تهدف إلى إخضاعهم وكسر روحهم النضالية، ظنا منه أن مثل هذه الأساليب قد تجعل عزمته تفتر وإصرارهم يضعف، وبالتالي يسهل عليه التحكم فيهم وإخضاعهم لسلطته الاحتلالية.

خاتمة:

بعد هذه الرحلة بين صفحات رواية "الشوك والقرنفل" التي تحمل من الدلالات الكثير ويمكن للدارس أن يتناول دراستها من عدة جوانب، فقد أثرتنا أن نبحت عن معالم الهوية الفلسطينية في شخوصها وأحداثها حيث أن أي نص يكتبه الفلسطيني عن عالمه وحياته بكل تفاصيلها من عاديها إلى غريبها ومن خاصها إلى عامها، هو في حقيقته حفظ لما يرد فيه من عناصر تصوير مع الزمن ما نسميه الذاكرة الفلسطينية.

فالذاكرة الفلسطينية تزخر بالمتداول الشفهي من حكاياتهم وأخبارهم وهذا ما يجعل الأدب الفلسطيني بجميع أجناسه سجلاً تاريخياً للأجيال القادمة، بدءاً من الآثار المادية كأسماء الأماكن والأشياء، وصولاً للأحداث العامة والمشاعر الجمعية.

ورواية "الشوك والقرنفل" هي لوحة فنية أراد فيها كاتبها الأسير يحي السنوار أن يخط في صفحاتها جانباً من حياة الفلسطيني البائسة في المخيمات والسجون والمعتقلات.



وقد أرادت مشيئة الله تعالى أن تكتمل أجزاؤها على أرض الواقع بعد معركة الطوفان التي قادها هذا الأسير المناضل الشهيد، فخط الجزء الأول من روايته في سجون الاحتلال، وخط جزأها الآخر في أرض وطنه بدمه الطاهر، وستبقى هذه الرواية شهادة في الذاكرة الجمعية والعربية على تضحيات هذا البطل.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين (1414هـ)، لسان العرب، ج 15، دار صادر، ط3، بيروت.
- 2- أبو غازي مريم والمصري منة (دت)، التاريخ والحقيقة بين مفاهيم الضمير والذاكرة والعدالة الانتقالية، مؤسسة حرية التفكير والتعبير، القاهرة.
- 3- الجرجاني السيد الشريف علي بن محمد (1938)، التعريفات، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة.
- 4- شعبان عبد الحسين (2010)، جدل الهويات في العراق، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت.
- 5- وطفة أسعد علي (2013)، اشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة في كتاب "الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- 6- السنوار يحي إبراهيم (2004)، الشوك والقرنفل <https://foulabook.com/ar/book>.
- 7- العالم محمد أمين (1998)، الهوية مفهوم في طور التشكيل، مؤتمر العولمة والهوية الثقافية، 12-16 ابريل 1998، سلسلة أبحاث المؤتمرات، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- 8- غاستون باشلار (1984)، جمالية المكان، ترجمة غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، بيروت، لبنان.



المرأة في الشعر الجاهلي: من جمالية الوصف إلى شعرية الجسد - نماذج مختارة -

omar.boufas@doc.umc.edu.dz

 جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1، كلية
 الآداب واللغات.

1- عمر بوفاس (*)

abdeslam.sahraoui@umc.edu.dz

 جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة 1، كلية
 الآداب واللغات.

2- أ.د. عبد السلام صحراوي

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/14

ملخص

تغنّى الشاعر الجاهلي بالمرأة وصوّر جمالها، وكشف عن تعدّده وتعدّاده في مواضع عدّة من جسدها، حتى غدا وصفه لها ظاهرة في بعض القصائد ونمطا محكيا تقصّه اللغة، وبذلك صار هذا الجسد القصيدة مقصودا لذاته مفارقا لواقعيتها ومادّيتها، ومركزا دلاليا مُحكّرا للمعنى، بل علامة تومئ إلى تتبّع ذلك الجمال وخلقه عبر اللغة ومجازاتها، ومن ثمة أصبح وصف جسد المرأة مثارا للشعرية ومحفّزا من محفّزاتها في القصيدة الجاهلية يأخذ المتلقي إلى فضاءات التشهي والرغبة والانتشاء...

الكلمات المفتاحية: شعر جاهلي، امرأة، جمالية، جسد، شعرية.

Women in Pre-Islamic Poetry: From Aesthetic Description to the Poetics of the Body – Selected Models

Abstract

The pre-Islamic poet celebrated women, portraying their beauty. This depiction became a recurring phenomenon in certain poems and a narrative archetype articulated through language. Consequently, the body itself transcended its material reality, emerging as an intentional poetic entity, a semantic focal point monopolizing meaning, and a signifier alluding to the pursuit and creation of beauty through linguistic artifice and metaphor. Thus, the description of the female body evolved into a catalyst for poeticity and one of its driving forces in pre-Islamic poetry, transporting the audience into realms of desire, ecstasy...

Keywords: Pre-Islamic poetry, woman, aesthetics, body, poetics.

* المؤلف المرسل: عمر بوفاس، omar.boufas@doc.umc.edu.dz



مقدمة:

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة شعرية الجسد، من خلال أوصاف المرأة التي وردت في بعض الشعر الجاهلي، وكيف أصبحت الغاية من هذه الأوصاف ليست تناول المرأة موضوعاً يهدف إلى تصوير جمالها، وهي تنقل تقاطيع جسدها فقط، بل البحث عن العناصر المشكّلة لشعرية الجسد داخل المتن الشعري الذي اختص بوصف المرأة، ثم كيف أصبح هذا الجسد من خلال الوصف الذي أحيط بها يحمل بعداً دلالياً وجمالياً مُتعدّياً يكشف عن تعدّد الجمال وتعدّاده في مواضع عدّة من جسد المرأة.

ذلك، أنّ الشعرية كامنّة في تلاوين الكلام؛ أي من خلال وسيلة اللّغة وطواعيتها على لسان الشاعر الجاهلي، حيث تتعدّد مظاهر الوصف كاسلوب تتجلى فيه الشعرية كحركة قول بلا توقف، تظهر من خلال التنوع في المفردات الدالة على الوصف، وفي المجازات الموحية التي تومئ إلى تأكيد وتتبع ذلك الجمال وخلقه لغويًا بالاسترسال والاستقصاء الوصفي لجسد المرأة في وضعيات مختلفة ولمختلف مناطق الجسد. فتتحقق وتبرز مظاهر الأنوثة، التي تؤدي دورها في تحقيق الشعرية من خلال التنوع في الوصف، ومن ثمة إثراء اللغة والخلق الأدبي، وهو ما يحقق شعرية الوصف في القول الشعري الجاهلي الذي تناول وصف المرأة فيكون بذلك جسد المرأة مثاراً للشعرية ومحفزاً من محفّزاتها في القصيدة الجاهلية، إذ إنّ الكمال الذهني المثالي لا قيمة له من دون الشّكل الفنّي أو القالب المحسوس الذي يقوم على حسن التعبير والإنجاز. وبناءً على هذا تتحدّد الإشكالية التي يثيرها العنوان في السؤال التالي: كيف يسمح لنا وصف المرأة، جسد المرأة في الشعر الجاهلي، فهم علّة الحكم عليه بالجمال، ومن ثمّ تبرير شعرية الجسد في نصوص هذا الشعر؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدت خطة تتدرج من العام إلى الخاص، فبعد المقدمة تحدثت عن احتفاء القصيدة الجاهلية بالمرأة، ثم تطرقت إلى جمالية الوصف، ووضحت مكنى الشعرية في الأشعار التي تناولت وصف جسد المرأة، وهذا يعني تناول بنية هذا الشعر من خلال الوصف الذي قدّم به الشاعر الجاهلي الجسد الأنثوي الذي يحقق الشرط الجمالي، وما ينطوي عليه من طاقة إيحائية خاصّة تمكّن من إثارة خيالات المتلقّي وانفعالاته وتخيليه، وما يتيحه المكوّن الخطابى الوصفي من إظهار الشعرية فيه. وتقضي طبيعة الموضوع اعتماد المنهج الوصفي في دراستنا، لأنّه الأنسب لتتبع واستقصاء أوصاف المرأة في النماذج التي سنختارها ومن ثمة إجراءات التحليل.

ولا أزعج أنّ هذه الدراسة جديدة، وإنما أردت أن أقدم إضافة حول الموضوع من خلال تجلّي الشعرية في وصف المرأة في القصيدة الجاهلية. فقد تناول هذا الموضوع محمد عال سيد عبد العالي في كتابه: شعرية الجسد في الشعر الجاهلي السفور الأنثوي والاحتجاب الذكوري، ولخضر هنّي في كتابه: سيمياء الأنموذج في الشعر الجاهلي، وفي بعض المقالات كما في تحولات الجسد في شعر امرئ القيس المطوّلتان نموذجاً: لأحمد ياسين العرود، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 16 العدد (2) 2020. وتكمن أهمية الموضوع في قابلية الشعر الجاهلي لتعدد القراءة وانفتاحه على آليات التأويل من منظور الجسد.

1- الاحتفاء بوصف المرأة في الشعر الجاهلي:

تنوفر في المدونة الشعرية الجاهلية نصوص، يظهر فيها جسد المرأة محتفى به، في مواضع عدّة من جسد القصائد التي مثّلت هذه الفترة. وهو ما كشف عن تأثير المرأة في نفسية الشاعر ونظريته الفكرية إليها، مثلما كشفت المقدمات المتنوّعة صورتها وأظهرتها مقاطع شعر الغزل التي تضمّنته بعض القصائد التي اشتهرت بها. والحقيقة



أن هذه النصوص التي تناولت المرأة، كثيرا ما اتجه البحث فيها إلى دراسة مظاهر الجمال الحسي والمعنوي للمرأة، وذلك بتأمل الجسد ظاهريا، من خلال وصف الشعراء له، كما يبينه معجم الألفاظ والنعوت والأوصاف التي أظهرته في ثنايا النصوص. وكيف قدّمت هذا الجسد جميلاً لأن "الجمال ملذٌ ولذيذٌ... ومصدرٌ تلك اللذة نراها في المرئي والمسموع والمشموم والمذوق" (جبرائيل، 2007: ص 40)، وما لهذا الجسد من قدرة على استمالة الشاعر وغوايته بما فيه من أنوثة فقد جبل الإنسان على الانجذاب إلى الجمال الأنثوي. والمرأة ذات خصوص جمالي، زينت به خلقاً وتكونا حتى ينجذب إليها الرجل.

لقد أظهر وصف المرأة في الشعر الجاهلي حضورها الجسدي، عندما سرد الشعراء تفاصيل هذا الجسد واستقصوه في أعضائها الدالة على كينونتها كإنسان، وفي أنوثتها كامرأة لها خصوصيتها التي تميزها في جمالها وسحرها وغوايتها في كل جزء من تركيبها الجسدي. وإذا حاولنا أن نبحت في الأسباب التي أدت بالشاعر إلى هذا النوع من الشعر، فإننا نجدها تختلف من شاعر إلى آخر، ولكننا يمكن أن نحدها فيما يلي:

1- تأثر الشاعر بجسد حسي منفعل باللذة، فالأشياء الجميلة هي التي يستجيب لها الأفراد، وفق سلم مميز تقريبا بأشياء مفضلة، فالشاعر الجاهلي شكّل أحكاما جمالية مسنداً خاصية الجميل على موضوع المرأة، إذ تستخدم كلمة «جمال للتكلم عن الطريقة المصورة بها الخاصية أو مجموعة الخاصيات المقيمة أكثر إيجاباً في حكم يتناول موضوعاً ما أو مجموعة مواضيع بسبب انفعال اللذة» (ميشلا، 2012: ص 649).

2- العلاقة العاطفية التي ميزت سيرة الشاعر الجاهلي، فقد كانت في العادة علاقة لا تُكتمل، مما أدى به إلى حكي حبه الصّانع، والتغني بالسعادة التي أفلتت والحزن على رحيل محبوبته. أو البحث عن المرأة وعمّا تمثله، فإذا كانت العلاقة معها قد انقطعت، فإن المرأة لم تكن غائبة، وأن غيابها نفسه يولد لدى الراحل ذكرى ما كان له عنها من زمن قريب.

3- نظرة العربي للمرأة ومعاملته لها تحت داعي المتعة والاستمتاع، لأنها متاع، وقد بدا ذلك في مستوى الفحش في الألفاظ التي شكلت معجم الشعراء في تغزلهم الحسي بالمرأة.

4- قيم البساطة التي ميزت بيئة الشاعر الجاهلي وحياته، وصراحة أو خلو نفوس العرب من تأثير العقائد الغيبية وارتباطهم بالحس ومتعته. وقد فُسر هذا الاتجاه الحسي بأسباب عدّة منها «ما يعود إلى أسباب نفعية يطمع فيها العرب، كالمتعة الجنسية التي تجعل من المرأة شيئاً يعامل معاملة المتاع بين أيديهم لغرض الاستمتاع به» (عبد الحسن، 2017: ص 10) من دون أن يرتبط وأياها بعاطفة صادقة أو خلق نبيل.

إذاً، لقد نقل لنا الشاعر الجاهلي الصورة العضوية -أعضاء المرأة- والتي عبّر فيها عن مفاتن المرأة وجمال الوصف الجسدي لها، بما خلعه عليها من صفات الحسن والجمال. وهي صورة تأخذ بمجامع حواسنا وتلجّ على قارئ شعر هذا الشاعر ومتلقّيه لشدة فتنتها وسحرها، بعد ما كانت ملهبة عاطفة الشاعر وملهمة شعره وقوافيه. لقد مثّلت له منبع الجمال الذي لا ينضب الإعجاب به، والمعيار الذي تتحدّد به قيم المتعة والمودة والحب. فكانت مصدر الوحي في الشعر والفن والتعبير. فما هي الصفات الجمالية التي أثارت إعجابه، فراح ينعث المرأة بها؟

2- جمالية وصف المرأة في الشعر الجاهلي:

الوصف نقل مثالي للبيئة التي تطبعها الحركة والسير، وقد كان الشاعر الجاهلي مسافراً في الصحراء، إنّه يتنقل ويسير وكل ما يحيط به يرحل، المرأة ترحل وتغيب، والقبيلة ترحل، والموجودات في عالمه لا تقف أمام عينه في



مكان، وحياته هو ترحل. فراح ينقل لنا ذلك في شعره. لقد النقط لنا صور تلك الحياة ومنحها بالشعر حياة أخرى، وكان يؤطر اللحظات حول تلك المشاهد لتبقى، وذلك عن طريق الوصف، لذلك فـ" الوصف إذاً من طبيعة التركيب الأصل لل تجربة الشعرية... وعن طريق الوصف كان الإنسان الجاهلي يؤكد وجوده كناقل ومضيف ورباط بين الترحل والترحل بالحب الشعر المدهش الريشة واللوحات" (خالد، 2005: ص 31) هذا الشعر الذي كان الشاعر مدفوعاً إليه لإحساسه بانزلاق الحياة أمامه بكل ما فيها حركة وسير ورحلة، فراح يلاحقها في تلك المرحلة من حياته و"يحتفظ بأكبر قدر من الصور في محرابه الشعري العبق الموشى بزخارف الجمال والبراءة، وهو لذلك ما ضنّ بشيء رآه في رحلته دونما احتفاظ بتوقيعه" (خالد، 2005: ص 32) فوصفه. لهذا عدّ الوصف في الشعر الجاهلي ظاهرة وأسلوباً تجلّت فيه مظاهر البراعة والإبداع الأدبي، بما اشتمل عليه من أساليب وتقنيات لغوية جسّدت الجمال والإبداع في النص الأدبي. وشخصت الأحاسيس والمشاعر عبر استخدام الإيحاءات والصور والرموز الشعرية. ظل وصف المرأة في الشعر الجاهلي يشدنا إليه، قراءة وتطلّعاً وتقديراً، كنموذج عالي الجمال والتأثير، قدّم من خلاله الشاعر صورة للمرأة التي تغزل بجمالها ومحاسنها، من خلال الأوصاف التي تميّزها، فقد أظهرها في قصائده وأبان فيها عن جمالها الجسدي الساحر، كما في قول الشاعر النابغة الذبياني (الذبياني، د.ت: ص 91-95):

صفراء كالسّيراء أكمل خلقها	كالغصن في غلوائه المتأود
مخطوطة المتنين غير مفاضة	رياً الروادف بضّة المتجريد
نظرت بمقلّة شادين مترتب	أحوى أحمر المقلتين مقلد
بمخضب رخص كأنّ بنائه	عنّم يكاد من اللطافة يُعقد

تعدّ هذه الأبيات نموذجاً مثالياً لتشكيل جسد المرأة الذي تداعى الوصف فيه بالإشارات الكثيفة إلى ضخامتها ونعومتها ورشاقتها ومفانتها، (رياً الروادف، المتأود، عنّم يكاد يُعقد، بضّة بمقلّة شادين، بمخضب رخص) في فيض شعري سعى من خلاله إلى تقديم صورة عن المرأة عكست رؤية جمالية إلى بدنها وما فيه من حسن خلقة وزينة وما يبعثه ذلك من شعور بالإعجاب والسرور والرّضى والمتعة، فقد شكّل الشاعر جمالاً اتخذ فيه من التجويد اللّغوي والأسلوبي والبلاغي والوصف آلية تطلّع من خلالها إلى تحقيق المثال والنموذج على صعيد النص، متجاوزاً في ذلك المرئي والمحسوس في المرأة الواقعية، متخذاً من الصور البصرية خلق صور واضحة في خيال القارئ من خلال الوصف والتشبيه والتصوير (أكمل خلقها كالغصن في غلوائه المتأود، نظرت بمقلتي شادين، بمخضب رخص كأن بنائه عنّم) "إنّ الشاعر يشكّل جمالاً لمقاييس تنبثق من وعيه بالجمال المطلق ولعلّ ما يؤكد ذلك أن التشكيل يستند جوهرياً إلى التخيل أعني استحضار ما ليس حسياً ولا يعبر عما هو حسّي ودمجه في بدن المرأة" (هلال، 2007: ص 285) فتأتي الصورة المقدّمة مكتنزة الدلالة ممثلة بمعانٍ ثرة، وهو ما ضمن لها الخلود في الشعر العربي الجاهلي وكشف عن عظمة هذا الشعر، ذلك إنّ في جسد هذه المرأة الكثير من الشعر يقوله هذا الجسد في تفصيلاته ودلالاته الأنثوية من بدانة وضخامة ونعومة وصفاء لون، هذه التفصيلات التي حوّلت هذا الجسد الأنثوي إلى "خطاب تفصيلي يستحضر الكمال... الذي يحاول احتيازه في النسبي الجزئي من التشكيل الجمالي" (هلال، 2007: ص 287) الذي شقّت عنه اللغة والصور الشعرية والتصوير الواقعي والخيالي.

وبالانتقال إلى الشاعر الأعشى، فإننا نجد وفيها لهذه النظرة التي تحكّمت في أهل زمانه من الشعراء، وللمقاييس الجمالية التي صاغت الذوق الجمالي للمرأة في ذلك العصر، كما في قوله (الأعشى، د.ت: ص 351):



لها قدم رِيًّا سَبَاطٌ بَنَاهَا قد اعتَدَلْتُ في حُسْنِ خَلْقٍ مُتَبَلٍ
وساقانِ مَارَ اللَّحْمُ مَوْرًا عَلَيْهِمَا إلى مُنْتَهَى خُلُوعِهَا الْمُتَصَلِّصِ
إذا التَمَسَتْ أَرْبِيئَهَا تَسَانَدَتْ لها الكُفُّ في رَابٍ من الخَلْقِ مُفْضِلِ
نِيفُ كَغَصَنِ البَانِ تَرْتَجُ إنْ مَشَتْ دَبِيبَ قَطَا البَطْحَاءِ في كُلِّ مَنَهْلِ

منذ الوهلة الأولى، نجد هذا الشعر يجذب الحواس، ويثير أعماق العواطف، إذ يكشف فنيًا كمصدر لجاذبية المرأة، لما فيه من إغراء يفجر القيمة الجمالية والوجودية لموضوعة المرأة، فكل عضو فيها يشع بهالة الجمال لاستوائه تكوينًا وحسنًا، فهي ذات خَلْقٍ مَبْتَلٍ، مَارَ لَحْمُ سَاقِيهَا مَوْرًا، وبرزت أَرْبِيئَاهَا، الجمال الناجم عن البضاضة كما تصوره رَجَّةُ اللَّحْمِ وزيادة بروزه في السَّاقَيْنِ والرَّبْلَتَيْنِ مناطق الجاذبية والأنوثة في المرأة. وتأثرا بهذا الحسن والجمال أخذ الشاعر في تتبعه في مختلف أعضاء المرأة إذ يقول (الأعشى، د.ت: ص 353):

وثديانِ كالرُّمَانَتَيْنِ وجيدها كجديدِ غزالٍ غيرِ أنْ لم يُعْطَلِ
وتضحكُ عن غِرِّ الثَّيَا كَأَنَّهُ ذُرَى أَقْحَوَانٍ نَبْتُهُ لم يُقْلَلِ
تَلَأْلُوهَا مِثْلُ اللَّجِينِ كَأَنَّمَا تَرَى مُقْلَتِي رِيْمٍ وَلَوْ لم تَحَلَّ

فالعنق طويل ليس بمعطل، وهي ذات خَدَّ أَسِيلٍ وفم ضاحك تزيّنه أسنان ناصعة البياض، وعيون كعيون الرِّيم، أمّا النعومة فقد تجلّت في الخَدَّ الأَسِيلِ (وترتجُ إنْ مشت)، إضافة إلى الصفاء والوضاء والإشراق في (تَلَأْلُوهَا مِثْلُ اللَّجِينِ)، حيث تتضافر الصور البصرية لتغذي الإحساس بالجمال وغوايته، كما تحيل إلى ذلك كلمة (ثَدْيَانِ) وما تحمله من تدلال على جمالية الوعد الذي يكتنزه جسد المرأة، ثم ما توشح إليه كلمة (الرُّمَانَتَيْنِ) على الجسد الناضج الغاوي الطافح بأسرار الأنوثة والواعد بهتافها الإيروسِي. أو فيما رسمه من صورة للفم وإظهار جمالية التسم فيما يكشف عنه من بريق الأسنان وبياضها (وتَضَحُّكَ عَنْ غِرِّ الثَّيَا)، أو في نقل صورة العين بريقها وصفائها. وهذا ما يجعلنا نفهم أنّ المرأة التي عناها الشاعر في مثل هذا الشعر هي "تشكيل جمالي بحت، وهذا يحتم علينا أن نرى المرأة الشعرية وجودا لا موجودا ومن ثم، فإنّ بدنّها بدن شعري أيضا ويمثّل جانبًا واحدًا وإن كان أساسيًا من وجودها" (هلال، 2007: ص 283) ذلك ما تنصّ عليه أبيات الحادرة، الشاعر قطبة بين محصن في قوله (المفضل، 1998: ص 26):

بَكَرَتْ سُمِيَّةٌ بَكْرَةً فَتَمَتَّعَ وَغَدَتْ غُدُوَّ مُفَارِقٍ لم يَزَبَغْ
وَتَزَوَّدَتْ عَيْنِي غَدَاةً لَقِيَتْهَا بِلَوَى الْبُنَيَّةِ نَظْرَةً لم تُقْلَعْ
وَتَصَدَّقَتْ حَتَّى اسْتَبْتَكِ بَوَاضِحَ صَلَّتْ كَمُنْتَصِبِ الْغَزَالِ الْأَتْلَعْ
وَبِمُقْلَتِي حَوْرَاءَ تَحْتَسِبُ طَرْفَهَا وَسَنَانَ حَرَّةٍ مُسْتَهْلٍ الْأَدْمَعْ
وَإِذَا تُنَازَعَكَ الْحَدِيثَ رَأَيْتَهَا حَسَنًا تُبَسِّمُهَا لَذِيذُ الْمَكْرَعِ

بدأ الشاعر من حدث سردي، لحظة بكور سمية للرحيل ودعوة هذا الرحيل الشاعر لِصِيْبِ متعة من وداع، فركّز وصفه على جمال جسد سمية، فتنته وجاذبيته مظهرًا انتصاب عنق سمية وطوله مشبّها إيّاه بطول عنق الغزال ثم وصف فتور عينيها وحورهما (حوراء تحسب طرفها وسنان) وما في هذه الصفة من جمالية وتأثير، لينتقل بالوصف لقمها في حسنه وجمال تبسمه، ولذة ريقه فهي حسنٌ تبسمها لذيق المكرع. وهي أبيات تؤكد اهتمام الشاعر الجاهلي بوصف المرأة وحضور جسدها الجميل الغاوي في كُلِّيَّتِهِ أو في بعض أعضائه، فقد تتابعت مجموعة من



الصّفات في الجزء العلوي من جسدها؛ طول عنق سميّه وبياضه، حور عيني سمية وفثورهما، حسن جمال الفم تبسمها ولذة ريقها.

يتحدّث الشاعر عن المرأة، وبالتحديد إظهار العلاقة العاطفية بها، من خلال حدث الفراق وموقف الرحيل وما يميزه في النفس من دفق شعوري أليم، حاول الشاعر أن يتغلب عليه بالارتواء من جمال حبيبته وجاذبيته الساحرة، حيث ركّز على مجموعة من الصفات فهي سبته في قوله (حتّى استبتك) وهو فعل يحزّر المعنى من تقريرته ومضمونه الحربي (سبّي النساء) والانتقال به إلى الدلالة الإحالية من خلال الصورة الاستعارية الدالة على قوة تأثير جمال عنقها وبياضه وملاسته (حتى استبتك بواضح صلت)، والتشبيه في (كمنصب الغزال الأتلع) وما أضافه هذا التشبيه من صفة طول العنق إحدى مقاييس الجمال المنشود في المرأة لدى العربي قديما، ثم لا ننسى الصياغة الصرفية في كلمة (استبتك) ووظيفة حروف الزيادة فيها (ا. ت) وما دلّت عليه من إظهار مدى تأثير جمالها في نفسه. هذا التأثير الناجم عن حركة سمية (تصدّقت) أي انحرفت، إذ خلق نوعاً من الانخطاف في نفس الشاعر.

انتقل الشاعر بعدها إلى تتبع ملامح جمال أوصاف سمية، بالتركيز على عضو العين (بمقلتي حوراء) بكلّ ما تحمل كلمة حوراء من دلالة الاتساع وشدة البياض والسواد في العين وشدة صفائها. ولذلك نجد من مظاهر الزينة عند المرأة إحاطة العين بالسواد والإثمد، لتحقيق عدة غايات كالمظهر الجمالي، حيث تزداد العين بروزا ووضوحا في صفحة الوجه وزيادة صفاء بياض العين واتساعها، وجلب انتباه الآخر واستمالته إلى هذا المظهر الجمالي والتأثير الشديد عليه. والشعور بالرضى والزاحة. ولم يكتف الشاعر بهذا الوصف، وإنما راح يدخلنا في عالم سحري لهذه العين عند ذكر صفات جمالية أخرى تؤدّيها المفردات التالية (طرّفها) أي العين، من تطرف طرفا ترمش، وهي صفه جميلة في الأنثى، خاصة عندما أردفت بكلمة (وسنان) وما تحيل عليه من فتور هذه العين حشمة وحياء، ثم في (مسنهل الأدمع) كناية عن العين، بالتركيز على صفة جزئية تبرز زاويتي العين وحالهما من الوسن والفتور وماله من سحر وجاذبية لبعض الصفات المعنوية في المرأة.

لقد ساق الشاعر مجموعة من الأوصاف لعضو العين، وكل وصف يضيف خاصية جمالية لها، دلّت على شدة تأثر الشاعر بجمالها، وخلقت إحساسا جميلا وراحة طربت له نفسه، وكذلك نفسية المتلقي، وهو يستقبل هذا الجمال المتدفق عبر سيل الكلمات الواصفة، إذ خلقت صورة فتانة للعين يدركها الحس ويتأملها الشعور. وهنا تظهر قيمة الوصف وجمالياته وتأثيره عبر عنها بـ: (فتمتّع، نظرة لم تُلغ، استبتك).

يتواصل وصف المحبوبة، وينتقل فيه الشاعر إلى التركيز على الفم من خلال معجم دال عليه (الحديث التّبسم، لذيد المكرع). أي ما يُكرع، يرشف من ريقها، وجمالية التّبسم، هو أسلوب جميل وذكي من الشاعر "لتنميق الحاجة الجمالية (للفم) وتعدّي إلى اكتشاف الجميل غير المادي، بل هو "إثارة الخفايا المعنوية وكل ما يبعث على الراحة والدّفء، ويحمل على الانتشاء والتفكير... ويثير كوامن الإحساسات" (يوسف، 2002: ص 260).

ذلك أن التّبسم هنا يولّد ملامح حسن جديدة، يرسل عبرها المتلقي، في إطار الصورة الكلية لهذه المحبوبة من خلال الاسم (سُميّة) بصيغة التّصغير، بكلّ ما تجرّه هذه الصيغة من ترخيم وتحبيب وتودّد. وما يحيل إليه على الحقيقة من نعومة وليونة وبضاضة، كجسد مثير رغبوي ومشتهى في عالم اللغة والشعر، كلّ ما يقال عنه روعة جسد متخيّل مرغوب.



بناء على ما سبق، ومن خلال النماذج المختارة حول جمالية وصف المرأة في الشعر الجاهلي. فإنّ الشاعر الجاهلي قدّم لنا صورة تامة وكاملة للمرأة في الرواية الشعرية الجاهلية تتمثل جسدها الممهور بمعاني الجمال والحسن في كل أعضائها، وأنّ خطاب الوصف الذي أنتج حولها في تلك المرحلة تشكّل من كلّ ما هو قيمة في جسدها، إذ نعثر دائماً على نماذج خلّد فيها الشاعر محبوبته، وهو ما نجده في أبيات لشعراء عديدين أيضاً، مثل قول عمرو بن كلثوم.

ذِرَاعِي عَيْطَلٍ أَدْمَاءَ بَكْرٍ تَرَبَّعَتِ الْأَبَارِحُ وَالْمُثُونَا
وثديا مثل حقّ العاج رَحْصَا حَصَانَا مِنْ أَكْفِ اللَّامِسِينَا
وساريتي بَلَنْطٍ أَوْ رُخَامٍ يَرْنُ خَشَاشُ حَلِيهِمَا رَنِينَا

صورة لفتاة، تكشف عنها علامات التجويد المختارة في متن النص، لمتخيّل صورة نموذجية تجنّ لها العقول "لكننا نرى أيضاً، بأن هذه صورة مثالية، إذ ليست صورة عذراء بعينها ولكن أيقونة تم رسمها اعتماداً على كمّ هائل من صفات الجمال الحسّي، من هنا يمكن القول بأن امرأة الجاهليين هي من النّفاسة بحيث لم يكن لها وجود سوى في الحلم" (سلام، 2005: ص 84) صورة مؤمّثلة للأنوثة والجسد الأنثوي، المشتهى الموعود حيث المتعة المنبسطة على طول صورة هذا الجسد. "إنّها العنصر الحقيقي والعامل الأساس في الصورة إلى درجة أن معالجة علامات الأنوثة تصوير وعدا بالمتع التي تشير إليها هذه الأنوثة" (سلام، 2005: ص 87) المنتشرة على كل أعضاء جسد المرأة التي يبرزها الوصف.

3- الجسد وشعرية الأنوثة:

تحيل كلمة الشعرية إلى حقيقة الإطار الذي يتنزل فيه علم الأدب؛ الكلام الفني الجيّد والإحساس الجمالي الذي يترتب عنه، خصوصاً عندما يرتبط بمنظوم القول "كجنس من الكلام يتميز بكونه فنّاً لفظياً جيداً ميسمه الجمال وجوهره الغموض وغرضه الوضوح، ينجزه كائن فطن يشعر بما لا يشعر به غيره" (عامر، 2007: ص 22) والجودة هي الأثر الانفعالي والتأثير الشعوري أو الإحساس الجمالي الذي يترتب عن التشكيل الفني الجيّد، وبهذا تصبح الشعرية كتأثر انفعالي دالّة على التّخييل الذي تصنعه العلامات اللّغوية في متن النصّ الشعري، كون الشعرية تتأسّس على مرجعية ترتدّ إلى التشكيل الشعري أو الاستخدام والصياغة المتميّزة للعناصر المشكّلة للشعر وتفاعلها من لفظ ومعنى وأسلوب وموسيقى، وهو ما حدّده الفكر النقدي باعتبارها تهدف إلى "تكوين نظرية عامة ومجرّدة ومحايثة للأدب بوصفه فنّاً لفظياً، وأنها تستنبط القوانين التي يتوجه الخطاب اللّغوي بموجبه وجهة أدبية" (عامر، 2007: ص 22) وعلى مرجعية نفسية ترتدّ إلى الجانب التأثيري الذي ينجم عن هذا التشكيل فتحصل اللذة والمتعة والإدهاش.

أما الجسد، وحتى لا نبتعد عن غايتنا المنوطة بعنوان البحث، فإننا سنركّز على مفهومه من وجهة النظر الأدبية، وسنأخذ بمصطلح الجسد التّخييلي: الجسد الذي نجده في الفنون والآداب وجميع أشكال التّخييل، الجسد المفارق لواقعيته الذي تصنعه اللغة، حيث ينحلّ المحسوس في الدّالّ ويكون تابعا لقول أو معنى "الجسد الذي يتمظهر في النّصوص التّخييلية، ويأخذ طابعاً خاصاً لكونه ممزوجاً باللغة والبلاغة، فيصبح مكوّناً خطابياً" (حسين، 2010: ص 206) هذا الجسد اللّغوي الذي أشارت إليه أشعار الشعراء ونصوص الرواية، والذي يمكن البحث عنه وتحليل دلالاته باعتباره إشارة وعلامة دالة لا يمكننا تحديده إلا من باب التّأويل والمجاز "ولكننا نستشعر هالته وجماله من



خلال الدلالات الخطابية والإيحائية والإشارية، ولذا فالجسد بهذا المفهوم بناء رمزي" (محمد، 2019: ص 12) خرج عن إطار النظرة القديمة التي وضعته في دائرة التهميش والثانوي والإلحاق وأخذ مفهومه الجديد عندما أخرج من ماديته الخالصة المنغلقة وأصبح "مركزا دلاليا يتميز باحتكار المعنى وعلامة، مفارق للواقع تصنعه اللغة" (محمد، 2019: ص 09).

إن الطابع التخيلي للجسد كمكون خطابي تحول من واقعيته إلى جسد تمثيلي مجازي من خلال الدلالات التي يحيل عليها" فالجسد عبارة عن تخيل بحيث لا يمكن القبض عليه إلا عبر المجازات والتشبيهات والكنيات والاستعارات" (حسين، 2010: ص 206) التي تصبح بديلا له تثير المتلقي وتغويه في الشعر العربي الجاهلي الذي تناول وصف المرأة. بحيث يصير ذلك الوصف مثيرا إغوائيا، يأخذ القارئ إلى فضاءات التشهي والتمني والالتذاذ والاستمتاع، بما يثيره وصف الجسد الجميل من إحساس وعاطفة ترتبط بنوع العضو الذي ينقل لنا التأثير الجمالي والانطباع الحسي، فالجسد الأنثوي بهذا الانطباع يوزع لذته على جميع أعضائه ويفجر الشهوة ويكثف النشوة، ويخلق في كل عضو فيه عيونا تراه، والشهوة من مقتضيات حب الناس للناس، فهي مظهر للقرب الحسي والمعنوي، وهو ما يظهر في القصائد التي تناول فيها الشاعر الجاهلي المرأة بالوصف في جميع أعضائها وشكلها عبر اللغة الشعرية وعبر الصور المجازية المترصّة علامات لامرأة مثالية، وأعطى جسدها أبعاداً إغرائية من خلال تمثلاته الحسية المفعمّة بالأنوثة بوصف تقاطيع جسدها وتتبع بعض الأعضاء فيها اهتم بتجليتها، من ذلك ما جاء في معلّقة عمرو بن كلثوم، التي استحضر الوصف فيها الجسد العاري للمرأة كمثّل أعلى للجمال والكمال حيث يقول (محمد، 2010: ص 218-219):

ثُرَيْكُ إِذَا دَخَلْتَ عَلَى خَلَاءٍ	وَقَدْ أَمِنْتُ عُيُونَ الكَاشِحِينَ
ذِرَاعِي عَيْطَلٍ أَدْمَاءَ بَكْرٍ	هَجَانٍ تَرَبَّعَتِ الأَبَارِحُوال مُتُونًا
وَتَذِيًا مِثْلَ حَقِّ العَاجِ رَحْصًا	حَصَانًا مِنْ أَكُفِّ اللَّامِسِينَ
وَمَتْنِي لَذَنَةً سَمَقْتُ وَطَالَتْ	رَوَادِفُهَا تَتَوَّعُ بِمَا وَلِينَا
وَمَأْكَمَةٍ يَضِيقُ البابُ عَنْهَا	وَكَشْحًا قَدْ جُنِبْتُ بِهِ جُنُونًا
وَسَارِيَتِي بَلَنْطٍ أَوْ رُخَامٍ	يَرِنُ خَشَاشٌ خَلِيهِمَا رَنِينًا

ركّز الشاعر في هذه الأبيات على مفاتن المحبوبة الحسية، فقد صورها ببيضاء وقد ظهرت الناقة في (ذِرَاعِي عَيْطَلٍ هَجَانٍ) أو في صورة أعمدة الرخام في (وَسَارِيَتِي بَلَنْطٍ) أو (وَتَذِيًا مِثْلَ حَقِّ العَاجِ)، حيث يتدفق شعر وصف الجسد بتحفيز بياض البشرة في جسد المرأة القصيدة، ويمنحه جمالية في اللون والملاس والاستواء، تثير لذة يحفزها بياض البشرة وامتلاء الساقين ونعومتها في متخيّل هذا النص.

وهي أيضا سميّة ممتلئة شحما ولحما طويلة لينة تنقل أردافها، ويدقّ خصرها حتى يكاد يتثنى أمام ضخامة ما يعلوه وما يليه، وهي صورة عكست الأثر الجمالي لجسدها، الذي صار مركز التجلي النصي على مستوى اللفظة والرؤية الفضائية للنص الشعري ذاته. وهو ما تلوح به الألفاظ التي تمثّلت أنوثة هذه المرأة الشعرية، وركّزت على بدانتها وحرصت على إبرازها في أعضاء جسد المرأة القصيدة؛ فهي عظيمة (مَأْكَمَةٍ)، وهي اللَّحْمَةُ على رأس الورك (يَضِيقُ البابُ عَنْهَا) و(لَذَنَةً).



ويشتغل الوصف في النص ليعزز هذه الصورة، من خلال تتابع الوصف للسمنة والبدانة، وذلك ما نجده (رَوَادِفُهَا تَنُوءُ بِمَا وَلَيْنَا)، وامرأة تنوء بها عجيزتها أي تثقلها، وهي تنوء بعجيزتها أي تنهض بها، مثقلة، "والنَّوُءُ السَّقُوطُ أي أن عجيزتها تُثْبِتُهَا بها إلى الأرض لضخمها وكثرة لحمها في أردافها" (علي، 2002: ص 139). والبدانة عند العرب مظهر جمالي "ومقياس للجمال الأنثوي المثالي في النسق الثقافي الجاهلي يلبي هتافات الجسد الذكوري الأيروسي" (الخضر، 2019: ص 135) ولذلك، تكثر المفردات التي تدل على البدانة والسمنة في المتن الشعري الذي خلد لنا تغزل الشاعر بسمنة المرأة وبدانتها. إن الأعجاز في متخيل الوعي الجمعي أنموذج للوجود الريان، فمع الميل والميلان في (تَنُوءُ بِمَا وَلَيْنَا) وفي (مَأْكَمَةٍ يَضِيقُ البابُ عَنْهَا) إذ يقول في البيتين (محمد، 2010: ص 219):

وَمَتْنِي لَدَنَةً سَمَقَتْ وَطَالَتْ رَوَادِفُهَا تَنُوءُ بِمَا وَلَيْنَا
وَمَأْكَمَةٍ يَضِيقُ البابُ عَنْهَا وكشحا قد جُنِنْتُ به جُنُونَا

تحصل لحظة التهييج الجسدي، وإثارة الشهوة والبهجة والمتعة في جسد القصيدة من خلال إيقاع ميلان الجسد (تَنُوءُ بِمَا وَلَيْنَا) حيث تصبح سيميائية الحركة المتجاذبة للأرداف في علاقتها بما يليها من الأعضاء علواً وسفلاً، التي يولدها هذا الجسد الممتلئ علامة على اكتمال الأنوثة، وتوقّد حسية هذا الجسد وشهوانيته وخصوبته. وتتعرّز هذه الدلالة من خلال عين الوصف في (مَأْكَمَةٍ يَضِيقُ البابُ عَنْهَا) والمَأْكَمَةُ هي العجيزة، "والأعجاز صفة جامعة للأنوثة المكتملة القادرة على الإمتاع والإخصاب ولذا استغرقوا (الشعراء) في وصفها واستحسنوها أيما استحسان وفتتوا بها أيما افتتان له (محمد، 2019: ص 78).

وليس المقصود بالجسد الأنثوي المكتمل هنا "حضور الأنثى في جسد القصيدة بوضوح في البنية السطحية للنص، ولكنه جسد متخيل ومرسوم ومختلق باللغة وظلالها القريبة والبعيدة ومقارناتها التركيبية، فهو جسد تستحضره اللغة والصورة" (محمد، 2019: ص 68-69) وهو ما استدعاه التعبير المجازي في الكناية (يَضِيقُ البابُ عَنْهَا) التي تضمّنّها البيت، ومن ثم يصبح "الجسد المجازي أو اللغوي يحاكي أصوله المرجعية" (محمد، 2019: ص 69) ويُبرِّكُ المتعة والجمال الكامن فيه بإنشاء علاقة تبادلية بين "جسد اللغة التي تمثل قناعاً تجميلاً له، ومخزوناً أنطولوجياً لتوليد جمالياتها" (محمد، 2019: ص 69) بتركيز كثافة اللحم ووفرته في جسد أنثى القصيدة، وبخاصة عجز المرأة الذي يمثل عند العرب "أحد الوجهين بل أحسنها فالوجوه الحسان كثيرة والأعجاز قليلة" (محمد، 2019: ص 79).

وتتوالى مظاهر البدانة والسمنة التي يغذيها الوصف بامتداداته إلى أعضاء أخرى لتكشف عن التناسق الجسدي لهذه المرأة المثال التي أبدعها الوصف (ذِرَاعِي عَيْطَلٍ، مَتْنِي لَدَنَةً سَمَقَتْ وَطَالَتْ، سَارِيَّتِي بَلْنَطٍ أَوْ رُخَامٍ)، وقد بدأ الشاعر الوصف من الأعلى إلى الأسفل، وبهذا تتعدّد الدلالة الجمالية لجسد المرأة الموهل في الأنوثة بالتركيز على الصور البصرية المتتابعة، وهو ما انفتحت عليه الأبيات في (ثُرَيْكٍ).

وبهذا يصبح الوصف حاملاً للدلالات المحتملة للإغراء والغواية والتميز الجمالي للجسد الأنثوي المرغوب فيه من خلال ملمح البدانة الذي كشفت عنه اللغة المجازية الاستعارية والتشبيهية والكنائية وما فجرته من طاقات الإيحاء، أو في شدو اللغة وتراقصها (جُنِنْتُ به جُنُونَا) واحتمالاتها للهزة النفسية التي استجاب المدرك الحسي فيها للسمنة.



من هنا كان وصف الجسد الأنثوي بهذا الوضع تلبية وإرواء لعطش الأيروس الذكوري وهتافاته عن طريق الشكل الإغرائي الذي صيغ عليه والتركيز على مواطن الخصوبة واللذة حيث مواطن الامتلاء والبدانة في الأرداف، والذراعين والساقين والتدينين.

ويتمثل المعطى البيولوجي الطبيعي للمرأة كونه خطابا أيروسيا يختزل دلالات الحب والجمال، والخصوبة، وهو ما يفتح نص الجسد على إمكانات ثاوية، يمكن تتبعها من خلال نسق الحياة الاجتماعية والدينية، حيث تقفز الدلالة الاعتبارية لمكانة المرأة رفايتها وتعمها، ومكانة أهلها، ومن ثم نستطيع أن نفهم حيوية الصورة المفعمة بالأنوثة الناعمة، حيث تتضافر الأوصاف المقرونة بأعضاء الجسد في (ذراعِي غِيْطَلٍ، ثديا رخصًا مَتْنِي لُدْنَةً. رَوْدِفُهَا تَتَوُّ، مَأْكَمَةٌ، سَارِيَّتِي بَلَنْطٍ) لتقديم هذا الجسد ناعما، لنا مشتهى وما تتيحه هذه المفردات من إمكانات الدلالة على الأنوثة، ثم تأثير هذه الأنوثة على الوجدان، بما تحمله هذه الكلمة من دلالة الميل والانجذاب والشوق واللذة والاستمتاع. وبهذا "الشاعر يعطي الجسد التمثال أبعادا تشكيلية غاية في الإغراء والغواية ويظهر ذلك من خلال الجسد العاري بكل تمثلاته الحسية وتضاريسه الملثوية والمفعمة بالحيوية الناعمة" (لخضر، 2019: ص 135) لذلك لا غرو أن وجدنا الشاعر عبد المسيح بن عسلة وهو يصف مغنية يهلهل به ولا يصبر عليه، حيث يقول (المفضل، 1998: ص 158):

هَلْهَلْ لِكَغْبٍ بَعْدَ مَا وَقَعَتْ فَوْقَ الْجَبِينِ بِمِعْصَمٍ فَعْمُ
جَسَدٌ بِهِ نَضْحُ الدِّمَاءِ كَمَا قَنَأَتْ أَنْامِلُ قَاطِفِ الْكَرْمِ

فالمعصم (فَعْمُ) أي ممتلى، وهي علامة دالة على البضاضة والسمنة، وإشارة إلى نعومة هذا الجسد الذي ورد بلفظه الصريح في البيت الثاني (جَسَدٌ بِهِ) وهو لفظ ينسجم في المعنى مع العضو الذي دل عليه قبله (مِعْصَمٍ فَعْمُ) أما جملة (بِهِ نَضْحُ الدِّمَاءِ) فهي علامة على النعومة واللينة والصحة، وهكذا يصبح وصف جسد المرأة من هذا المنظور تمثيلا للذوق الجمالي عند العربي في الجاهلية الذي لا يستطيع مقاومة إغراء أنوثة هذا الجسد مجسدة في الامتلاء والسمنة. وهو ما دل عليه الوصف في (مِعْصَمٍ فَعْمُ) عندما أخبر بعدم الصبر عنه في قوله (هَلْهَلْ لِكَغْبٍ بَعْدَ مَا وَقَعَتْ فَوْقَ الْجَبِينِ) فحسب الشارح: "رَدَّ عَنْهَا كَعْبًا فَلَا يَصْبِرُ عَلَيْهَا" (المفضل، 1998: ص 158) أي عدم الصبر على مقاومة جسد المغنية الموصوفة في القصيدة (المفضل، 1998: ص 158).

جَسَدٌ بِهِ نَضْحُ الدِّمَاءِ كَمَا قَنَأَتْ أَنْامِلُ قَاطِفِ الْكَرْمِ

فالأنوثة مطلوبة في المرأة، والقصيدة الجاهلية شكّلت لنا أنثى مرغوبة بالتركيز على مظاهر الفتنة في الأوصاف التي خلقت لنا جسداً نصّاً يَمُورُ لحما وسمنة، يغذي الرغبة والوصول إلى اللذة. جسد مشتهى شكّله مثل هذه النصوص الشعرية الجاهلية، والتي ركز الوصف فيها على العجيزة الأرداف، والأطراف، والتدينين، والبطن المتن والوجه الذي له دوره الخاص أيضا في الدلالة على جاذبية وسحر الأنوثة من خلال وصف الفم، والعين والخذ؛ حيث يستعير له الشاعر من جماليات الحيوانات التي تعيش في بيئته. وهو ما نجده في قول الحادرة وهو يتغزل مستعيرا من الغزال بعض صفاته (المفضل، 1998: ص 26):

وَتَصَدَّقْتُ حَتَّى اسْتَبْتَكِ بِوَاضِحٍ صَلَّتْ كَمُنْتَصِبِ الْغَزَالِ الْأَتْلَعِ

حيث يأخذنا الوصف عبر المجازات التي أوردتها إلى الانهماك في الجسد الأنثوي المحسوس المغربي، المتدفق أنوثة مطلبا للمتعة.. وهو ما دل عليه التشبيه بالطبيرة الغزال (بِوَاضِحٍ صَلَّتْ كَمُنْتَصِبِ الْغَزَالِ الْأَتْلَعِ) لينقل لنا جسد



المرأة الشعري، وما فجره من دلالات الحسن والبهاء والرّشاقة الموزعة في مفاتها. وقد جاء تركيز الوصف هنا على انتصاب وطول عنق المرأة الشعرية وفتنته وجاذبيته كما تنصّ على ذلك سميائية الفعل (حتّى اسْتَبْتَكْ) كعلامة لغوية على إغواء هذا الجسد الأنثوي الشعري بمفاته العذبة. إذ السّبي لا يقع إلّا على النّساء خاصة، لأنهن يَسْبَيْنَ الأفتدة أو لأنهن يَسْبَيْنَ فَيَمْلِكْنَ.

وتنزلق عين الوصف لتتقل لنا جمالية العين وفتنتها من خلال الاختيار لدوال ذات مدلولات أنسب وأحسن في قوله (المفضل، 1998: ص 26):

وَبمُقْلَتِي حَوَراءَ تَحسِبُ طَرْفَهَا وَسَنانَ حُرّةٍ مُسْتَهْلٍ الأدمع

فسميائية الجسد في (بمُقْلَتِي حَوَراءَ) كعلامة دالة على شدة الفتنة والسّحر، تستدعي عيون بقر الوحش من حيث صفتي الاتّساع والحدور وشدة البياض والسود. وهو ما ينصّ على الصّفاء الذي تجليه اللغة بجمع اللونين الأبيض والأسود في عين هذه المرأة القصيدة، ثم في (وسنان) وما تحيل عليه كعلامة على التّخصيص في حالة معينة هي الفتور وما تستدعيه من سكون وعجز يغري بالمطاوعة والاستسلام كصفات مرغوبة مشتهاة في المرأة.

وبهذا تستحضر اللغة، كعلامات سميائية، جسداً مشتهى يوصل اللذة إلى قمتها من خلال عضو العين الذي هو في الأصل علامة اتصال وتواصل جسدي. وتتعرّز هذه اللذة من خلال سميائية الفم في قول الشاعر (المفضل، 1998: ص 26):

وَإِذا تُنازَعُكَ الحديث رأيتها حَسَنًا تَبسُّمُها لَذِيذَ المَكْرَعِ

والفم" مثير مغري وأول مناطق الشّهوة في الجسد الأنثوي الداعي إلى القُبُل. والقبلة تواصل بين جسد الذّكورة وجسد الأنوثة، وتجدد لرغبة الوصل، وميلاد حياة جديدة يتواصل منها الجسدان ويتصلان" تظهر الصورة الجسدية للمرأة القصيدة هنا من خلال سميائية الحديث، والتّبسم، وهما صفتان ارتبطتا بجمال المرأة المعنوي: والحديث هو علامة على التواصل وقوة العلاقة في حين تكشف سميائية التّبسم عن العشرة المكتملة والملاعبة والفرحة والرّضى. ذلك أن الضّحك هو علامة اتصال وتواصل كالحديث، فهو لغة جسدية مثيرة لا إشباع لها "بمعناها اللّغوي المستعصي على التّعبيرية" (محمد، 2019: ص 47)، وتكتمل صورة الفم بالإشارة اللغوية (لَذِيذَ المَكْرَعِ) كعلامة سميائية تحيل على الرّيق وأثره اللّذيذ، وهو استدعاء لشهوة القبلة ورغبة الوصل الجسدي مع هذا الجسد الأنثوي، باعتبار القبلة أول مناطق الشّهوة في الجسد الأنثوي.

وبهذا يصبح جسد المرأة القصيدة يمارس حضوره الفاتن من خلال عضو الفم ومثيراته، بما بثّه من دلالات الغواية والاشتّاء والمتعة داخل النّص، وما ولّده من تأثير انفعالي عبر متخيّل اللّغة الواصفة ومجازاتها الموحية.

خاتمة:

نستنتج مما سبق، اهتمام الشاعر العربي بالمرأة ووصف جسدها في الشعر الجاهلي، فقد عكست صورتها في هذا الشعر رؤية جمالية، تمثّلت في معاني الحسن والجمال، كما تجلّى في وصف جسدها وما حمله ذلك من دلالة على أنوثتها، بالتركيز على مناطق الإغراء والشّهوة: العجيزة، والأطراف، والصّدر، والوجه، والعينين والفم، إضافة إلى الأثر الانفعالي والجمالي الذي ولّده متخيّل اللّغة ومجازاتها، وبذلك أصبح الجسد القصيدة علامة سميائية دالة على معانٍ وإحياءات عدة، تحاكي الأصول المرجعية لهذا الجسد، وهو ما حقّق مفهوم شعريته كمكوّن خطابي



وعلاوة دالين على مجموعة من المعاني الممكنة والمحتملة، يقولها الجسد النص وتستدعي من خلاله صورة حياة الإنسان العربي في ذوقه الجمالي وبعض قيمه المرتبطة بالمرأة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- الأب جبرائيل رباط، (2007)، بحث في الجمال والفن: دراسة وتحليل سعد الدين كليب، المركز الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق.
- 2- حسين علام، (2010)، العجائبي في الأدب من منظور السرد، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر.
- 3- خالد محي الدين البرادعي، (2005)، تعددية النمط في الشعر الجاهلي وظلاله الطويلة، مج1، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.
- 4- سلام الكندي، (2005)، الراحل على غير هدى شعر وفلسفة عرب ما قبل الإسلام، تر: محمد بنعبود، منشورات الجمل، بغداد.
- 5- عامر الحلواني، (2007)، شعرية المعلقة، امرؤ القيس لبدي بن ربيعة زهير بن أبي سلمى، مطبعة السفير الفني، ط1، صفاقس.
- 6- عبد الحسن حسن خلف، (2017)، القيم الجمالية في الشعر الجاهلي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت لبنان، عمان الأردن.
- 7- علي عبد الحليم حمزة، (2002)، القاموس الجنسي عند العرب، رياض الريس للكتاب والنشر، ط1، لبنان.
- 8- لخضر هني، (2019)، سيمياء الأنموذج في الشعر الجاهلي، أفكار للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سورية.
- 9- محمد سيد عبد العالي، (2019)، شعرية الجسد في الشعر الأهلي، السفور الأنثوي والاحتجاب الذكوري، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة.
- 10- محمد مفيد قميحة، (2010)، شرح المعلقات السبع، دار ومكتبة الهلال، بيروت.
- 11- مشيلا مارزانو، (2012)، معجم الجسد، مج 1 تر: حبيب نصر الله نصر الله، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان.
- 12- (المفضل محمد بن يعلى الضبي الكوفي، ت176هـ) (1998)، المفضليات، تح: قصي الحسين، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، ط1، بيروت.
- 13- (ميمون بن قيس الأعشى، ت07هـ) (د.ت)، ديوان الأعشى الكبير، شرح وتعليق: محمد حسين، المطبعة النموذجية، د ط، مصر.
- 14- (الناطقة الذباني، ت604م) (د.ت)، الديوان، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة.
- 15- هلال الجهاد، (2007)، جماليات الشعر العربي، دراسة في فلسفة الجمال في الوعي الشعري الجاهلي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت.
- 16- يوسف الحناشي، (2002)، مقومات الذوق الجمالي العربي من خلال الشعر العربي، صورة المرأة نموذجاً، مركز النشر الجامعي، تونس.



جماليات الانزياح الأسلوبي في شعر البحتري

قراءة في قصيدة "فيما ابتداركم الملام ولوعا"

mezite.khemissa@univ-khenchela.dz

د. خميسة مزيتي (*) جامعة خنشلة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، مخبر الترجمة وتحليل الخطاب والدراسات الثقافية، الرقمية، والمقارنة.

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

تتناول هذه الورقة البحثية موضوع جمالية الانزياح الأسلوبي في قصيدة البحتري "فيما ابتداركم الملام ولوعا"؛ إذ انصب البحث على تبيان المقدرة الفنية والموهبة الشعرية للبحتري، التي استطاع من خلالها الولوج إلى عوالم اللغة الظاهرة منها والباطنة، فيبدع من طاقاتها المتجددة عبر الانزياح والعدول، شعرًا فيه من الجمالية والفنية ما يمنحه خاصية ميزت شعره ومنحته نكهة فنية لا تتماثل والكثير من الشعراء.

الكلمات المفتاحية: جمالية، انزياح، أسلوب، شعر البحتري.

The Aesthetic of stylistic Deviation in AL-Buhturi's poetry: A reading of the poem "Fima ibtidarukum elmoulame wawlukaan –why do you so eagerly invite blame and passion"

Abstract

This research paper delves into the aesthetic dimensions in the poem "fima ibtidarukum elmoulame wawlukaan". This paper seeks to illuminate AL-Buhturi's exceptional artistic sensibility and poetic talent, through which he skillfully penetrated both the manifest and talent realms of language. By drawing on its ever-evolving expressive capacities_ particularly through stylistic deviation and rhetorical displacement he created poetry that radiates aesthetic richness and refined artistry. His verse bears a distinct poetic flavor that sets it apart from that of many of his contemporaries endowing his work with singular charm and elegance difficult to replicate.

Keywords: Aesthetic, deviation, style, AL-Buturi's poetry.

* المؤلف المرسل: د. خميسة مزيتي، mezite.khemissa@univ-khenchela.dz



مقدمة:

يأتي النصّ الأدبي إلى الوجود حاملا في جيناته تلك الجمالية التي أعطت له حقّ الانتساب إلى هذا الفن الإنسانيّ الخالد، فتلعب فيه الجمالية أدوارا عدّة منها ما يساهم في استساغة الذائقة له، ومنها ما يؤثر ويقنع ومنها ما يعبر ويقرّ.

ولم تتوان الدراسات النقدية في مختلف عصورها وأزمنتها، وتعدّد مذاهبها وتياراتها ومناهجها، وحتى نظرياتها... في البحث في فنية النصوص الأدبية وسببها ومكمنها، ونكاد نجزم أن الكثير من الباحثين والدارسين يرجعون أن جمالياتها المصحوبة باللذة الفنية والطرب الوجداني والتقبل النفسي، إنما يعود سببه إلى ذلك التّجاوز والخرق الذي يحدث على مستوى اللغة صوتا ولفظا وتركيبا واستعمالا... لخلق دلالات ومعاني لن يكون لها وجود جمالي لولا ذلك الانتهاك المجازي.

وكان لمفهوم الانزياح الدور الأكبر في تبني ارتباط الأدب في جمالياته، بتلك الخروقات والانتهاكات التي يمارسها الأديب حبا وطربا وانتشاء، في اللغة ومفرداتها وتراكيبها ودلالاتها وأساليبها. والذي يقود بدوره إلى بناء صورها وخلق شعريتها والإبداع في جمالياتها. ولم يكن الأدب العربي وأخص بالذكر الشعر منه بمنأى عن الانزياحات التي كانت المكوّن الأساسي الذي تشكّلت به مسامه وخلاياه، ليولد من رحمها مشبعا بالجمالية والفنية منذ ظهوره في العصر الجاهلي وما سبقه من شعر لم يصلنا، إلى ما تالاه من نصوص كانت ولا زالت مصدر المتعة واللذة الفنية المتجددة والمستمرة.

والإشارة إلى جميع الشعراء العرب القدامى الذين أبهروا ولا يزالون بنصوصهم الشعرية الوجدان الأدبي للمتلقي، أمر فيه من الصعوبة ما يعجزنا في هذه الصفحات المعدودة، لذا سنسلط الضوء في دراستنا على شاعر امتدّ وجوده الفني في القرن الثالث الهجري، وأحدث مع غيره ضجة نقدية ساهمت في إثراء الممارسة النقدية آنذاك، وأعني بذلك **البحتري**. هذه الموهبة التي أسالت حبر الكثير من النقاد في زمانه وغير زمانه، بل لازال النقاد والدارسون والباحثون إلى يومنا هذا يقاربون نصوصه ويعيدون قراءتها لما تحتويه من جمالية سحرية تتجدد بإعادة القراءة وتمتد بإعادة التصفح والبحث.

ثم إن تناول ديوان **البحتري** بالدراسة والبحث في صفحات معدودة أمر فيه من الانتقاص والنقيصة في حقه ما يحول دون ذلك، لذلك سنحاول الولوج إلى جماليته من خلال قصيدة "فيما ابتداركما الملام ولوعا" بحثا عن تلك الانزياحات التي لعبت دورا كبيرا في خلق جماليته السالبة للألباب الماتعة للذائقة والعاطفة الأدبية لكل قارئ ومهتم بمجال الأدب. وربما البحث في هذا الموضوع تطأب منا طرح إشكال كان السبب المحوري في التطرق إليه، والذي مفاده: كيف شكلت الانزياحات الأسلوبية المسام الجمالية لشعر **البحتري**؟ وكيف لعب العدول دورا أساسيا في بناء الدلالة في قصيدة "فيما ابتداركما الملام ولوعا"؟

حري بنا قبل الولوج إلى صلب الدراسة والبحث في الانزياحات المختلفة للقصيدة التطرق إلى الانزياح وتقديم بسط لمفهومه ونشأته وكذا أنواعه ومعايير...



1- الانزياح: مفهومه ونشأته ومصطلحاته:

1-1 مفهومه اللغوي والاصطلاحي:

تناولت أغلب المعاجم اللغوية العربية والغربية مادة (ن.ز.ح) وأوردت العديد من المفاهيم الشارحة والمبسطة لها لغويا، ففي لسان العرب: "نزع الشيء ينزح نزحا ونزوحا: بُعد... ونزح فلان إذا بعد عن دياره غيبة بعيدة" (منظور، 2005: ص 131)، فالانزياح هنا يحمل معنى البعد، وكذا الغياب عن الديار. وفي "معجم اللغة العربية المعاصرة" نجدها لا تخرج عن المعنى نفسه، ف"انزاح انزياحا، وزاح: ذهب وتبعد" (عمر، 2008: ص 1014)، فالانزياح من الناحية اللغوية يعني الذهاب والابتعاد والتحريك والانتقال من أصل الشيء إلى غيره، وهذا ما يحيله إلينا ابن منظور في قوله (نزع فلان إذا بعد عن دياره غيبة)، فالدار تحمل دلالة الأصل الساكن والثابت والنزوح عنها غيبة تحمل دلالة التحرك والانتقال والتحول من الأصل إلى غير الأصلي وغير الثابت.

ونجد أن المفهوم الاصطلاحي للانزياح قريب إلى حد ما من المفهوم اللغوي، وقد حامت كل دلالاته العامة حوله، وسنحاول إيراد بعض المفاهيم الاصطلاحية على سبيل المثال وبسط المفهوم، لا الحصر والتقيّد. فـ **جوليا كريستيفا**: أشارت إلى الانزياح أثناء حديثها عن إيديولوجيم الدليل ووظيفة هذا الأخير العمودية والأفقية. تقول بعدما تحدثت عن الوظيفة العمودية مملّحة إلى مفهوم الانزياح: «أما في وظيفتها الأفقية فإن وحدات الممارسة السيميائية للدليل تتمفصل على شكل تسلسل كنائي للانزياحات، وهو تسلسل يدل على خلق تدريجي للمجازات» (كريستيفا، 2014: ص 25)، فالانزياح عندها هو خلق المجازات في النص الأدبي، أو بعبارة أدق الانزياح عندها هو المجاز. أما **هنريش بليث** فيرى أن الانزياح هو: "استعمال الكلمات في غير ما وضعت له، وإسنادها إلى ما لا ينبغي أن تسند إليه في النظام المؤلف للغة" (العطية، 2014: ص 105)، فـ **هنريش بليث** يرى أن الانزياح هو تجاوز اللغة المعيارية في مستوى الاستعمال والإسناد لخلق دلالات جديدة لها.

ويعني مصطلح الانزياح عند **نور الدين السد** «انحراف الكلام عن نسقه المؤلف، وهو حدث لغوي يظهر في تشكيل الكلام وصياغته، ويمكن بواسطته التعرف على طبيعة الأسلوب الأدبي، بل يمكن اعتبار الانزياح هو الأسلوب الأدبي ذاته» (السد، 1997: ص 179)، فالانزياح عنده انحراف لغوي بحث يمنح النص خصوصيته الأدبية، بل جعله السد مرادفا للأسلوب الأدبي؛ إذ يمكن معرفة خصوصية وتميز أسلوب كاتب معين من خلال الانزياحات والانحرافات التي صاغ بها نصه وشكله.

1-2 نشأة الانزياح وتطوره:

صحيح أن الإرهاصات الأولى للانزياح قديمة قدم النصوص الأدبية، وإثباتنا لذلك يرتكز على ما ورد عند **أرسطو** عندما "ميز بين اللغة المألوفة واللغة غير المألوفة" (أرسطو: ص 177)، في النص الملحمي والدرامي، ثم توالى الإشارات إليه وممارسته من طرف النقاد والأدباء الغربيين منهم والعرب. أما ظهوره كمصطلح نقدي مستقل بذاته له آلياته التي يشتغل بها، فقد ظهر في الدراسات الغربية في مطلع القرن العشرين مع الشكلايين الروس والدراسات الأسلوبية للنصوص الأدبية، فـ "المتتبع لمباحث الأسلوبية يدرك أن من أهم هذه المباحث ما يتمثل في رصد انحراف الكلام عن نسقه المثالي المؤلف، أو كما يقول **ج. كوهين**: "الانتهاك" الذي يحدث في الصياغة، والذي يمكن بواسطته التعرف على طبيعة الأسلوب، بل ربما كان هذا الانتهاك هو الأسلوب ذاته" (المطلب، 1994: ص 268)، فالشكلايون الروس في درسهم الأسلوبية في المستوى التنظيري وكذا الإجرائي جعلوا الانزياح



من أهم المباحث التي يقوم عليها الأسلوب الأدبي، بل ذهب بهم الأمر إلى جعله الأسلوب نفسه، فاهتم به العديد من نقاد هذا المنهج وأولوه بالبحث والدراسة تنظييراً وتطبيقاً.

ونضج مفهوم الانزياح على يد الناقد الفرنسي **جون كوهين** وفصل فيه في كتابه "بنية اللغة الشعرية" و"اللغة العليا"، واللغة الشعرية عنده لا تتشكل إلا بظاهرة الانزياح، وهي جوهرها الذي لا تستقيم إلا به، بل هي شرط ضروري لكل شعر، والشعر عنده انزياح عن المعيار (النثر)، فتعتبر القصيدة انزياحاً عنه، ولأن الأسلوب انحراف فردي عن قاعدة ما (طريقة كتابة خاصة بأديب معين)، فيكون الانزياح حينئذ مساوياً للأسلوب، وهو كل ما ليس شائعاً ولا عادياً ولا مطابقاً للمعيار العام المؤلف (كوهين، 1986: ص ص 15-20)، فبهذا التعريف يكون **جون كوهين** قد منح صورة شاملة ومفصلة للمتلقي عن مفهوم الانزياح، الذي يعني ببساطة كل أسلوب خاص وفريد خرج عن السائد والمعتاد، ولا يتميز به إلا صاحبه، ولا يعكس إلا أسلوبه لذا جعله؛ أي الانزياح مساوياً للأسلوب.

1-3- مصطلحاته:

تعددت مصطلحات الانزياح واختلفت من ناقد إلى آخر، بل إن الباحث في مصطلحه يجد أن أكثر النقاد نعتوه ووسموه بأكثر من مصطلح، إذ لا يكتفي ناقد واحد بذكر أكثر من مصطلح يشير به إلى مفهوم الانزياح، ولم يكن الأمر متعلقاً بالنقاد الغربيين فحسب، وإنما تعداه إلى النقاد العرب الذين تناولوا ما يماثله من المصطلحات والمفاهيم، أو النقاد العرب المحدثين الذين تلقوا هذا المصطلح وترجموه وتناولوا البحث فيه، إذ «وجد له أكثر من مرادف من مثل الانزياح والتجاوز والاختلال والإطاحة والمخالفة والشناعة والانتهاك وخرق السنن واللحن والعصيان والتحريف... وفي النقد العربي القديم والحديث وجدت أيضاً مرادفات أخرى تصف هذا الإجراء، مثل الاتساع والعدول والمخالفة والغربة...» (ربابعة، 2014: ص 45)، فهذه كلها مصطلحات أوردها العديد من النقاد والدارسين والتي تدل على مصطلح الانزياح عند النقاد العرب والغربيين قديماً وحديثاً.

ننتقل بعد هذه الوقفة النظرية لمفهوم الانزياح ومصطلحاته إلى دراسة الانزياح الأسلوبي في قصيدة **البحثري** "فيما ابتداركم الملام ولوعا".

2- الانزياح الأسلوبي في قصيدة "فيما ابتداركم الملام ولوعا":

إذا كان الأسلوب كما يصفه ويعرفه **بوفون** "هو الرجل"، فإن أول ما نتطرق إليه في الانزياحات البحثية هو انزياحاته في الأساليب على اختلافها، فالقارئ لشعره سيجد لشعر هذا الرجل نكهة فنية خاصة به، تميزه عن غيره من شعراء عصره، ولا أعني بذلك تفرده في خروج أساليبه الشعرية وتراكيبه اللغوية من الحقيقة وعدولها وركونها إلى المجاز، فذا عهد الشعراء، لكن لكل ميزته وخصائصه. وأساليب **البحثري** يسري بها في فضاء اللغة ويعرج بها إلى ملكوت البلاغة، يحمل معانيه على لغة بسيطة جزلة مفهومة مستعملة، ليلج بها عالم المجاز والفن من بابه الواسع المتسع، المديد الممتد، فيجعل القارئ بوهلة وهو يختلي بتلك المعاني يبحث عن سر جمالياتها والاندھاش أمام فنياتها. وهذا ما سنحاول البحث عنه في النماذج التالية من نص "فيما ابتداركم الملام ولوعا". وأول ما نتوقف عنده ونحن نقرأ القصيدة نجدها من ناحية الانزياح الأسلوبي مقسمة إلى قسمين أساسيين: الأول منها أسلوب خطابي إنشائي قدّم به الشاعر قصيدته، والثاني أسلوب وصفي خبري ضمنها الشاعر غرضه ومقصده من نظمه للقصيدة، وسنحاول في الأسطر التالية الحديث عنهما والتفصيل فيهما.



2-1-1-2- جماليات انزياح الأسلوب الإنشائي في قصيدة "فيما ابتداركما الملام ولوعا":

2-1-1-2- المقدمة الطللية وانزياح الأسلوب الإنشائي في قصيدة "فيما ابتداركما الملام ولوعا":

معروف أن هذه القصيدة مدحية بامتياز، توجه بها الشاعر إلى محمد بن يوسف، ولكن الخرق الذي يواجهنا ونحن عند عتبتها هو وقوف الشاعر إلى مقدّمة نستطيع القول إن شعراء زمانه أو الزمن الذي تلاه قد تخطوها واستبدلوها كل حسب توجهه الفني، وعدّها الكثير منهم من مخلفات العصر الجاهلي التي لا تتماشى مع العصر المعاش على غرار أبي نواس وبشار وأبي العتاهية... ممن سبقوه، وأيضاً أبي تمام والمتنبي... وغيرهم ممن عاصروه أو جاؤوا بعده. إلا أنه خرق هذه النمطية وعاد إلى الماضي محمّلاً بمقدّمة طللية أبا إلا أن يُوقّع بها قصيدته المدحية عائداً بها إلى عادة أسلافه ومميزاً بها قصائده، التي كانت وعناصر أخرى ينتصر بها ومن خلالها النقد لطريقة العرب التي اتبعها منافسا بها غيره في مضمار الشعرية أو ما يسمى بعمود الشعر، ولا يخفى علينا ما أسأله من حبر نقدي أناذاك.

وكانت المقدّمة الطللية أول عدول بنى من خلاله **البحري** العديد من قصائده. وأول انزياح انتهك به حرمة قصائد الشعراء الذين عاصروه أو سبقوه بمدة. يقول في مقدّمة قصيدته "فيما ابتداركما الملام ولوعا" (القصيدة من البحر الكامل) (البحري، 1300هـ: ص 167):

فِيمَا ابْتَدَارَكُمُ الْمَلَامَ وَلَوْعَا أَبْكَيْتُ إِلَّا دِمْنَةً وَرُبُوعَا؟
عَذَلُوا فَمَا عَذَلُوا بِقَلْبِي عَنْ هَوَى وَدَعَا فَمَا وَجَدُوا الشَّجِي سَمِيعَا
يَا دَارُ غَيْرَهَا الزَّمَانُ وَفَرَّقَتْ عَنْهَا الْخَوَادِثُ شَمْلَهَا الْمَجْمُوعَا
لَوْ كَانَ لِي دَمْعٌ يَحْسُنُ لَوْعَتِي خَلَفْتُهُ فِي عَرَصَتَيْكَ خَالِيعَا
لَا تَخْطُبُنِي دَمْعِي إِلَيَّ فَلَمْ يَدْعُ فِي مَقَلَّتِي جَوَى الْفَرَاقِ دُمُوعَا

نلاحظ أنه ولج غرضه الشعري بمقدمة طللية، توجه من خلالها باللوم والعتاب إلى كل من لومه وعاتبه على وقوفه على الأطلال؛ أهو لوم وعتاب للآثمين في الحب والهوى أو هو لوم وعذل للناقدين لأسلوبه الفني؟ هنا ينبج لنا خيط الانزياح ويُسفر عن دلالات لا يحملها النص ظاهرياً، وإنما ترقد خلف اللغة ولا تتأبى الظهور إلا لأهلها العارفين بمكامنها الفنية، **فالبحتري** وقوفه الطللي وتغزله العاطفي لم يكن بالنسبة له مدخلا فنياً اتبعه واعتاده أسلافه من الشعراء، وإنما في هذه القصيدة المدحية كان تعجبه من لوم غيره له لوقوفه على الأطلال ردّاً يحمل في ثناياه توجيه الكثير من الكلام للقائلين بأن هذه المقدّمة أكل عليها الدهر، وشرب منها الزمن. وإنما هي ميزة فنية وخاصة جمالية لا يتأتاها إلا ذو حظ عظيم من الموهبة والمقدرة الفنية، فانزياح **البحري** هنا لم يكن انزياحاً عاطفياً بناه على الكذب والزور، وإنما هو انزياح لام فيه القائلين بوجوب تخطي البناء الفني والشكلي للقصيدة العربية المعتمدة على الطريقة القديمة، واستبدالها بنموذج مستوحى من البيئة ومستجدات العصر آنذاك، فيكون شاعرنا قد أمسك رغبتي في نفسه بانزياح واحد. أولهما تأكيد على تجدد الجماليات في المقدمات الطللية لأنها الأقرب للقلوب، والأسهل للولوج إلى الذائقة واستثارة لذتها الفنية، وثانيهما ضرب الواقفين بغير صفه بالرد على لومهم بلومهم وعذلهم.

2-1-2- الأسلوب الإنشائي: عدول في خدمة الجمال الفني:

لم تكن الأساليب التي عبّر بها الشاعر عن معانيه المختلفة، بمنأى عن الانزياح، بل نستطيع الجزم أنها كانت في معظمها انزياحات غادرت معانيها الأصلية، لتركن إلى معانٍ أدت إليها مختلف الحالات النفسية للشاعر



وتوسدت بها عواطفه لتعبر عن مرادها، وكان لها الدور الأوفر والسبب الأكبر في سحب اللغة من طبقها العادية إلى أسمى درجات الفن والجمال، ومن حقيقتها وأصلها، ليدخلها متاهات التصوير والمجاز، وهذا ما سنوضحه في النماذج المدروسة من القصيدة. ففي البيت الأول الذي يقول فيه (البحثري، 1300هـ: ص 167):

فِيمَا ابْتَدَارَكُمْ الْمَلَامَ وَلَوْعَا أَبْكَيْتُ إِلَّا دِمْنَةً وَرُبُوعًا؟

فالشاعر باستفهامه هذا يبتعد عن الاستفسار والسؤال، وينزاح بالكلام إلى غرض الإنكار والتعجب، فهو في الشطر الأول يواجه اللوم باللوم كما أسلفت الذكر، وفي الشطر الثاني خرج استفهامه من مجرد الاستفهام إلى الاندهاش والتعجب من فعل هؤلاء اللائمين العاذلين، وينكر عليهم فعلهم هذا، وليس هذا فقط، وإنما جاء استفهامه ليعلي من شأن الدمن والربوع ورفع مكانتها أدبيا وفنيا، وجدانيا وعاطفيا. ليكمل ذلك بقوله (البحثري، 1300هـ: ص 167):

عَذَلُوا فَمَا عَذَلُوا بِقَلْبِي عَنْ هَوَى وَدَعَا فَمَا وَجَدُوا الشَّجِي سَمِيْعًا

فقد أسند الأسلوب الخبري إلى الماضي ليعطي صفة الثبات لفعل اللوم، ليبين للقارئ مدى تعنته وصلابة موقفه إلى غرض التأييس وعدم التمكن منه، فرغم لومهم المستمر له، ودعوتهم الملحة له بالابتعاد والنسيان إلا أنه لا يزال مصرا على وقوفه بالطلل وحبه لمن هيجت مواجعه، بالربوع والدمن. يقول (البحثري، 1300هـ: ص 167):

يَا دَارُ غَيْرَهَا الزَّمَانُ وَفَرَّقَتْ عَنْهَا الْحَوَادِثُ شَمْلَهَا الْمُجْمُوعَا

لَوْ كَانَ لِي دَمْعٌ يَحْسُنُ لَوْعَتِي خَلَفْتُهُ فِي عَرَصَتَيْكَ خَلِيْعَا

لَا تَحْطَبِي دَمْعِي إِلَيَّ فَلَمْ يَدْعُ فِي مَقْلَتِي جَوَى الْفُرَاقِ دُمُوعَا

يرد إلينا هذا النص وهو يمططي في جمالية منقطعة التقن والإبداع، الأسلوب الإنشائي، تتابع فيه ثلاثة أنواع على التوالي: النداء والتمني والنهي؛ أي تلاعب باللغة هذا؟ وأي تحكّم في ناصيتها بهذا الشكل الجمالي؟ إذ نجد البحثري في البيت الأول يخرج بالنداء من الحقيقة إلى تجاوز الأصل وانتهاكه انتهاكا مبهرا. ينادي على الدار. وهل للدار من أذن ومن سمع؟ وهل للدار من عقل ومن إدراك؟ في غرض بلاغي عبر عن حالة من نفسية منهكة للشاعر مشحونة بالألم والحسرة، توافقه لمن يحسّ به ويشعر بمواجهه ومعاناته مستعينا بالاستعارة المكنية والمجاز العقلي في لوحة لغوية فنية لا ينظمها إلا حاذق فحل.

ثم يتبع حالة الحسرة تلك بلمسة مأساوية نستشعر فيها اليأس في أسلوب التمني، الذي لا يقود إلا إلى طلب المستحيل وطلب الممنوع الذي لا إمكانية في وقوعه أو حدوثه. فلو كان للشاعر دمع يحسن التعبير عن تماهيه في الألم والحزن، لما توانى للحظة عن تركه في الدمن باكيا دامعا. فالشاعر هنا لم ينتهك حرمة أسلوب التمني فحسب، وإنما يشعرك وأنت تقرأ له هذا البيت أنه ينتهك القاعدة البلاغية التي تقول إن أسلوب التمني لا يأتي إلا للتمني ولا يخرج إلى أي غرض آخر، إذ نجد أن التمني لم يحمل معنى التمني فحسب، بل جاء انزياحا مصحوبا بحالة نفسية تجعل المتلقي له يشعر بحالة من الأسى والقهر يستنزفانه عاطفيا وجدانيا.

ويواصل في أسلوب ظاهره نهى وباطنه انزياح وعدول إلى الترجي وإظهار الضعف. فانظر إلى تلك الجمالية التي يخضع فيها النهي الذي تقرّ حقيقته إلى طلب الكف عن فعل ما على وجه الإلزام والإعلاء، إلى ترجّ واستلطاف واستعطاف على وجه الضعف والخضوع، فالبحثري بكل ما أوتي من موهبة فنية وملكة جمالية يقوّض أمر اللغة



ويعدل بدوالها من دلالات تخرج من القوة إلى الضعف حيناً، ومن الشدة إلى اللين حيناً آخر، فمن يبطل سحر الشاعر إذا شعر؟ ومن يبطل سحر الإنشاء إذا انزاح وعدل؟

ثم التّأني في قراءة هذه الأبيات الثلاثة المتتالية في قصيدة "قيما ابتداركم الملام ولوعا" سيلمس ويستشعر تلك الجمالية حتى في تدرّج الانزياحات في الأساليب الإنشائية، إذ انتقل الشاعر من النداء، ثم التمني ثم النهي؛ وهي في ثلاثتها أساليب إنشائية طلبية خدمت في عدولها البلاغي مراد الشاعر ومقصده معنى وفن، إذ أعقب لوم اللّوام بوقوفه على الطلل ومحاولاتهم الفاشلة في عدله عن بكائه وخلوته بالذّمن وذكرياته معها، إلى نداء تلك الدّيار لعلّها تمنح له أذناً وتصغي لأحزانه ومعاناته وآهاته وحسراته، بعدما فشل أهل العقل والسمع من الإنس السماع له وفهمه. مخاطباً إياها بأداة نداء مقرباً من خلالها الطّلل إليه بلغة تحمل من الدلالات العاطفية والمعاني الوجدانية ما يحرك الصخر ويرهف الجمد ويبكي الحجر، فامتزجت الشعرية بالشاعرية لتعبر عن حالة شعورية لا تكتفي بإقناع المتلقي، وإنما تجعله يعيشها ويستشعرها ذوقاً وعقلاً؛ ذوقاً إذ تهز فيه لذة الذوق وتوصله إلى الذروة من المتعة الفنية والطرب الجمالي، وعقلاً إذ تقنعه وتؤثر فيه فيميل حيث أراد الشاعر، ويقف مقصده.

ثم تلاها بأسلوب التّمني الذي لا يحمل بلغة البلاغة أي غرض سوى التمني، إلا أن الشاعر **البحثري** حمّله معناه وزيادة، هذه الزيادة التي تحمل صارخة كل معاني الضعف وقلة الحيلة والانكسار والرغبة الملحة في أمر لا يمكن تحقيقه؛ لو كان له دمع... أين دمه؟ استهلكه بُعْدُ الحبيبة والوقوف على طلل ذكراها، لم يتبق منه سوى الرغبة القاتلة في انسكابها ولا حياة لمن ينادي. أي ضعف هذا؟ أي ألم أكبر منه؟ فيتدخل الانزياح البلاغي في جمالية أبدع فيها **البحثري** أيّما إبداع، وهو الذي أعقب التمني المصحوب بالضعف والانكسار وقلة الحيلة، بنهي عدل به الشاعر من أصله إلى الترجي والالتماس مشفوعاً بإظهار الضعف والاستعطاف؛ لا تخطبي دمه إليه... لماذا؟... فلم يدع في مقلتيه جوى الفراق دموعاً... لقد غطى هذا النهي الذي أريد به الترجي إلى استمالة قلب المحبوبة واستعطافها، ولم يتوقف هنا، وإنما أردفه بنفي يصرخ جازماً في تخطي أعراف التركيب النحوي فيقدّم ما الأصل أن يؤخر، ويؤخر ما الأصل فيه أن يتقدّم، وأعني بذلك تقديم شبه الجملة (في مقلتي) على (جوى الفراق دموعاً)، ولا يزال الانزياح يرينا سحره في هذا البيت، فاستعمل الشاعر (مقلتي) وهو مجاز مرسل ذكر به الجزء وأراد به الكل، فالدمع منشأه ومسكبه العين ككل، واستعمل المقلّة لأنها الأساس في الرؤية والبصر، ماذا يريد **البحثري** أن يقول لمحبوّته: فداكي رؤيتي وبصري، وماذا يريد أن يقول للمتلقى: تتبّت واعمل فكرك وأدخلني عبر خريقي وعش حالتي شعوراً وشعرية.

هذا كان حظّ قصيدة "قيما ابتداركم الملام ولوعا" من الأسلوب الإنشائي وجماليات انزياحاته التي أبدع فيها **البحثري** وأمتع. ليكمل بعد ذلك رحلته الشعرية ضمن أبيات نسجها بأساليب خبرية مائعة في خرقها اللغوي وانزياحها الدلالي، وجودتها الفنية. فما الدور الجمالي الذي أداه الانزياح الخبري في قصيدة **البحثري**؟

2-2- جماليات انزياح الأسلوب الخبري:

تتكون قصيدة **البحثري** من ثمانية وثلاثين بيتاً شعرياً (38 بيتاً)، خصص منها خمسة أبيات للأسلوب الإنشائي، أي ما يقارب نسبة (12.5%) من مجموع أبيات القصيدة، ليخصص أكبر نسبة (87.5%) للأسلوب الخبري، ما سرّ ذلك؟



واضح أن القصيدة جاءت في أساسها لغرض المدح، والمدح لا يحتاج إلى الخطاب والإنشاء، وإنما يحتاج إلى الوصف والإقرار والإقناع والتأثير، وهذا أكثر ما يناسبه هو الأسلوب الخبري، فالشاعر في هذه الحالة وفق في اختيار الأسلوب المناسب لغرضه، وسنحاول في تحليلنا للأبيات الشعرية خبرية معرفة مدى توقّف الشاعر في بسط مقصده على مستوى الانزياح وجماليته.

2-2-1- جمالية انزياح الأسلوب الخبري وحسن التخلّص:

نقاس عادة مقدرة الشاعر الفنية بقدرته على حسن التخلّص خاصة في القصائد الطوال التي تأتي لتتبنّى غرضا شعريا واحدا، ومع ذلك يدعمها الشاعر بأغراض أخرى تخدم حالته الوجدانية، وتستعطف المتلقي وتفتح له باب التقبّل والتأثير. وكان لزاما على **البحتري** على غرار الشعراء جميعا أن يحسن التصرف فنّيا وهو يغادر الوقوف على الطلل إلى غرض المدح، وكان واجبا عليه أيضا أن يكون الفاصل بينهما مما يمكن أن يتحمّله غرض الوقوف على الأطلال المكتّف بالأسى والحسرة والألم والحزن... من جهة ومما يمكن لغرض المدح المتدفق بالفخر والوصف والثناء والتمجيد والتعظيم... أن يتناسب معه من جهة ثانية. فاستعان **البحتري** في قصيدته هذه بأبيات من النسيب وذكر المحبوبة في أسلوب خبري انزاح من مجرد الإخبار إلى بسط عاطفة الأسى وإظهار الضعف وقلة الحيلة. يقول (**البحتري**، 1300هـ: ص 167):

وَمَرِيضَةُ اللَّحْظَاتِ يُمْرِضُ قَلْبُهَا ذِكْرُ الْمَطَالِبِ عِزَّةً وَخُنُوعًا
تَبْدُو فَيُبْدِي دُؤُ الصَّبَابَةِ شَجْوَهُ وَجِدًا وَتَتْرُكُ الْجَلِيدَ جَزُوعًا
عَادَتْ تُثْنِيهِ عِبْرَتِي عَزَمَاتُهَا لَمَّا رَأَتْ هَوْلَ الْفَرَاقِ فَطِيعًا

يبسط الأسلوب الخبري نفوذه في هذه الأبيات ليبنى باللغة المتجاوزة لحدود الحقيقة والأصل دلالات لا تسلم نفسها إلا لذوي الموهبة الفذة والقريحة المتقدّمة، **فالبحتري** يصف محبوبته بمريضة اللحظات والنظرات، أي امرأة لا ترى ما يعانیه محبوبها من ألم الهجر والفراق فالخلل في نظرها. ألا تراه؟ ألا تحس به؟ وليس هذا فحسب؛ وإنما يمرض قلبها إذا طلب منها مُجِبُّهَا حُبُّهَا ولقاءها ترقّعا واعتزازا بنفسها وإخضاعا وإذلالا لمحبوبها، وكذلك تتعمد النظر إليه وتمنحه حق الرؤية، ثم تسحب نفسها غير آبهة بما يشعر به من ألم وحزن ومعاناة... وتترك الجليلد الصابر المرابط في حبّها جزوعا تتصارع في داخله مشاعر القلق والهلع والخوف وقلة الصبر وضيق الصدر... أيعقل أن تكون بهذا الجمود وهذا الجحود؟ وهل للمحب أن يبقى بهذا الخنوع وهذا الخضوع؟ الشاعر في البيت الثالث من هذا النص يكسر أفق توقع المحبوبة والمتلقي، يطلب بكل عزم وحزم من عينيه الكفّ عن البكاء ويزجر دمعها، لأنّ التّماهي في التفكير بالفراق لا يجلب له إلا المعاناة والهلاك. وهنا يأخذ الشاعر نفسا آخر فيه من لقاح التّفاؤل وجرعة الأمل ما يغنيه عن الحب ولوعة الفراق، فيتوجه إلى الممدوح بسيل من المدح والتعظيم. لكن ما العلاقة بينهما؟ وما الدور الذي لعبه انزياح الخبر في بناء الدلالة وجمالياتها؟

جاء الشاعر بهذه الأبيات الثلاثة ليبنى بها ثلاثين بيتا من المدح، فاستعان الشاعر بالأسلوب الخبري الذي خرق به أصله وتجاوز من خلاله حقيقته، ليثبت للمتلقي بلغة شعرية تجاوز التصوير فيها حدود الإبداع الفني، فاستعمل فيها الاستعارات المتتالية (مريضة اللحظات، مرض القلب المعنوي، تنهنة العزمات العبرات، رؤية هول الفراق رأي العين...) وكلها انزياحات لعبت الدور الأكبر في انزياح الأسلوب الخبري، فخرج من مجرد الإخبار إلى التعبير عن حالات نفسية ووجدانية مشبعة بمشاعر الضعف وقلة الحيلة والأسى والتّحسّر واللوم الخفي... ثم ختمها في البيت



الثالث بمسحة من الأمل والرغبة في تغيير تلك الحالة النفسية، بما هو أكثر أهمية وأكبر فضلا والأحق بالذكر والأخص بالنظم، فالشاعر أراد بانزياح الأسلوب الخبري الذي يدلّ على الثبات والسكون أن يجعل المتلقي خاصة الممدوح يعيش حالته الشعورية المليئة بالحزن والأسى والمعاناة استمالة لعاطفته وطلبا لرفقه وتقبلا لتوجّهه إليه. هذا السبب الأول. في حين نجد السبب الثاني هو رغبة منه في إثبات الولاء للممدوح، وأنه أكثر مكانة في نفسه من غيره، فرغم معاناته من ألم الفراق وصدّ المحبوبة إلا أن شفاءه الحقيقي وسعادته الدائمة في ذكر الممدوح وفضائله، وهنا يكمن حذق الشاعر وذكاءه الفني، فخدمت الانزياحات الخبرية غرض الشاعر وحالاته النفسية في لغة جمالية أنفق عليها الشاعر الكثير من الشعرية والفنية والجودة التي تجعل المتلقي يقف وقفة إمعان ممزوجة بالطرب الفني والتأثر النفسي والاستمالة الوجدانية.

2-2-2- المدح وانزياح الأسلوب الخبري:

يخرج الشاعر من حالة الحزن والضعف، ومن أجواء الوهن وقلة الحيلة إلى أجواء القوة والتفاؤل في حسن تخلص، حتى يستطيع استمالة قلب الممدوح، وهذا حال الشعراء جميعا، فبعدما لام العدّال على لومهم له لوقوفه على الأطلال، ثم ذكر حالته بعد الفراق، ووصف حزنه وبسط معاناته للمحبوب، أن له بعدما وصل بمقدّمته هذه إلى استمالة القلب وإقناع الذهن، دخل مباشرة في جو المدح الذي ما أراد أن يقطعه بأي غرض آخر حتى لا يصرف المتلقي عنه، ففي اللحظة التي وصلت بالمتلقي التماهي في تلك الحالة الشعورية التي يعيشها الشاعر، أدخله دون مقدمات إلى غرض المدح الذي يعتبر الغرض الأساسي والأصلي للقصيدة، إذ نجد الشاعر قد بسط نفوذ المدح في قصيدته بما يقارب ثلاثين بيتا.

ونريد أن ننوه إلى أن المدح من الأغراض الشعرية التي تحتاج إلى قدرة فنية عالية وموهبة جمالية متميزة، فهو ليس كغيره من الأغراض الشعرية، إذ إنه يُقدّم للممدوح طلبا لنواله من جهة وطلبا لذيوع سيطه من جهة أخرى، لذا على الشاعر أن يبذل جهده الفني وملكته الإبداعية في تقديم أحسن وأجود ما ينظم ويبدع.

ونظرا لمكانة غرض المدح بين الأغراض الشعرية، فإننا نجد الكثير من النقاد والأدباء والمهتمين بالأدب قد أولوه اهتماما واضحا في مؤلفاتهم، ونذكر منهم: أرسطو وأيضا قدامة ابن جعفر على سبيل المثال لا الحصر، فأرسطو رأى أن المدح من الأغراض التي يجب أن يوفيهها الشاعر حقها من القول والوصف، وعلى الشاعر أن يركز على الفضائل الكبرى التي لا يجب الاستغناء عنها أثناء المدح، وهي فضائل أربع تتفرع منها العديد من القيم الإنسانية، وقد فصل فيها في كتابه "فن الخطابة"، إذ يرى أن الفضائل الأخلاقية لا تخرج عن "العدالة والشجاعة والعفة وكبر الهمة والمروءة والسخاء والحلم والحكمة العلمية والحكمة النظرية" (أرسطو، فن الخطابة، 2008: ص 50)، فالعدالة والشجاعة والعفة والحلم، من الفضائل الكبرى عند أرسطو، ويجب أن يمدح فيها النبيل في التراجميات والملاحم اليونانية، وعلى الشاعر في الملحمة أو التراجميات أن يوفيهها حقها من الوصف والمدح حتى يصل به إلى نفس المتلقي فيشبع ذوقه ويؤثر فيه، لأن مهمة الشاعر الأولى هي التأثير والإقناع ثم يليها الإطراب، فالشاعر اليوناني خاصة الملحمي والمسرحي امتحانه الأكبر هو استمالة النفوس وإقناعها إحداثا للتطهير والتنفيس.

ونجد من النقاد القدامى الذين احتقوا بمكانة الفضائل الإنسانية وجعلوها من خلال التي تجعل غرض المدح في عليين، قدامة بن جعفر الذي خصّها بفصل كامل في كتابه "نقد الشعر"، وفي هذا الصدد يقول: "إنه لما كانت فضائل الناس من حيث هم ناس، لا من طريق ما هم مشتركون فيه مع سائر الحيوان، على ما عليه أهل الألباب



من الاتفاق في ذلك، إنما هي العقل والشجاعة والعدل والعفة، كان القاصد لمدح الرجال بهذه الأربع الخصال مصيبا، والمداح بغيرها مخطئا، ثم قد يجوز مع ذلك أن يقصد الشعر للمدح منها بالبعض والإغراق فيه دون البعض، مثل أن يصف الشاعر إنسانا بالجوهر الذي هو أحد أقسام العدل وحده، فيغرق فيه ويفتن في معانيه، أو بالنجدة فقط، فيعمل فيها مثل ذلك أو بهما" (قدامة، 1978: ص 66)؛ ففي هذا النص نلاحظ أن قدامة قد استثنى من الفضائل ما قد يشترك فيه الإنسان مع الحيوان كالرحمة (كرحمة أنثى الحيوان بصغارها) ... وغيرها، وركز على أكثر الفضائل التي يختص بها الإنسان دون سواه من المخلوقات وهي (العقل والشجاعة والعدل والعفة)، وعلى الرجل إذا مدح أن يوفيهما حقها من الوصف والذكر والثناء، فيكون الشاعر بذلك قد استوفى أهم شروط نجاح مدحه في سلم التقويم عند المتلقي وعند الممدوح معا، فالممدوح في الشعر القديم هو شخص يجب أن يستثنى أثناء المدح خاصة إذا كان خليفة أو سيد قوم أو صاحب فضل على الشاعر أو ولي نعمته من الكسب والتكسب.

ونلاحظ في النص السابق أيضا أن قدامة بن جعفر حاول التخفيف عن الشعراء - لأن المدح في كل الفضائل لا يتأتى إلا للحاذق الواسع القريحة - وأجاز لهم المدح في خصلة أو خصلتين شريطة الإغراق والتوسع في وصفها ومدها وإعطائها حقها الموفور من الذكر والبسط والسرد حتى يغطي عجزه عن ذكرها كاملة، فإذا مدح جود الممدوح عليه أن يكتف دلائل الكرم والسخاء والمنح والعطاء، ولا يتغاضى عن شاردة أو واردة حول تلك الفضيلة، حتى يشهد له بالسبق إلى التفرد في ذكرها ووصفها وتصويرها ويمنح له وسام القبول عند الممدوح خاصة والمتلقي عامة. وقد أورد الكثير من النماذج التي على الشاعر تتبعها أثناء المدح، ومن ذلك قوله: "وأما مدح القائد فيما يجانس البأس والنجدة، ويدخل في باب شدة البطش والبسالة، فإن أضيف إلى ذلك المدح بالجود والسماحة والتخرق (التوسع) في البذل والعطية، كان المديح حسنا، والنعت تاما، إذ كان السخاء أخا الشجاعة، وكنا في أكثر الأمور موجودين في بعداء الهمم وأهل الإقدام والصولة" (قدامة، 1978: ص 85)، فالشاعر الحاذق عند قدامة من يستطيع أن يطعم مدحه بفضيلة تكون سيّدة على غيرها من الفضائل بأن تستدعيها ولا تتواجد إلا كمحور لغيرها من الخلال، فالقائد إذا مدح في البأس والجودة استدعت هاتان الفضيلتان العديد من الفضائل الأخرى وتوالدت منها الكثير الصفات المطلوبة في الممدوح، فالبأس يطلب الشجاعة والبسالة والقوة وحسن التصرف والمراوغة والمغامرة، والنجدة تستدعي القوة والشجاعة والكرم وبذل النفس والإيثار ... فمتى كان المدح بهذه الصفة كان نظم الشاعر في قمة الحسن والجودة.

ونريد أن نشير إلى أن النقاد والفلاسفة وهم يذهبون هذا المذهب يؤصلون بذلك للخصائص التي تجعل من المدح في قمة الجودة الشعرية، ومن هذا المنطلق نجد أن الشاعر **البحري** وهو ينظم مدحه، قد ارتوى من قوانين المنظومة الشعرية آنذاك، فلم يكن مدحه للقائد (يوسف) مدحا عابرا سطحيًا، وإن منحه حقه وزيادة من البسط والوصف والذكر؛ إذ أتى على الفضائل الكبرى مجملته ثم راح يفصلها في أساليب خبرية حملت الكثير من الدلالات التي لولا انزياحات اللغة ما استطاع المتلقي أن يستسيغ الكثير منها، طبعًا إنها اللغة في ملكة شاعر حنيد يشكلها كيفما يشاء، ويلبسها المعاني التي يريدتها والدلالات التي يبتغيها، لا التي يشاؤها أصلها وحقيقتها وتذهب إليها لغتها المعجمية. ومن خلال الأبيات الشعرية التالية نحاول قراءة جمالية المدح من خلال الانزياحات الخبرية.

وأول ما يصادفنا ونحن ندخل إلى غرض المدح في قصيدة "فيما ابتداركم الملام ولوعا"، هو تلك الأساليب الخبرية التي لم يخرج **البحري** إلى غيرها، وكأنه بذلك يؤكد أن ما انتابه من مشاعر الحسرة والحزن والضعف



والياس والترجي إنما جاءت في أساليب إنشائية طلبية دلت على حالته النفسية غير المستقرة وشأنه العاطفي الذي لا يقرّ له قرار. ولكن في المدح فالأمر مختلف جدا لابد له من أساليب تتضح وتفسح بثبات رأيه في الممدوح من جهة ومن جهة أخرى تقرّ وتؤكد أن ما قاله في الممدوح وكل الفضائل التي نسبها إليه، إنما هي يقينا ثابتة ومستقرة ومتأصلة فيه.

ففي أسلوب خبري تدفق غرض المدح باسقاط نفوذه على ما تبقى من القصيدة، ومسيطرًا على الساحة الكتابية والعاطفية للشاعر، وفي جمالية أبدع فيها الشاعر موضعا غرض المدح في تلونه وتنوعه، إذ شمل المدح فيها كامل الفضائل في مثالياتها البشرية وكمالها الإنساني، فأكسبت الممدوح خلال النبلاء وصفات الشرفاء. يقول **البحثري** (البحثري، 1300هـ: ص 167):

لَأَبِي سَعِيدِ الصَّامِتِي عَزَائِمُ تُبْذِي لَهَا نُوبَ الزَّمَانِ خُضُوعًا
مَلِكٌ لِمَا مَلَكَتْ يَدَاهُ مُفَرَّقٌ جُمِعَتْ أَدَاةُ الْمَجْدِ فِيهِ جَمِيعًا
بَذَّ الْمُلُوكُ تَكْرُمًا وَتَقْضُلًا وَأَخَانَ مِنْ نَجْمِ السَّمَاحِ طُلُوعًا

والمتلقي وهو يرد البيت الأول من المدح "لأبي سعيد الصامتي عزائم..." يجد نفسه أمام أسلوب خبري لم يأت لمجرد الإخبار والوصف وإنما عدل به إلى المدح، وأي مدح؟ إنه مدح فيه من الفخامة والتقدير ما يجعله في المقامات الأولى في القصائد المدحية، انظر كيف قلب معيار اللغة في تقديمه وتأخيرته الوجوبي، فجعل بهذا الخرق (العزائم) هي من ينتسب لأبي سعيد وليس العكس، ثم إن تقديمه لشبه الجملة (لأبي سعيد) الجار والمجرور والمضاف إليه) التي كوّنت اسم الممدوح إنما جاءت للتخصيص والحصص لإثبات هذه الصفة له دون غيره، فجعلها بذلك لصيقة به محصورة له ثابتة في شخصه.

والمتمتعن في البيت نفسه سيد أن الشاعر بحنكته الفنية وخبرته الجمالية لم يستعمل في ضرب الخبر الإنكاري أي مؤكد مادي ولفظي لأن ذلك سيقبل من قيمة الممدوح وهو الذي يمدحه في خصال معنوية وفضائل أخلاقية وقيم إنسانية، وإنما عدل لتأكيد ما أراده إلى مؤكّدات معنوية بيانية وتصورية، فمزج في صورة واحدة المجاز اللغوي الاستعاري بالمجازي الإنساني العقلي، فأحسن العزائم ونوب الزمان وشخصها وجسدها في صورة جمالية ممتعة للذوق ومطربة للأذن. والمجاز من المؤكّدات الخبرية المعنوية التي تغني عن أي تأكيد لفظي ومادي.

ونأتي إلى البيت الثاني من هذه المقطوعة لنجد أن الشاعر وهو ينتقل صعودا إلى مدح الرجل يتقن في قلب موازين اللغة ولّي ذراعها لصالح موهبته المتعطشة إلى إبهار المتلقي في مستويات اللغة مفردات وتراكيب، فأخضع في أسلوب خبري المادي للمعنوي؛ فانظر إلى هذه العبارة (ملك لما ملكت يده مفرق) فحتى الماديات إنما وجدت عنده لتخدم المعنويات، فالمال لم يكن عنده إلا خدمة للعطاء والسخاء والكرم، وهذه صفة الملوك والنبلاء والعظماء، وهي أكثر الصفات التي مدحها النقاد في الفضائل الإنسانية بداية من أفلاطون مروراً بأرسطو وجالينوس إلى النقاد والفلاسفة العرب. ويؤكد **البحثري** هذا المدح في عجز البيت ذاته بقوله: (جمعت أداة المجد فيه جميعاً) أي فخامة في المدح هذه؟ وأي مقام أقام **البحثري** هذا الرجل فجعله بمدحه في عليين؟

ثم يؤكد في البيت الثالث من هذا النص صفة الملك والبذل (بذَّ الملوك تَكْرُمًا وَتَقْضُلًا) في أسلوب خبري ألبسه إثباتاً - من خلال الانزياح في الشطر الأول منه - صيغ المبالغة التي تحمل دلالات الامتداد في الكرم والفضل واتساعهما، وغزارتهما وشدتّهما عند الممدوح، ثم يثبت هذه الصفة مرة أخرى في الشطر الثاني من البيت في صورة



استعارية لعبت دورها في تأكيد خلال الممدوح، فجعل السماحة والحلم والعمو نجما طالعا ساطعا، حيث ذيل شطره بالمصدر (طلوعا) لتحمل عدة دلالات: فهو مصدر الفضائل وثباتها مستعملا مَدا بالواو وإشباعا بالألف ليثبت مرة أخرى امتداد السماح علواً واستمراريته وتجده في أسلوب خبري إنكاري غرضه المدح المعنوي، ولا نرى إلا أن البحري وفق في ذلك وأجاد في الوصف دقة وإثباتا. ويواصل الشاعر مدحه في انزياحات خبرية حملت في طياتها جمالية فنية منقطعة النظير. يقول (البحري، 1300هـ: ص 167-168):

مُنْقِطَ الْأَحْشَاءِ أَصْبَحَ لِلْعَدَا حَتْفًا يُبِيدُ وَلِلْعَفَا رَيْعًا
سَمَحُ الْخَلَائِقِ لِلْعَوَازِلِ عَاصِيًا فِي الْمَكْرَمَاتِ وَلِلْسَمَاحِ مُطِيعًا
ضَخَمَ الدَّسَائِعِ لِلْمَكَارِمِ حَافِظًا بِنْدَى يَدَيْهِ وَلِلتَّلَادِ مُضِيعًا
مُتَتَابِعِ السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ لَمْ يُخْلَقْ هَيُوبًا لِلْخُطُوبِ هُلُوعًا
تَلْقَاهُ يَقْطُرُ سَيْفُهُ وَسِنَائُهُ وَبَنَانُ رَاحَتَيْهِ نَدَى وَنَجِيعًا
مُتَنَصِّتًا لِمَدَى الصَّرِيخِ إِلَى الْوَعَى لِيُجِيبَ صَوْتِ الصَّارِخِ الْمُسْمُوعَا
حَتَّى يَبِيتَ اللَّيْلَ مَا تَلْقَى لَهُ إِلَّا الْحُسَامَ الْمَشْرِفِيَّ ضَجِيعًا
مُنْقِطًا كَالْأَفْغَوَانِ نَفَى الْكَرَى عَنْ نَاطِرِيهِ فَمَا يَذُوقُ هُجُوعًا

يتابع الشاعر مدحه (ليوسف)، فنجد في أول بيت من هذه النص يتجاوز بالخبر مجرد الإخبار ويعدل به إلى المدح والتعظيم، فيمدح فيه الفضائل المعنوية التي تمنح المجد والخلود لصاحبها، فعظم في الممدوح صفة الذكاء والفطنة واليقظة، ليسند هذه الصفات إلى أفعال تلتها، فأصبح موتا للأعداء قاتلا لهم، وأصبح ربيعا للفقراء والضعفاء تكفلا وكرما. والشاعر بحنكته الفنية نجده في انزياحاته في الأسلوب الخبري في ضربه الإنكاري المؤكدة المعنوية التي تناسب الفضائل الإنسانية التي يمدح بها الرجل ويغنيها بها، وأردف هذا البيت بمجاز مرسل علاقته الكلية في الشطر الأول، ثم تشبيها مرسلا أرسلت فيه الأداة التي عدل بها عن استخدام حروف التشبيه إلى الفعل (أصبح) ليثبت للمتلقي أن فضائله أفعال تتحقق وليس مجرد أقوال تملق. وتأكيدا أيضا بصفاته وأخلاقه المرسله المناسبة الممتدة المستمرة، وهذا كله عبر أسلوب خبري في غرض مدحي في أبهى صورة وأقوى مظهر وأجود مجاز.

وينتقل الشاعر مرة أخرى معيدا مكررا مدح صفة السماحة والحلم والكرم والجود في البيت الثاني والثالث من النص، وكلها من الفضائل الإنسانية التي لطالما تغنى بها الأدباء والشعراء، وقد كان انزياح الأسلوب الخبري أفضل معين للشاعر فاستثمر فيه توكيدا وتقريراً، تثبيتا وتوضيحا، وقد وفق الشاعر عندما اعتمد على التصوير الفني لتأكيد ما ذهب إليه، إضافة إلى خلق جمالية فنية تستميل المتلقي وتمتعه قبل أن تقنعه وتؤثر فيه.

2-2-3- انزياح الأسلوب الخبري وجمالية الفخر:

ينتقل البحري بعدما صال وجال في المدح والثناء على الرجل، مستوفيا ومستنزفا المدح في كل طاقاته المتأتبة من مدح شجاعة الرجل وسخائه وعقله وحلمه، وكأنه يحاول أن يرسخ في ذهن المتلقي صورة للمدح لا يمكن أن تغادره مستعينا في ذلك بكل طاقات اللغة الجمالية في انزياحات خبرية لعبت دورا كبيرا في التأكيد والإقناع والتأثير وكذا الإمتاع. فينتقل بعد ذلك إلى لون شعري يعتبر من أهم الأغراض الشعرية المصاحبة للمدح، بل لا يعتبر المدح تاماً وكاملاً إلا إذا أردف بالفخر. يقول (البحري، 1300هـ: ص 168):

لِلَّهِ دُرُّكَ يَا ابْنَ يُوسُفَ مِنْ فَتَى أَعْطَى الْمَكَارِمَ حَقَّهَا الْمَمْنُوعَا



نَبَّهَتْ مِنْ نَبْهَانٍ مَجْدًا لَمْ يَزَلْ قَدِمًا لِمَحْمُودِ الْفِعَالِ رَفِيعًا
وَلَيْنَ بَنَيْتَ ذُرَى الْعُلَى لَهُمْ لَمَّا انْفَكَّوْا أَصُولًا لِلْعَلَا وَفُرُوعًا
قَوْمٌ إِذَا لَيْسَ وَالدُّرُوعُ لِمَوْقِفٍ لَيْسَتْهُمْ الْأَعْرَاضُ فِيهِ دُرُوعًا
لَا يَطْعُمُونَ خُبُولَهُمْ فِي جَوْلَةٍ إِنْ نِيلَ كُنْشَهُمْ فَخَرَّ صَرِيْعًا

ففي هذه الأبيات التي خصها الشاعر للفخر، نلاحظ أن الشاعر قد قدم غرضه بعبارة (لله درك) وهي تحمل دلالات تأكيد الصفات التي أسهب الحديث عنها سابقا والإشادة بها وتقدير قيمتها؛ فهي تعني الكثرة والشدة وامتداد فضائله، وفي أسلوب خبري طعمه بالنداء ألبس الممدوح صفة الكمال لأنه منح الفضائل والمكارم مالم يستطع غيره من التمام والكمال والاستيفاء... وكان هذا البيت بمثابة مقدمة عرف الشاعر كيف يقدم بها للفخر. وأي فخر؟ إنه فخر بقوم الممدوح وأصله، فخر بجذوره وانتمائه وكأن البحري يريد أن يقول له: إن الخير والمكارم متجذرة فيكم وجبلت عليكم، وليست أمرا طارئا أو مكتسبا، وإنما هو وليد طبيعتكم وأصلكم.

وفي انزياحات الأسلوب الخبري عن حقيقته راح الشاعر يؤكد فضائل الممدوح التي ورثها عن قومه وأسلافه، في مشهد من الفخر والاعتزاز بالانتماء، مستعينا بلغة شعرية مكثفة الدلالات التي تحمل معاني السمو والمجد الموروث المعرّج علوا ومكانة امتدت من الأجداد إلى الأحفاد.

وقد ركّز الشاعر في فخره على أهم الفضائل التي يمكن أن تعتبر المحور الذي تتفرع منه الفضائل الأخرى وهي: الشرف والشجاعة، فهم قوم ليتشرف الشرف بهم، إذ جعله الشاعر في صورة استعارية درعا يلبس، فجسده في صورة تحمل من القوة والمتانة ما يجعل المتلقي ينتشي فنيا من وقعها في أذنه، وما يجعل الممدوح يشعر بالفخر الحقيقي والاعتزاز بانتمائه، فينال منه الشاعر كل النوال، ويجذب إليه كل الرضا.

والبيت الأخير من هذا النص خصه الشاعر بالفخر بصفة الشجاعة والبسالة التي تجعل قوم الممدوح يُعرفون بقوتهم التي أورتها إياه، ليبيّن من خلالها ذكرا لا ينقطع وخلودا لا ينتهي، وليعود به مرة أخرى إلى مدح القائد (يوسف) ذاكرة بطولاته التي يحق له أن يبيّن بها مجدا وعظمة وأثرا محمودا. يقول (البحري، 1300هـ: ص 168):

لِلّهِ دَرْكٌ يَوْمَ بَابِكَ فَارِسًا بَطْلًا لِأَبْوَابِ الْحَتُوفِ قُرُوعًا
لَمَّا أَتَاكَ يَقُودُ جَيْشًا أَرْعَا يَمْشِي إِلَيْهِ كَثَافَةً وَجُمُوعًا
وَرَعَتْهُمْ بَيْنَ الْأَسْنَةِ وَالظَّبْيِ حَتَّى أَبَدَتْ جُمُوعَهُمْ تَوَزِيعًا
لَمَّا رَأَوْكَ تَبَدَّدَتْ أَرَاؤُهُمْ وَغَدَا مَصَارِعَ حَذَهُم مَصْرُوعًا
فَدَعَوْتَهُمْ بِظَبْيِ السَّيُوفِ إِلَى الرَّدَى فَأَتَوْكَ طَرًّا مَهْطَعِينَ خُشُوعًا
حَتَّى ظَفَرَتْ بِبَذَاهُمْ فَتَرَكْتَهُ لِلذَّلِّ جَانِبُهُ وَكَانَ مَنِيْعًا

فالشاعر في هذه الأبيات التي جاءت كلها في أسلوب خبري انزاح وعدل به الشاعر عن مجرد الإخبار إلى مدح الرجل وبسط أمجاده، وذكر الوقائع التي قادت بطولاته مع عدوه (الفرس)، في صور شعرية كان لها الحظ الأوفر في إبهار المتلقي وإقناعه بمدى شجاعة الممدوح، وأن بسالته وقوته لا يذكرها النظم مدحا فحسب وإنما هي وقائع وبطولات مسجلة في الواقع، فبدأ هذه الأبيات بعبارة (لله درك) التي استعملها الشاعر مرتين في هذه القصيدة مرة لإعلاء شأن قومه ورغبة منه في إظهار مدى بسالتهم وقوتهم وكرمهم، واستعملها مرة أخرى هنا للدلالة على الشجاعة والقوة والبطش والانتصارات التي صاحبت الممدوح. وقد صاحب خروج الخبر إلى المدح فخرا واعتزازا



وثاء وهذا ما نستشفه من كل شطر أول من كل بيت في هذا النص، ودلالات الدل والإخضاع والتحقيق وإلحاق الهزائم المتوالية المتتالية على الأعداء في الشطر الثاني من كل بيت. وهذا يبين قوة الشاعر البيانية، وخبرته الجمالية وحذقه الفني، إذ جمع في أساليب خبرية بين متناقضين ومتضادين. وقد استعان **البحتري** في ذلك بالتصوير البياني الذي لعب دوره في تأكيد المعاني وإقرار الدلالات. ومن ذلك على سبيل المثال (بطلا لأبواب الحتوف قروعا)، فانظر كيف جعل الموت حصنا له أبواب تقرر، وما يقرعها إلا البطل المغوار والمقاتل الباسل الشجاع، وقوله أيضا: (وغدا مصارع حدهم مصروعا) ففي لغة نضحت منها المبالغة الشديدة إذ جعل من مصارع حدهم مصروعا، وهذا من قمة المبالغة التي تحمل دالتين متناقضتين ومتكاملتين في آن: دلالة قوة الممدوح وبطشه وشجاعته وانتصاراته المتلاحقة، ودلالة الإذلال والهوان والتحقيق للعدو وتبيان هزائمه الشنيعة المشينة.

ثم يكمل الشاعر سرد وقائع الممدوح وانتصاراته المتتالية على الروم أيضا في أساليب خبرية لعب فيها الانزياح دورا أساسيا في بناء المعاني وتأكيدا من جهة، ومن جهة ثانية كان له الدور الرئيس في إمتاع المتلقي وإرضاء ذوقه والتأثير فيه. يقول (**البحتري**، 1300هـ: ص 168):

وَبِذِي الْكَلَّاعِ قَدَحْتُ مِنْ عَرْرِ الْقَنَا حَرْبًا بِإِتْلَافِ الْكَمَاةِ وَلُوعَا
لَمَّا رَمَيْتِ الرُّومَ مِنْهُ بِضُمُرِ تُعْطِي الْفَوَارِسَ جَرْبَهَا الْمَرْفُوعَا
كُنْتُ السَّبِيلَ إِلَى الرَّدَى إِذْ كُنْتُ فِي قَبْضِ النُّفُوسِ إِلَى الْحِمَامِ شَفِيعَا
فِي وَقْعَةٍ أَبْقَى عَلَيْهِمْ غَيْبَهَا رَحِمَ الْفَيَافِي وَالنُّسُورُ وَقُوعَا
هَذَا وَأَيُّ مُعَانِدٍ نَاهَضْتَهُ لَمْ تَجْرِ مِنْ أُوْدَاجِهِ يُنْبُوعَا

ففي هذه الأبيات الشعرية، يسرد لنا الشاعر في أسلوب خبري، لعب فيه الانزياح عن حقيقته دورا كبيرا في بناء دلالات غدت مناسبة غرض المدح وما يتفرع منه من معانٍ، فجاء يحمل معاني سرد الوقائع والتمجيد والتعظيم، وإبراز قوة الممدوح وشجاعته المنقطعة النظير، وقد استعان **البحتري** بزخم من الصور البيانية التي جاءت محملة بجماليات أبانت فعلا عن قريحة فذة عرفت كيف تعبر وتوصل المعنى إلى المتلقي بزيادة فيها من الجودة والحسن ما يقنع المتلقي ويؤثر فيه ويعمل فكره ويرضي ذوقه التواق لمثل هذا السحر السالب للألباب.

ففي البيت الأول من هذا النص يعود الشاعر ليثبت فضيلة الشجاعة لدى الممدوح، لكن هذه المرة بصيغة مختلفة وبصورة جديدة، إنه يثبت ما قاله بسرد وقائع لا تعلي من شأن الممدوح فقط، وإنما تزيد المتلقي يقينا وقناعة بمدى بسالة الرجل وبطولته الممتدة في الواقع والتاريخ، ففي أسلوب خبري انزاح من مجرد الإخبار إلى سرد الوقائع كدليل وحجة دامغة لمن تسول له نفسه اعتقاد عكس ما ذهب إليه الشاعر، فذكر الوقائع بأسمائها (بذي الكلاع) حيث خلف الممدوح وراءه هزائم ألحقت بالعدو وجيشه المعروف بالقوة والبطش، فألحقت بهم العار والهوان، مستعينا بصور شعرية زادت المعنى تأكيدا وإثباتا، وزادت الدلالة جمالا وحسنا. فجاء بمجازات لغوية منها المجاز المرسل (رميت الروم) ذكر الروم وأراد جيش الروم من باب التحقير والإهانة للعدو، وإعلاء شأن الممدوح وجيشه، والتشبيه البليغ في قوله (كنت السبيل إلى الردى) فشبه الممدوح بالسبيل إعلاء لمكانته ومقامه، ودوره الأساسي في الانتصار... ويختتم الشاعر قصيدته بتأكيد صفة القوة وفضيلة الشجاعة بأن جعل منه بطلا لا يقهر ولا يغلب فحسب، وإنما يسلب الحياة من منازعه ومقاتله. وكل هذه المعاني من وصف وتمجيد وذكر للوقائع وسرد... جاءت بواسطة أسلوب الخبر الذي خرج من الحقيقة إلى المجاز ليحمل هذه المعاني الكثيرة والدلالات المكثفة



لغرض المدح. ونستطيع أن نقول إن الشاعر بهذه الانزياحات استطاع أن يصل إلى نفس المتلقي (الممدوح وغيره) والتأثير فيها على مستوى الذهن وإطرابها على مستوى الذوق.

خاتمة:

وختام هذه الدراسة التي تناولت الانزياح الأسلوبي في قصيدة "فيما ابتداركم الملام ولوعا" للبحثري والدور الذي أداه في إظهار جماليات فنية استطاع بها الشاعر أن يصل إلى المتلقي. يمكننا القول: إن البحثري من الشعراء الذين لعبوا دورا كبيرا في تصعيد الضجة النقدية والفنية التي أثرت في القرن الرابع الهجري، ولم يكن ذلك من قبيل الصدفة، وإنما لكونه شاعرا ذا مقدرة فنية فذة أكسبته مكانة سامية يزاحم بها الشعراء الفحول.

ثم إن الانزياح من المفاهيم الإجرائية التي لعبت الدور الكبير في تبيان جمالية النصوص الأدبية والشعرية، وأنه مفهوم رغم تأخر ظهوره بهذا المصطلح إلا أن له إرهابات ضاربة في عمق الأدب ونشأته عند العرب والغربيين على حد سواء.

وقراءتنا لقصيدة البحثري الأنفة الذكر ومحاولتنا تتبع الانزياحات الأسلوبية فيها وتبيان مكانم الجودة الفنية والحس الجمالي لدى صاحبها، قد أتاح لنا فرصة التعرف على الدور الذي يلعبه الأسلوب الخبري أو الإنشائي أثناء خروجهما من الحقيقة إلى أغراض كثيرة تفهم من السياق، وتلعب تلك الانزياحات دورا كبيرا في بناء دلالات جديدة ما كان ليكون لها وجود لولاها؛ وهذا ما لمسناه من قصيدة "فيما ابتداركم الملام ولوعا" حيث رأينا كيف خرجت الأساليب الإنشائية بداية من حالتها الأصلية لتعبر عن حالات نفسية وعواطف وجدانية كاللوم والعتاب والحسرة، والأسى، والقهر، والألم والحزن، وإظهار الضعف، وقلة الحيلة... فيما جاءت انزياحات الأساليب الخبرية لتقصح للمتلقي عن غرضي المدح والفخر، وما يتعلّق بهما من حالات شعورية كالامتنان والاعتزاز والتعظيم، وسرد الوقائع والمبالغة... وغيرها.

هذا وقد فتح الانزياح أبوابه للجمالية لتنساب وفق اللغة التصويرية التي حملتها الأساليب الإنشائية والخبرية، فأدّت دورها على أكمل وجه في إعمال الفكر والإقناع والتأثير، وكذا لفت انتباه المتلقي وإشباع ذوقه الفني فأمتعته وأطربته على مستويات عالية من التأثير والاستمالة والإمتاع الفني.

قائمة المصادر والمراجع:

- أحمد مختار عمر (2008)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، ج2.
- 1- أرسطو طاليس (2008)، فن الخطابة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
- 2- أرسطو طاليس، فن الشعر، تر: إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 3- أيوب جرجيس العطية (2014)، الأسلوبية في النقد العربي المعاصر، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن.
- 4- البحثري (1300هـ)، الديوان، تح: مؤسسة نظارة المعارف الجليلية، مطبعة الجوائب، ط1، قسطنطينية، ج1.
- 5- جمال الدين بن منظور (ت: 711هـ)، (2005)، لسان العرب، دار صادر، ط4، بيروت، لبنان، مجلد13.
- 6- جوليا كريستيفا (2014)، علم النص، تر: فريد الزاهي، دار توبقال، ط3، الدار البيضاء، المغرب.
- 7- جون كوهين (1986)، بنية اللغة الشعرية، تر: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال، ط1، المغرب.
- 8- قدامة بن جعفر (1978)، نقد الشعر، تح: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي للطبع والنشر، ط3، القاهرة، مصر.
- 9- محمد عبد المطلب (1994)، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون، ط4، بيروت، لبنان.
- 10- موسى ربابعة (2014)، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 11- نور الدين السد (1997)، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة، الجزائر.



الأدب الرقمي التفاعلي - قراءة وصفية تحليلية للموقع الإلكتروني "الأدب الرقمي التفاعلي" للدكتور حمزة قريرة - أنموذجاً -

- 1- د. عبد النور بليصق (*)
المدرسة العليا للأساتذة - سطيف، قسم اللغة العربية
والاجتماعيات، مخبر تعليمية اللغات.
a.belisak@ens-setif.dz
- 2- د. العياشي بختي
جامعة جيلالي بونعامة - خميس مليانة، كلية الآداب
واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، مخبر الدراسات اللغوية
النظرية والتطبيقية.
layachi.bakhti@univ-dbk.dz

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/06/09

ملخص

شهد العالم في العقود الأخيرة تطوراً تكنولوجياً كبيراً أثر في مختلف مجالات الحياة، ومنها الثقافة والأدب، وقد أسهمت التكنولوجيا الحديثة في ظهور أساليب جديدة للتعبير الأدبي. وفي العصر الرقمي برز الأدب الرقمي التفاعلي الذي يجمع بين النص والصورة والصوت، ويمنح هذا النوع من الأدب القارئ تجربة قراءة أكثر تفاعلاً ومتعة، كما يدمج بين الإبداع الأدبي والتقنيات الرقمية الحديثة، ويثير ذلك تساؤلات حول مدى مواكبة الأدب العربي لهذه التحولات، كما يطرح قضية تحقيق التوازن بين الجانب الأدبي والتكنولوجي وأثر التفاعلية في تجربة القراءة. وعليه فالإشكالية المطروحة تصب في صرح إذا ما واکب الأدب العربي هذا التطور أم لا، وما السبيل إلى الحفاظ على التوازن بين العناصر الأدبية والتكنولوجية؟ وكيف يمكن للتفاعل أن يغير تجربة القراءة؟.

الكلمات المفتاحية: أدب تفاعلي، أجناس أدبية تفاعلية، مدونة، حمزة قريرة، تلقي رقمي.

Interactive Digital Literature - A descriptive analytical reading of the website 'Interactive Digital Literature' as a model by Dr. Hamza Qarira

Abstract

Over recent decades, technological progress has transformed many aspects of life, including culture and literature. New forms of literary expression have emerged through modern technology. Interactive digital literature combines text, images, and sound in innovative ways. It provides readers with a more engaging and dynamic experience. This genre merges literary creativity with digital technologies. Its rise raises questions about the adaptation of Arabic literature to these developments. It also highlights the challenge of balancing technology and literature while assessing the impact of interactivity on reading.

Keywords: Interactive literature, interactive literary genres, blog, Hamza Qarira, digital reception.

* المؤلف المرسل: د. عبد النور بليصق، a.belisak@ens-setif.dz



توطئة (مقدمة):

فرض العصر الراهن تزاوج بعض العلوم، واستفادتها من بعضها البعض، ما ظهر جليا مع التكنولوجيا والأدب، إذ برز هذا الأخير في حلة جديدة أحدثت ضجة في الساحة الأدبية والثقافية، فما الذي أنتجه هذا التزاوج؟ وما العوامل التي ساهمت في تأطير مبادئه؟ وانتشاره في العالم؟.

أكد كل هذه الأسئلة وأكثر جعلتني أطلع الكثير من المراجع حول الموضوع والإحاطة بمختلف جذوره وعلائقه مع العلوم الأخرى، لكن لكثرة المعلومات وتشعبها تركت الجانب النظري وركزت على الجانب التطبيقي لهذا أنا بصدد دراسة تطبيقية تحليلية وصفية لمدونة "الأدب والفن التفاعلي" وتحليل نموذج من الأجناس الأدبية التفاعلية التي توفرها هذه المنصة الأدبية الإلكترونية الغزيرة، التي فتحت المجال للإبداع في هذا الباب بما يلائم روح العصر.

1- التعريف بالمدونة:

في حوار شخصي مع صاحب المدونة الدكتور "حمزة قريرة"، أطلعنا على أنه كانت له محاولة سابقة، أراد من خلالها أن يدمج المقومات النصية التفاعلية، فكانت الانطلاقة من برنامج front page، وكان ذلك في سنة 2016، وهو تطبيق برمجي خاص بالكتابة والتحرير؛ ومن مجمل الخصائص التي يقدمها هذا البرنامج: أنه يتيح للمبدع إمكانية الكتابة مباشرة، كما يمكنه من ربط نصه بروابط تشعبية مختلفة ويمنحه إمكانات هائلة في التحكم بالوسائط المتعددة وإدماجها، غير أن هذه التجربة الفريدة من نوعها قد واجهت العديد من المشاكل كالقرصنة، لذا عمد حمزة قريرة إلى استخدام تقنية أخرى أكثر تطورا من ناحية العرض والبناء، فلجأ إلى مدونات تصاميم جاهزة وهي محمية ومجانية منها بلوغر، هذه الأخيرة التي منحتة القدرة على العمل أثناء الاتصال كما قدمت له إحصائيات لكل المتفاعلين ومن أي بلد كما تبين له عدد الزيارات التي قاموا بها يوميا، وبعد اشتغاله على عمله الإبداعي تظهر المدونة على الموقع التالي": (المدونة، 2024) <https://www.litartint.com>.

2- كيفية استخدام الموقع وأهم مميزاته:

بعد الدخول إلى الرابط التالي عبر المتصفح غوغل:

<https://www.litartint.com>

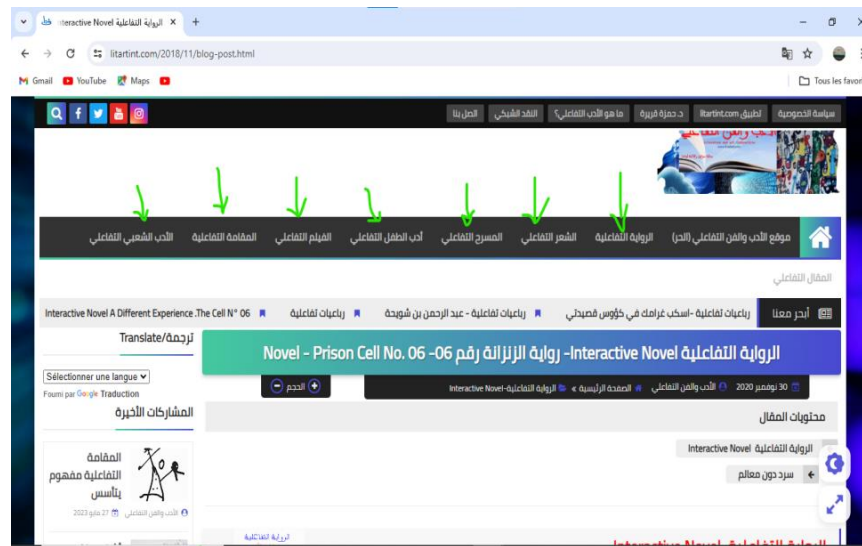
تظهر لنا مدونة الأدب والفن التفاعلي التي تعرض نصوصا أو خطابات تفاعلية في أجناس أدبية وفنية مختلفة، كالرواية والشعر والفيلم والمقامة وغيرها، تكون مصاحبة لمرئيات وصوتيات ومؤثرات لونية، تجعل القارئ فاعلا فيها، إذ تستوجب التحديث الدائم، لذلك قام صاحب المدونة بالتعديل في فلسفة ظهور الموضوعات فيها، لتخدم ظهور النص والتفاعل معه بشكل صحيح، إذ عمل على تثبيت تسعة موضوعات على الصفحة الرئيسية (عبر جعلها منشورة في المستقبل) لتكون هي المفتاح للدخول لأي جنس تفاعلي وذلك كمايلي:

تظهر لنا الصفحة الشاملة وهي تعتبر البوابة الأولى للمدونة ومدخل كل الأجناس الأدبية المعروضة:

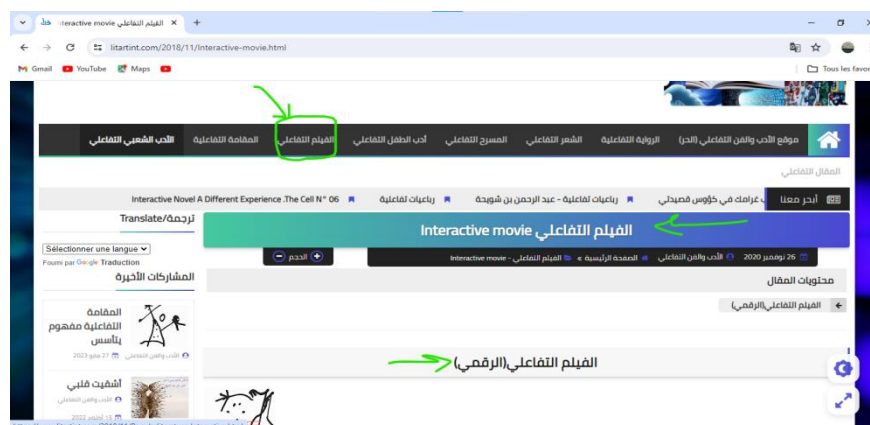




من خلال هذه الصفحة يمكننا الولوج لمختلف أقسام المدونة، حيث يكون التصفح شبكي عمودي، أي بالدخول في أي موضوع والبقاء في صفحته، ومنه الانتقال إلى متعلقاته والعودة إليه، فكل جنس مستقل عن الآخر، وذلك يكون عن طريق النقر على عنوان الجنس الأدبي المراد البحث فيه، الموجود على الشريط الأول كما هو موضح في الصورة التالية:

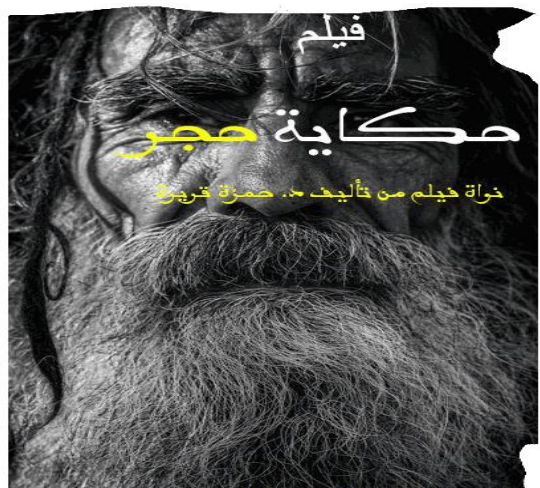


عند النقر على أيقونة الفيلم التفاعلي تظهر المعلومات التالية:

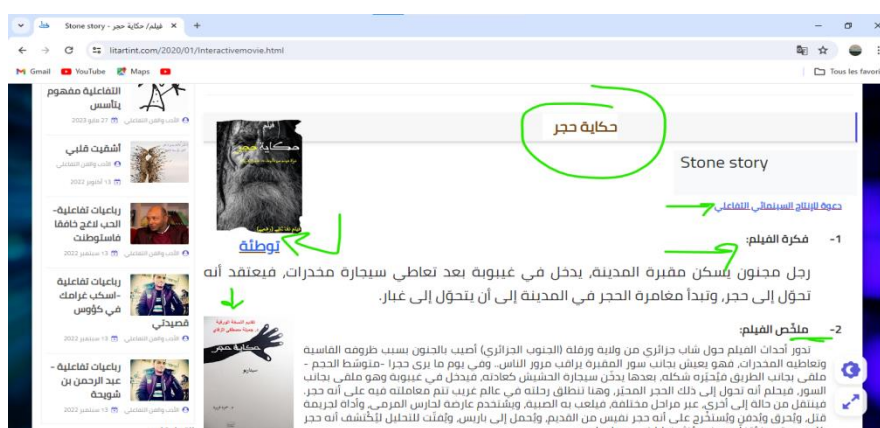


نجد فيلما تفاعليا بعنوان: حكاية حجر





بعد الضغط عليه، تظهر جميع المعلومات حوله وتكون بشكل متتالي:
توطئة، فكرة الفيلم، ملخصه، المعالجة الدرامية، بيان النوايا، الاستمرارية الحوارية (المشاهد).





كما هو ملاحظ وجود دعوة للإنتاج السينمائي التفاعلي وهي خاصية مميزة لهذه المدونة، ويقصد بها دعوة القارئ المتصفح ليكون منتجا جديدا لهذا الفيلم، حيث إن: نصه يحمل في شكله التفاعلي أربع بدايات مختلفة ويصل إلى أربع نهايات متميزة أيضا، ومن أجل تنفيذه في شكله التفاعلي يتطلب:

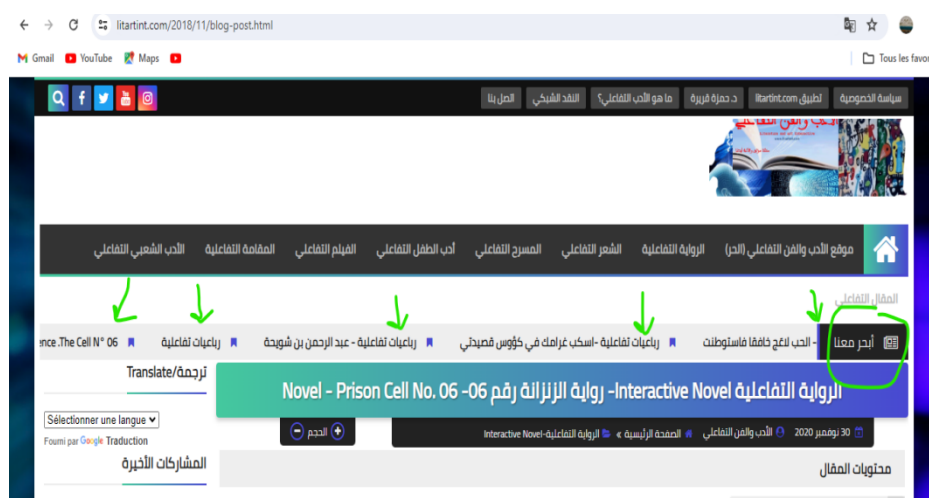
- تصويره في شكل مشاهد سينمائية تفاعلية، بشرط ألا يتجاوز المشهد خمس دقائق.
- ثم يتم وضعها مع روابطها التفاعلية في مواقع محددة في المدونة، تسمح بالانتقال الحر للمتصفح بين ثناياها، مما يزيد من تشعب الحكاية مع كل بداية مختلفة.

كما تمنح المنصة روابط حرة للمتلقي ليضيف أحداثا يراها مناسبة أو يعيد أداء بعض المشاهد، فالنص المكتوب يكون مرفقا بالمؤدى، بالإضافة إلى إدراج نوافذ حوار مباشر بين المتلقين، ويدعو صاحب المدونة المنتجين على اختلافهم إلى تبني العمل وتقديمه للمنصة، ويكون هذا العمل مجانيا يمكن لأي منتج إنتاجه، فقط يجب أن يأخذ الموافقة وذلك عن طريق الاتصال عبر البريد أو الهاتف.

للمتصفح حرية الانتقال في المدونة واختيار أي جنس أدبي ليجر فيه، ويكون ذلك وعلى نفس المنوال الذي شرحناه سابقا، إذ تسمح بالبحث في الأجناس الأدبية التالية:

الرواية التفاعلية، الشعر التفاعلي، المسرح التفاعلي، أدب الطفل التفاعلي، الفيلم التفاعلي، المقامة التفاعلية، الأدب الشعبي التفاعلي.





ترتبط المدونة بمختلف وسائل التواصل الاجتماعي، لتحقيق أكبر انتشار ممكن، كما تسمح بالتواصل بوجود خاتمة التعليقات أيضا، ومن المميزات الأخرى على الموقع توفر خاصية الوضع الليلي أو النهاري، وكذلك إمكانية التحكم في حجم الخط، وكذلك تعديل نمط الخلفية (تكبيرها أو تصغيرها).





3- التعريف بصاحب المدونة:

"حمزة قرية" من مواليد 17 أفريل 1981 ببلدية عمر -تقرت-، الجنسية جزائرية، أستاذ محاضر قسم أ في قسم اللغة والأدب العربي كلية الآداب واللغات بجامعة قاصدي مرباح ورقلة-.

تحصل على: شهادة باكالوريا أدب 2004 بتقدير جيد -ولاية ورقلة-، ليسانس لغة وأدب عربي 2008 -الأول على الدرجة-جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ماجستير أدب تخصص: الأدب الجزائري المعاصر 2011 بتقدير حسن جدا / الأول على الدرجة-جامعة قاصدي مرباح ورقلة-، دكتوراه في اللغة والأدب العربي 2015 ورقلة، التأهيل الجامعي 2017.

عضو مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، عضو pnr المشروع الوطني للبحث العلمي، عضو وحدة البحث البلاغة العربية في المغرب العربي، مسؤول مشروع بحث التكوين الجامعي 2018prfu: الأدب التفاعلي. النشاط العلمي بالجامعة: البعض من مقالاته المنشورة:

الفضاء الروائي بنية وعلامة -مجلة الأثر-العدد العاشر جامعة قاصدي مرباح ورقلة مارس 2011، شبكة الراوي الافتراضية في العمل الروائي، مجلة مقاليد العدد 3 مخبر النقد ومصطلحاته 2012، البنى السردية في رحلات الشيخ العدواني الصوفية، من خلال كتابه "تاريخ العدواني"، مجلة الذاكرة/ مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، 2013، وغيرها...



3-1- من مجالاته الإبداعية:

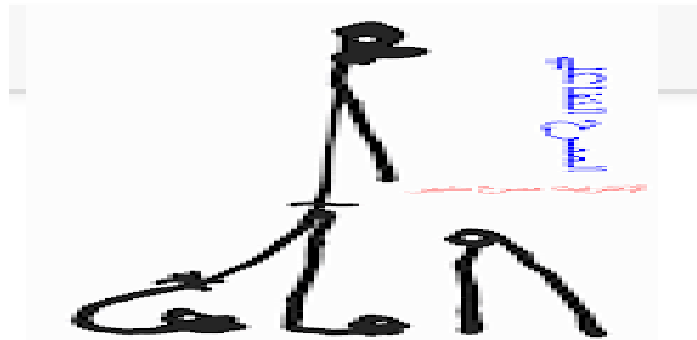
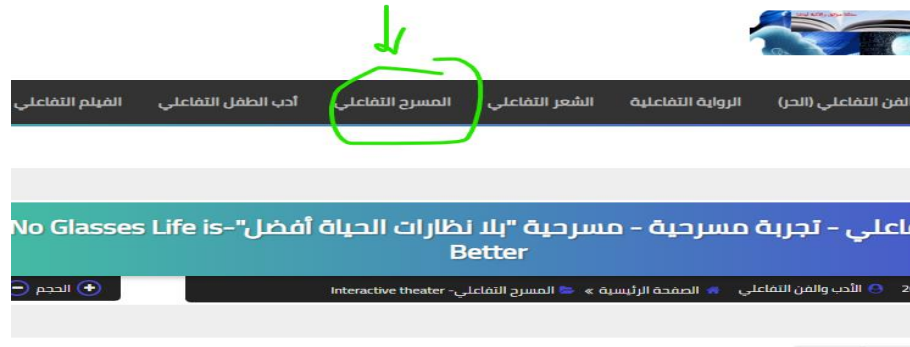
رواية جوكاستا تحت الطبع، مسرحية "الأستاذ" تحت الدراسة لتقديم، مسرحية تفاعلية "بلا نظارات الحياة أفضل"، رواية تفاعلية الزنزانة رقم 6، قصيدة تفاعلية الحب يتكلم كل اللغات، صاحب مدونة الأدب التفاعلي، مقدم حصة كتاب من مكتبة بإذاعة ورقلة الجهوية سنة 2008.

شارك في العديد من الملتقيات كالملتقى الدولي لتحليل الخطاب من الطبعة الرابعة إلى السابعة -لغات الاختصاص وخطاباتها يومي 26/25 فيفري 2015 بقسم اللغة والأدب العربي -ورقلة-، الملتقى الدولي الثامن لتحليل الخطاب/ خطاب الثقافات: من تأكيد الذات إلى معرفة الآخر، الملتقى الوطني الأول في النص الروائي الجزائري ونظرية الفهم يومي 19-20 نوفمبر 2014 م-ورقلة.

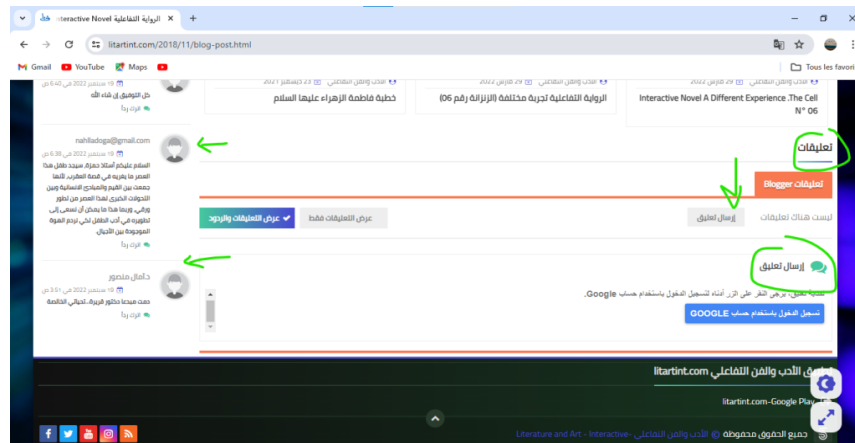
4- دراسة لبعض الأجناس التفاعلية من الأدب التفاعلي:

4-1- دراسة المسرحية التفاعلية "بلا نظارات الحياة أفضل":

بعد النقر على زر المسرح التفاعلي:



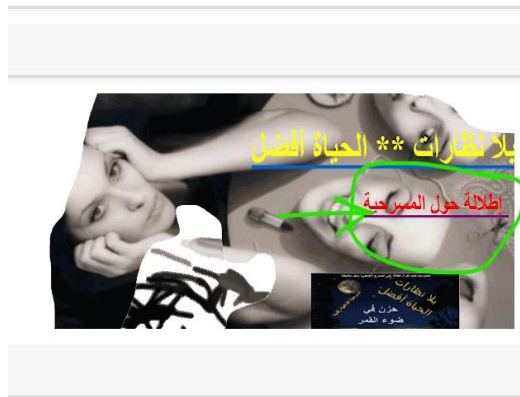
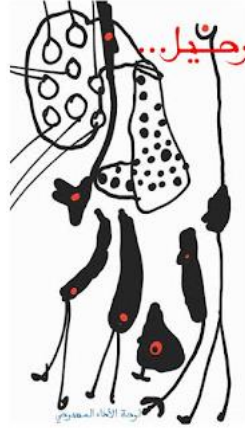
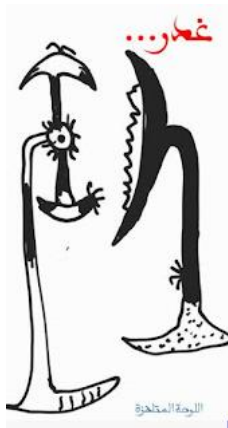
تظهر لنا هذه الأيقونة:



وبالنقر عليها تظهر أولاً إطلالة حول المسرحية:



ثم مجموعة من اللوحات وهي من إعداد الفنان الفلسطيني "فخري رطروط"، تظهر متتالية بشكل عمودي، إذ تشكل هذه اللوحات صوراً لكل مشهد من مشاهد المسرحية، يصاحب الضغط على كل منها نص المشهد.



4-2- ملخص المسرحية: "بلا نظّارات الحياة أفضل"، هي مسرحية تفاعلية نواتها من إعداد الدكتور حمزة قريّة، تتناول قصة شاب نظره ضعيف عاش ظروفًا حياتية صلبة، فقد مات والده حرقًا وهو في سن الخامسة، واستولى عمه على أملاكه وقام بطرده مع أمه وأخواته الثلاثة، ما دفع أخته إلى الهرب من مجزرة هذه الظروف، أما الثالثة فانتقلت إلى العيش مع أقاربها في مدينة أخرى، يتم إعادة أخته الفارة الوسطى التي تبلغ من العمر 16 سنة، وحبسها في بيت عمه ليجدوها ميتة بعد فترة في ظروف غامضة، طُرد مع أمه ليشغلًا في تنظيف البيوت ثم تنتحر هي الأخرى شنقًا، ينقله عمه إلى العيش معه ثم يطرده مرة أخرى بسبب زوجته، فيتشرد لفترة حتى يكفله رجل في القرية كان يكن لأمه الاحترام الكبير، ويعيش عنده حتى ينجح في البكالوريا وينتقل إلى الجامعة ليدرس تخصص الفلسفة، في نهاية سنة تخرجه وفي طريق عودته إلى القرية الضيقة على صدره مرة أخرى، تتعطل به الحافلة مع زميلته والسائق، ولا يجدون من يقلّم لتزامن ذلك مع بث مباراة الفريق الوطني لكرة القدم، وفي تلك الساعتين يسرد قصته المأساوية لزميلته ويريه جرح قلبه، فهو لا يريد ارتداء نظارته لكي لا يرى ظلم الواقع الذي عاشه، فيقص حكاية جده وأبيه وأمه، وما مر عليه من أحداث كسرت ظهره.

مشاهد المسرحية مختلفة من حيث البناء والطرح والعرض، منها المكتوب على شكل حوارات، ومنها المصور تلفزيونيًا، ومنها المسرح ومنها الإذاعي، بالإضافة أن المسرحية تمنح الفرصة للمتلقى ليكون فاعلاً فيها عن طريق روابط يقوم بالدخول إليها وتعديل أو إضافة أو إعادة تأدية بعض المشاهد وإرسالها لتوضع في الموقع تبعاً حسب الزمن.

4-3- دلالة العنوان: إن العنوان أول ما يلاحظه القارئ على غلاف المسرحية، فقد جاء واضحاً في وسط الصفحة، كتب بخط غليظ وحجم كبير باللون الأصفر، إذ شغل الحيز الأكبر من واجهة الشاشة لأهميته وبعده الأيقونيومركزيته في إبراز دلالات المسرحية التفاعلية، لأن العنوان يعتبر اللقاء الأول بين النص والمتلقى.

"بلا نظّارات الحياة أفضل"، يجد المتأمل في هذا العنوان أنه جملة اسمية دالة على الديمومة والاستمرارية، تدل على أن واضع هذا العنوان قد وصل إلى حقيقة ثابتة غير قابلة للتغيير، يعني أنه قد فات الأوان إلى انبعاث أمل جديد أو حدوث أمر مغاير لما قد حدث من قبل، تدل على الفصل في أمر هذه الحياة التي تعج بكل ما هو متعب ومنزف، وأن السبيل الوحيد إلى الراحة فيها هو التخلي عن التمسك بها، فهو يقصد بالحياة أفضل راحته هو من تعليق الآمال بهذه الدنيا وانتظار الأجل منها.

العنوان مكون من شقين: شق مادي مستدعٍ لشق معنوي، أم الشق المادي فتمثل في النظارة وهي أداة تستخدم لإيضاح الرؤية و تصحيحها وإزالة الضبابية التي تواجه المبصرين، وقد ربط التخلي عن هذه الأداة الملموسة بأمر معنوي، وهو يقصد بالرؤية هنا رؤية الواقع بما فيه من غدر وألم ومفاجآت دهر تثقل الظهر وتلوي الكاحل، كما نلاحظ أن هذه الجملة لو جاءت على النحو التالي: الحياة أفضل، بلا نظّارات، لكانت مألوفة للأذن أكثر من الترتيب الذي جاءت عليه، فتقديم المسبب على النتيجة، دلّ على بالغ أهمية المسبب أو توجيه النظر إلى فعاليته، أكثر من النتيجة بحد ذاتها، لأن هذه الأخيرة هي في الحقيقة لاتهمه، فهذا الفتى قد عاش الأمرين من فقد وهلع وتشرد ويثم وظلم وطرده ومن كل أساليب المضايقات والسخرية من محيطه، ما أدى به إلى التخلي عن عيش هذه الحياة معنوياً كما اختارت هي في بادئ الأمر التخلي عنه، ونلاحظ أن صيغة النظارات جاءت بالجمع بدل المفرد نظارة، للتأكيد على رأيه وأن رؤيته ومنطقه وتجربته في هذا الأمر قد حُسم، ولا مجال للسعادة في هذه الدنيا



والاستمتاع بها أبداً، فهو لا يقصد بالحياة أفضل عيش حياة كريمة، بل يعلن موته عن عيش أي لحظة فيها، وفصل ظلمة العمى على ظلمة الواقع.

نلاحظ أن عناوين مشاهد المسرحية أضحت مختلفة عما كانت عليه في المسرحية التقليدية، فهي تعطي للمتلقي حرية اختيار نقطة الانطلاق، هذه النصوص المشهية ارتبطت بلوحات غريبة أهداها الفنان الفلسطيني فخري رطوط للدكتور "حمزة قريرة" وهي من إنتاجه، حيث ربطها هذا الأخير بما تخدم إبداعه وأعطى لها عناوين تخدم النص المسرحي.

يجد المتمعن في هذه اللوحات أنها على المستوى الشكلي غير مألوفة، لها أرجل وأيدي مختلفة وعين واحدة وأحياناً هي بدون عيون، يقول راسمها فيها إنها: "كائنات أجزم أنها حقيقية في عالم مواز، قزمية تعيش في أماكن مغلقة، كأنها مسجونة، هي كائنات صامتة، لا أجزم بطبيعتها، ملامحها تشي بالكثير... هي كائنات ترسم نفسها، أرسمها بشكل أوتوماتيكي وهي من تختار ألوانها، معظم هذه الكائنات تبدأ بكلمة ثم أضيف بعض من الخطوط والنقاط حولها وتتحول إلى كائن".، أي أن هذه الكائنات لم ترسم وفقاً للنص، بل ربطها مؤلف المسرحية بما يتناسب مع الأحداث والشخصيات لأنها سبقته في الوجود.

فمثلاً هذه اللوحة وظفها صاحب المدونة بعنوان غدر وقابلها في النص المسرحي غدر العم وزوجته بأخيه وعائلته، فما لاحظته أن اللوحة تحمل كائنين ببعدين مختلفين على مستوى النوايا، كائناً فاعلاً وكائناً مفعولاً فيه، تشرح صدمة طرف من غدر طرف آخر، والملاحظ أن الطرف الأول الذي كان على اليمين كان كائناً بغم مفتوح على مصرعيه وأكثر ما يلفت الانتباه فيه هي المخالب أو الأسنان الحادة والبارزة ما يدل على نية الشر التي يحملها ولو نسقطه على النص المسرحي نجد أنه يمثل طرف العم وزوجته اللذين قاما بحرق عائلة الفتى والاستيلاء على كل الأملاك، لكن الطرف الذي كان على اليسار كان كائناً أكثر ما يلفت النظر فيه هي العين الواحدة المفتوحة بطريقة توحي بهول ما رآته، ما يدل في رأيي على إدراكه لما دبره له الكائن ذو المخالب وصدمة من تجربته على ذلك وهو يمثل عائلة الفتى المساكين.



4-4- اللغة: فاللغة باعتبارها مفردات وتعابير وجملاً، هي عنصر أساسي تتشكل منه جميع العناصر الأخرى التي يتكون منها العمل المسرحي، صحيح أن أي بناء نص مسرحي لا يكون متميزاً في نوعه، ولا يؤدي الوظيفة الفنية



المرجوة منه إلا عن طريق تعالق جميع عناصره من حكاية وأحداث وشخصيات وزمان ومكان، إلا أن هذه العناصر لاوجود مادي لها إلا من خلال اللّغة، فهي القالب التي يصب فيها الكاتب أفكاره، وتظهر هذه اللّغة من خلال الحوار الذي يشكل جزءاً أساسياً من المسرحية، ويجب أن يكون متانسقاً ومعبّراً عن الشّخصيات والقصة، فكما نعلم أن خاصية السرد تكون أقل بروزاً في المسرحية مقارنة بالأعمال الأدبية الأخرى مثل الرواية، حيث يكون التركيز أكثر على الحوار والفعل المباشر، ومع ذلك قد بدا السرد واضحاً في حوار الفتى من خلال قصّه أحداث طفولته المأساوية لصديقه.

من أبرز خصائص السرد المسرحي المرونة عند تقديم المعلومة أو الرسائل أو القضايا الإنسانية، بالاعتماد على رواية الوقائع والأحداث عن طريق تحويلها إلى حكاية ترتبط بالشخصيات وأفعالها وسلوكها ضمن إطار زمني ومكاني، وهذا ما لاحظناه عند قراءة نص المسرحية، كما لاحظنا طغيان اللّغة الفصيحة الشائعة بين المثقفين كما جاء على لسان الفتى في حوار مع الفتاة حول طلبة الجامعة "أدركت ذلك، فأنا لم أرَ أطيايف الطلبة، الكل غادر"، وتخللت اللّغة الدارجة بعض الحوار لكنها قليلة: ككلمة "الماتش"، "مش خدمتهم" وغيرها، وذلك ربما للهبوط بمستوى النص إلى الواقعية.

4-5- الشخصيات: تمثل وعاء محملاً بأفكار وانفعالات وتصرفات المؤلف الذي يعطي للشخصية الأهمية الأولى على حساب القصة والحدث والبناء الدرامي، وتمثل الأساس الذي يُحرّك العرض المسرحي، بحيث إننا لا نستطيع أن نقدم مسرحية من دون وجود شخصيات تتفاعل مع الأحداث عن طريق الحوار، لكي نوصل القضية التي يريد المؤلف طرحها على الجمهور، وتكون هذه الشخصيات خيالية أو واقعية، تقوم بتجسيد أدوار معينة في القصة، وتعتبر عنصراً أساسياً في بناء الحبكة الدرامية وتطور الأحداث، وتلعب دوراً محورياً في جذب انتباه الجمهور وتحقيق الاتصال معه.

لم يول المؤلف أهمية لأسماء شخصيات هذه المسرحية، وتعددت بين رئيسية وأخرى ثانوية:

- الفتى ضعيف النظر: طالب متخرج من كلية الفلسفة، وهو المحور الرئيسي الذي تدور حوله الأحداث، إذ عانى اليتيم والتشرد والوحدة والسخرية، تعرضه لطفولة قاسية جدا دفعه إلى التخلي عن لبس نظارته لكي لا يرى سوداوية الواقع من جديد.

- صديقه في الجامعة: في يوم التخرج تسافر معه إلى قريته ويقص عليها تفاصيل ماضيه.

- سائق حافلة الجامعة، هو من أقلّ الفتى والفتاة إلى القرية وتعطلت بهم الحافلة، وهو هاو لمباريات كرة القدم.

- عائلة الفتى: الجد والأم (الغالية) والأب وأخوات الفتى الثلاثة (فقداهم جميعاً في طفولته).

- العم وزوجته وصهره: تمثل شخصيات شريرة غدرت بعائلة الفتى وسلبت منهم حقوقهم.

- الشيخ الكافل للفتى وزوجته وبناته: هو شيخ أحبّ أمّ الفتى في الماضي وتكفل به بعد تشرده احتراماً لها، لكن زوجته وبناته كانوا لا يرحبون به بينهم.

4-6- الأحداث: الحدث هو المحرك الأساسي لأي نص مسرحي، فلا يوجد نص مسرحي دون أحداث.

بدأت المسرحية بصعود الفتى ضريح المدام إلى الحافلة، وقد صور لنا الكاتب أنه في طريقه للعودة إلى قرية طفولته يوم تخرجه قام بسرد حكايته على زميلته، بإصرار منها في مدة ساعتين بعد أن تعطلت بهم الحافلة، وانشغل عنهم السائق بمتابعة المباراة على المذياع، بداية بقصته مع الرجل الكريم الذي آواه في بيته وبناته وزوجته الذين



نبذوه وكان ضيفاً ثقيلاً عليهم، ثم قصة جده وجدته وزواجهما، ثم زواج أبيه من أمه التي هي ابنة حبيبة جده السابقة وظروف تزويجها لابنه، ثم احتضار جدّه وقصة الوصية وجشع عمه وزوجته، ثم موت والده حرقاً بمكيكة من بيت عمه وتشريدهم هو وأخواته وأمه من بيتهم، وقصّ هروب أخواته ثم موت إحداهن في ظروف غامضة، وموت والدته شقاً الذي يجزم أنه أمر مدير، ويصور لنا المؤلف مدى حزنه لاستذكاره لكل هذه اللحظات الدامية، وانفعال زميلته بالبكاء والتأثر لقصته.

خاتمة:

ختاماً نقول إن مدونة الأدب والفن التفاعلي لـ "حمزة قريرة"، هي منصة متنوعة ومبتكرة تقدم أنماطاً مختلفة من الأدب التفاعلي، إذ تبرز المدونة استخدام الوسائط المتعددة بشكل فعال، حيث تجمع بين النصوص والصور والفيديوهات والرسومات والصوتيات والألوان وغيرها لتوفير تجارب أدبية متميزة، كما تمنح للقراء مجالاً واسعاً للتفاعل، حيث يمكنهم المشاركة في المناقشات والتعليقات وحتى المسابقات لإنتاج نصوص جديدة وإبراز قدراتهم الإبداعية، بالإضافة إلى ذلك، أنها تتيح لهم التواصل المباشر مع المؤلف وبعضهم البعض من خلال خاصية التعليقات.

تعزز من فهم المحتوى وتسهل عملية التصفح، وتعتمد على البحث العمودي لتقديم المعلومات بشكل منظم ومنسق، وبجانب ذلك، تحتوي على أيقونات متعددة، توفر روابط مفيدة وتسهل التنقل في محتويات هذه المنصة. باختصار، تُعتبر مدونة الأدب والفن التفاعلي لـ "حمزة قريرة" مصدراً غنياً وممتعاً لمحبي الأدب والفن الذين يبحثون عن تجارب جديدة ومبتكرة في عالم الكتابة والتفاعل الثقافي على الإنترنت. كما يُظهر الأدب التفاعلي الرقمي نتائج ملموسة ومتنوعة في عالمنا الحديث، حيث يشكل مزيجاً من الإبداع والتكنولوجيا لتوفير تجارب أدبية فريدة ومتفاعلة، إذ تشكل العديد من الأعمال الأدبية التفاعلية جسراً بين النصوص التقليدية وعوالم الوسائط الرقمية، مما يثري التفاعل بين القارئ والنص ويوسع نطاق الخيال والتفكير. ومع تطور التكنولوجيا، من الممكن توقع مزيد من الابتكارات والتطورات في هذا المجال، مما يعزز من تجربة القراءة ويطور من آفاق الأدب بشكل عام.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أحمد محمد قدور (1996)، مبادئ اللسانيات، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.
- 2- محمد السرغيني (1996)، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
- 3- آمنة يوسف (2015)، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
- 4- حسن بحراري (2009)، بنية الشكل الروائي الفضاء، الزمن، الشخصية المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- 5- حمزة قريرة (2024)، الأدب التفاعلي. <https://www.litartint.com>.
- 6- سلام هاني أبو الحسن (2006)، سيميولوجيا المسرح بين النص و العرض دراسة تطبيقية على مسرحي شكسبير و الحكيم دراسة تطبيقية على هاملت والسلطان الحائر، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
- 7- سيد إسماعيل ضيف الله (2008)، آليات السرد بين الشفاهية والكتابية دراسة في السيرة الهلالية ومراعي القتل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر.



Les Rougon-Macquart à l'ère du numérique: enquête textométrique et scripturale sur la poétique zolienne avec Hyperbase

**Mohamed Seghir
BENOTMANE(*)**

Université Badji Mokhtar – Annaba,
B.P 12 Annaba 23000.

mohamedseghir.benotmane@univ-annaba.dz

Soumis le: 01/05/2026

Accepté le: 18/06/2026

Publié le: 30/06/2026

Résumé

Cet article propose une lecture croisée des apports de la textométrie quantitative et de l'interprétation psychocritique pour l'analyse de l'écriture d'Émile Zola dans le cycle des Rougon-Macquart. S'appuyant sur le logiciel Hyperbase, la recherche interroge les récurrences lexicales, les hapax et les réseaux de cooccurrences comme révélateurs d'un habitus scriptural singulier. Elle articule les données statistiques à une réflexion sur l'intentionnalité auctoriale et les mécanismes cognitifs qui sous-tendent la cohérence interne de l'œuvre zolienne, en accordant une attention particulière aux dimensions sensorielle, énonciative et corporelle du style naturaliste.

Mots-clés: *Textométrie, hapax, stylistique, habitus scriptural, Hyperbase.*

The Rougon-Macquart in the Digital Age: A Textometric and Stylistic Inquiry into Zola's Poetics with Hyperbase

Abstract

This article offers a cross-reading of the contributions of quantitative textometry and psychocritical interpretation to the analysis of Émile Zola's writing in the Rougon-Macquart cycle. Drawing on the Hyperbase software, the study examines lexical recurrences, hapax, and networks of co-occurrences as indicators of a distinctive scriptural habitus. It links statistical data to a reflection on authorial intentionality and the cognitive mechanisms underpinning the internal coherence of Zola's work, with a particular attention paid to the sensory, enunciative and corporal dimensions of the naturalist style.

Keywords: *Textometry, hapax, stylistics, scriptural habitus, Hyperbase.*

*Auteur correspondant: Mohamed Seghir BENOTMANE, mohamedseghir.benotmane@univ-annaba.dz



Introduction:

La question du style littéraire a longtemps relevé de l'appréciation qualitative, du jugement esthétique et de la lecture herméneutique. Depuis les travaux fondateurs de Charles Bally sur la stylistique générale (Bally, 1909) et ceux de Mikhaïl Bakhtine sur le discours romanesque (Bakhtine, 1978), les études littéraires ont progressivement intégré des outils formels pour objectiver les intuitions critiques. C'est dans ce sillage épistémologique que s'inscrit la textométrie, discipline née de l'alliance entre la linguistique de corpus et les sciences computationnelles, qui offre des instruments statistiques rigoureux pour l'exploration des grands ensembles textuels (Lebart & Salem, 1994).

L'œuvre d'Émile Zola, et plus particulièrement le cycle des *Rougon-Macquart* «cette histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire», composée de vingt romans écrits entre 1871 et 1893, constitue un terrain d'investigation privilégié pour ces approches. La monumentalité du corpus, sa cohérence idéologique et la singularité stylistique de son auteur en font un objet d'analyse idéal pour qui cherche à articuler quantification lexicale et interprétation littéraire (Mitterand, 2002). Comme le souligne Mitterand, les «réalisations romanesques de Zola ne sont pas conformes à ses théories» et recourent à des «descriptions hallucinatoires et visionnaires, [à] un style poétique et [au] lyrisme» (Mitterand, 2002: p. 201). Déjà, dans *Le Roman expérimental*, Zola revendiquait pour le roman un statut de laboratoire: «J'ai simplement fait sur deux corps vivants le travail analytique que les chirurgiens font sur des cadavres» (Zola, 1880/1971: p. 321), définissant le naturalisme comme «l'esprit scientifique porté dans toutes nos connaissances». Ce paradoxe entre ambition scientifique affichée et débordement stylistique constant invite à se demander si l'écriture zolienne ne constitue pas, au-delà de la diversité de ses objets et de ses milieux, un système cohérent de préférences et d'habitudes scripturales que la variation thématique ne suffit pas à dissoudre.

Le présent article se propose d'examiner de manière systématique les apports de l'analyse textométrique conduite à l'aide du logiciel Hyperbase à la connaissance de la poétique zolienne. Il vise à montrer comment les récurrences lexicales, la distribution des hapax, les réseaux de cooccurrences et les stratégies énonciatives permettent de dégager des constantes stylistiques et de construire une image cohérente de l'écrivain comme sujet psycholinguistique une image que ni la lecture cursive ni l'intuition critique ne peuvent seules établir avec rigueur. L'étude s'appuie sur une perspective pluridisciplinaire articulant stylistique, psychocritique et psycholinguistique cognitive pour proposer une lecture renouvelée de la créativité zolienne: celle d'un style mesurable qui, à travers ses routines comme dans ses inventions ponctuelles, transcende les contraintes propres à chaque roman pour révéler la cohérence profonde d'une subjectivité créatrice singulière.

Afin de conduire cette investigation de manière rigoureuse et progressive, l'article s'organise en sept mouvements complémentaires. Une première partie pose les fondements épistémologiques de la textométrie et présente l'architecture fonctionnelle du logiciel Hyperbase comme outil d'exploration des grands corpus littéraires. La deuxième partie est consacrée à la constitution et à la caractérisation du corpus zolien, en définissant les *Rougon-Macquart* comme laboratoire stylistique et en exposant le protocole d'analyse retenu. La troisième partie examine les récurrences lexicales et les segments répétés comme marqueurs d'un idiolecte auctorial stable, en accordant une attention particulière au réseau lexical du corps. La quatrième partie propose une étude de cas centrée sur *L'Assommoir*, roman où les spécificités énonciatives, syntaxiques et argotiques du style zolien atteignent leur point de cristallisation maximale. La cinquième partie analyse la distribution et la nature des hapax à l'échelle du cycle, en distinguant hapax référentiels et hapax expressifs comme deux modalités complémentaires de la créativité lexicale. La sixième partie articule ces données quantitatives à une réflexion sur la dimension psychologique de l'écriture, en mobilisant les notions d'habitus scriptural, d'intentionnalité auctoriale et de profil psycholinguistique. Enfin, une septième partie



ouvre des perspectives méthodologiques vers une textométrie augmentée par les outils du Traitement Automatique du Langage et vers une poétique cognitive comparée.

1- La textométrie comme méthode: fondements épistémologiques

1-1- De la statistique textuelle à la textométrie:

La textométrie est définie comme «l'ensemble des méthodes quantitatives appliquées à des corpus textuels en vue d'en analyser les structures lexicales, stylistiques et sémantiques» (Lebart & Salem, 1994: p. 12). Née dans les années 1960 à la confluence de la linguistique computationnelle et de l'analyse des données, elle a connu un essor considérable avec la numérisation des corpus littéraires. Les travaux pionniers d'Étienne Brunet, concepteur du logiciel Hyperbase, ont particulièrement contribué à fonder cette discipline en France (Brunet, 1988), en proposant une méthodologie rigoureuse pour l'étude des fréquences lexicales et des cooccurrences dans les textes littéraires.

La textométrie se distingue de la simple statistique textuelle par son ambition interprétative: elle ne se contente pas de dénombrer les occurrences, mais cherche à dégager des significations à partir des régularités observées. Comme le précise Pincemin (2012, p. 7), «la textométrie est une discipline d'interprétation, non de simple description» Cette orientation herméneutique est essentielle pour une application aux textes littéraires, où la signification excède toujours la simple présence statistique des formes. C'est précisément cette tension productive entre quantification et interprétation qui fonde l'originalité de l'approche développée dans l'analyse du corpus zolien.

1-2-Hyperbase: architecture et fonctionnalités

Le logiciel Hyperbase, développé et diffusé par le CNRS et l'Université Nice Côte d'Azur, représente l'un des outils textométriques les plus complets dans la communauté francophone. Conçu initialement pour le traitement du français et du latin, il s'est progressivement étendu aux grandes langues européennes. Son architecture repose sur un tableau lexical croisé qui permet de mesurer la distribution des formes à travers les différentes parties d'un corpus, d'identifier les spécificités lexicales de chaque texte et de visualiser les réseaux d'associations entre les mots (Vanni, 2024).

Les fonctionnalités d'Hyperbase se déclinent en plusieurs modules complémentaires: l'analyse des fréquences et des spécificités lexicales, l'étude des cooccurrences et des corrélats, la détection automatique des hapax et des formes rares, et depuis 2018, l'intégration d'algorithmes de *deeplearning* permettant le repérage automatique de motifs linguistiques profonds. Dans le contexte de l'analyse du corpus zolien, ces fonctionnalités permettent d'opérationnaliser des hypothèses stylistiques et de les soumettre à la vérification empirique.

2- Le corpus zolien: construction et enjeux méthodologiques

2-1- Les Rougon-Macquart comme laboratoire stylistique et objet textométrique:

Le cycle des *Rougon-Macquart* offre un corpus d'une richesse exceptionnelle pour l'analyse textométrique du style littéraire. Composé de vingt romans rédigés entre 1871 et 1893, il constitue une somme stylistique unique dans l'histoire du roman français: un même auteur traverse, en deux décennies de production intense, des milieux sociaux radicalement hétérogènes: la bourgeoisie provinciale de *La Conquête de Plassans*, le monde ouvrier de *L'Assommoir* et de *Germinal*, le commerce parisien d'*Au Bonheur des Dames*, l'aristocratie de *Nana*, l'armée de *La Débâcle*, tout en maintenant une cohérence formelle et idéologique fondée sur le déterminisme héréditaire et le naturalisme scientifique (Mitterand, 2002). C'est précisément cette tension entre variation thématique et unité stylistique qui fait du cycle un terrain d'investigation privilégié: il permet de mesurer, sur une base quantitative, ce qui relève du style propre à chaque roman et ce qui constitue l'idiolecte profond et constant de l'auteur, traversant tous les milieux et tous les registres.

Car Zola ne change pas seulement de décor d'un roman à l'autre: il module son lexique, reconfigure ses réseaux sémantiques, adapte ses structures syntaxiques aux contraintes de chaque univers social. L'analyse textométrique rend visible ce travail de modulation stylistique



que la lecture cursive perçoit intuitivement sans pouvoir le mesurer. Les spécificités lexicales de chaque roman identifiées par les indices de fréquence et de spécificité d'Hyperbase, révèlent un écrivain qui ne réutilise pas mécaniquement son propre langage, mais le réinvente à chaque œuvre tout en conservant des structures profondes reconnaissables: la densité des substantifs concrets, la récurrence des métaphores biologiques, la progression des registres sensoriels.

Zola a lui-même théorisé ce travail stylistique sous les dehors d'une ambition scientifique. Dans *Le Roman expérimental* (1880), il s'inspire explicitement du physiologiste Claude Bernard pour définir le romancier naturaliste comme celui qui «montre dans l'homme et dans la société le mécanisme des phénomènes dont la science est maîtresse» (Zola, 1880/1971: p. 18). Mais c'est Mitterand (2002) qui déplace le regard vers ce que cette déclaration dissimule: les «réalisations romanesques de Zola ne sont pas conformes à ses théories» et font appel à des «descriptions hallucinatoires et visionnaires, [à] un style poétique et [au] lyrisme» (p. 201) que le programme naturaliste officiel ne saurait contenir. La textométrie opère ici une révélation décisive: en mesurant les fréquences, les cooccurrences et les hapax à l'échelle du corpus entier, elle confirme que le style zolien excède toujours le projet naturaliste, que l'écrivain déborde constamment le théoricien. L'analyse quantitative du corpus redouble ainsi, au niveau du métalangage critique, la tension constitutive de l'écriture zolienne elle-même entre l'ambition d'objectivité scientifique revendiquée et la puissance d'une subjectivité stylistique que les chiffres, paradoxalement, sont les mieux placés pour révéler.

2-2- Protocole d'analyse et grille de lecture:

La constitution d'une grille de lecture systématique est une étape fondamentale de toute démarche textométrique appliquée à un corpus littéraire. Dans l'analyse du corpus zolien conduite avec Hyperbase, cette grille s'articule autour de plusieurs paramètres: la segmentation du corpus en unités textuelles cohérentes (les romans du cycle), l'identification des formes graphiques et de leurs lemmes, la distinction entre vocabulaire commun et vocabulaire spécifique, et le traitement particulier des formes rares dont les hapax constituent le cas limite.

La méthodologie adoptée s'appuie sur les protocoles formalisés par Lebart et Salem (1994) et sur les recommandations spécifiques à l'analyse des corpus littéraires développées dans les travaux de Brunet (2004). Elle intègre également les principes de la sémantique interprétative tels que les a formulés Pincemin (2012), selon lesquels la signification ne réside pas dans les formes isolées mais dans les relations qu'elles entretiennent entre elles et avec leur contexte discursif.

Tableau1: Grille d'analyse textométrique du corpus des *Rougon-Macquart*

Paramètre	Opération	Outil / Méthode	Objectif stylistique
Segmentation du corpus	Découpage en 20 unités textuelles (un roman = une unité)	Hyperbase – tableau lexical croisé	Mesurer la variation et la constance stylistiques d'un roman à l'autre
Identification des formes	Recensement des formes graphiques et association à leur lemme	Lemmatisation automatique + vérification manuelle	Neutraliser les variations morphologiques pour comparer les fréquences réelles
Distinction lexicale	Séparation du vocabulaire commun (fréquent, partagé) et du vocabulaire spécifique (sur/sous-représenté par roman)	Calcul des spécificités (indice de Brunet)	Dégager l'idiolecte propre à chaque roman et les constantes de l'idiolecte auctorial



Traitement des formes rares	Identification et classement des hapax (<i>legomena</i>) par roman et pour l'ensemble du cycle	Détection automatique Hyperbase + analyse qualitative	Repérer les zones de tension créatrice maximale et les néologismes stylistiques
Analyse des cooccurrences	Cartographie des associations préférentielles entre formes dans une fenêtre contextuelle définie	AFC (Analyse Factorielle des Correspondances) + CDH	Révéler les réseaux sémantiques obsédants (corps, mine, foule, lumière...)
Interprétation stylistique	Mise en relation des données chiffrées avec les hypothèses littéraires	Sémantique interprétative (Pincemin, 2012)	Articuler quantification et herméneutique pour dépasser la simple description statistique

Source: PINCEMIN, B (2012). «Sémantique interprétative et textométrie», *Texto !*, Volume XVII, n°3.

La grille est enrichie de six paramètres au lieu de quatre, en intégrant l'analyse des cooccurrences et l'interprétation stylistique finale: deux étapes absentes de la version originale mais indispensables dans la pratique réelle d'Hyperbase. Afin d'éviter une liste purement technique, chaque entrée est structurée selon un enchaînement logique en trois temps: l'opération à conduire, l'outil ou la méthode mobilisée, et la finalité stylistique visée. C'est cette troisième colonne qui constitue la véritable valeur ajoutée de la grille révisée: en ancrant chaque paramètre dans la problématique centrale de l'article, elle rappelle en permanence que l'objectif n'est pas de produire des statistiques, mais de comprendre et d'interpréter le style de Zola, sa cohérence, ses variations, ses tensions créatrices, à partir des régularités que le calcul permet de mettre au jour.

3- Récurrences lexicales et constantes stylistiques dans l'écriture zolienne:

3-1- Le paradoxe lexical de Zola:

La première révélation que réserve l'approche quantitative concerne la richesse lexicale de Zola. Étienne Brunet, dans une étude pionnière soumettant l'ensemble du cycle au calcul statistique, formule ce constat contre-intuitif: «Le vocabulaire de Zola est plus pauvre que celui de Proust» (Brunet, 1985: p. 36). En recourant à l'indice *w* de mesure de la variété lexicale et à la loi binomiale, il établit que *Germinal* (172 410 occurrences, 7 775 vocables), *L'Assommoir* (165 017 occurrences, 7 383 vocables) et *La Débâcle* (195 340 occurrences, 7 825 vocables) affichent des taux de richesse lexicale systématiquement inférieurs à ceux de *La Prisonnière* de Proust, malgré des longueurs comparables (Brunet, 1985: p. 36-37).

Ce paradoxe s'explique par une donnée structurelle fondamentale: le lexique zolien fuit l'abstraction. L'analyse des suffixes révèle un déficit statistiquement significatif des suffixes conceptuels (*-tion*, *-té*, *-isme*: écart réduit respectivement de -44,55, -20,78, -14,01) et un excédent marqué des suffixes désignant des agents et des instruments concrets (*-ier*, *-oir*, *-ette*) (Brunet, 1985, p. 38). Zola ne construit pas un lexique de la pensée, mais un lexique de la chose. Son catalogue, note Brunet (1985), «fait penser à une encyclopédie non à un dictionnaire de langue» (p. 38). Cela s'observe dans *Au Bonheur des Dames*, où la liste des étoffes produit cet effet d'accumulation nominale: «Des satins et des velours, des failles et des gros de Tours, des moires et des damas s'étaient, débordaient, noyaient les comptoirs sous leurs flots pressés» (Zola, 1883/1980: p. 107). La prédominance des substantifs concrets et des adjectifs attributifs correspond précisément à ce que l'analyse factorielle des correspondances de Brunet (1985) visualise: les textes à dominante descriptive se regroupent dans le quadrant supérieur du plan factoriel.



3-2- La stratégie des segments répétés:

L'un des apports les plus spectaculaires de la textométrie appliquée aux *Rougon-Macquart* est la mise en évidence d'une écriture fondée sur la répétition systématique de segments. Charnois, Delente et Legallois (2013), en appliquant l'analyse par segments répétés, définis comme des «suites récurrentes de mots, devenues facilement détectables par des outils simples» comme le concordancier AntConc, révèlent que Zola use d'une stratégie d'écriture où des segments allant du syntagme au paragraphe entier se trouvent reproduits à plusieurs centaines de pages de distance, y compris entre des romans différents du cycle. Ce phénomène, «parfois aperçu par la critique, mais dont l'ampleur n'a jamais été mesurée ni appréciée» (Charnois et al, 2013), confère au cycle une cohérence interne qui dépasse la seule logique narrative.

La mine dans *Germinal* en offre une illustration paradigmatique: «Le Voreux, au fond de son trou, avec son tassement de bête mauvaise, semblait mâcher davantage» (Zola, 1885/1978: p. 34). Cette métaphore anthropomorphe du puits-dévorateur revient sous des formes légèrement reconfigurées à plusieurs reprises dans le roman, fonctionnant comme un *leitmotiv* syntaxique identifiable par la fouille de motifs séquentiels. La méthode, qui détecte des associations récurrentes d'éléments non nécessairement contigus portant simultanément sur des formes, des lemmes et des catégories grammaticales, permet de formaliser ce que Charnois et al. (2013) appellent les «caractéristiques autoriales» qui émergent des spécificités de ces motifs.

3-3- Le corps comme réseau lexical:

Une littérature récente a élargi cette approche textométrique à la question du corps dans les *Rougon-Macquart*, en soumettant les vingt romans à la Classification Descendante Hiérarchique (CDH) et à l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC). Cette démarche a permis d'identifier les segments textuels à forte concentration de lexique corporel et de cartographier les «rapports géométriques, de proximité ou de distance» entre les mots et les textes sur un plan factoriel bidimensionnel (Filopone 2025: p. 1). L'AFC révèle notamment que les romans à dominante populaire (*Germinal*, *L'Assommoir*, *La Terre*) partagent un réseau lexical corporel dense centré sur la fatigue, la brutalité et la déformation physique, tandis que les romans bourgeois déplacent ce réseau vers la séduction et la maladie.

Dans *Nana*, le corps de l'héroïne devient ainsi un nœud lexical autour duquel gravitent les champs sémantiques du désir, de la corruption et de la mort, comme en témoigne cette description dont les termes-clés (*chair, or, animal*) sont statistiquement sur-représentés dans l'AFC: «C'était Vénus qui naissait de la mer, n'ayant pour voile que ses cheveux» (Zola, 1880/1977: p. 49). Cette cartographie quantitative rejoint et valide la thèse de Mitterrand selon laquelle «le jeu linguistique de la description romanesque accorde un caractère magique à toutes ces oppositions sociales» (cité dans Brunet, 1985).

4-L'Assommoir: étude de cas textométrique

4-1- Le discours indirect libre comme signature énonciative:

L'Assommoir (1877), septième volume du cycle, représente un tournant stylistique radical dans l'œuvre de Zola et dans l'histoire du roman français. Zola lui-même revendique dans sa *Préface* ce geste philologique singulier: «La forme seule a effaré. Mon crime est d'avoir eu la curiosité littéraire de ramasser et de couler dans un moule très travaillé la langue du peuple» (Zola, 1877/1960, cité dans Marosvári, 1990: p. 5).

Sur le plan énonciatif, l'analyse génétique et textométrique du discours indirect libre (DIL) constitue un terrain de recherche particulièrement fécond. Les travaux récents en génétique textuelle montrent que Zola, dès la parution en feuilleton, modifie les occurrences du DIL selon trois opérations principales: la substitution, la suppression et l'ajout (Genesis, 2024: p. 3). Ces corrections tendent à «atténuer la subjectivité des personnages» tout en faisant apparaître «le point de vue [du narrateur] sous la forme d'une tournure objectiviste, parfois teintée d'ironie» (Genesis, 2024: p. 6). L'extrait suivant illustre ce dispositif, où la voix de Gervaise et celle du narrateur se fondent sans couture: «Ah ! que le travail était dur, et que la vie serait dure si ça



continuait ! Elle avait mal partout déjà» (Zola, 1877/1978: p. 56). Cette technique, désignée par les stylisticiens comme une polyphonie contrôlée, est mesurable textométriquement par le repérage automatisé des marqueurs du DIL (imparfait, modalisation, deixis temporelle) à l'échelle du corpus entier.

4-2- Les syntagmes péjoratifs et la syntaxe populaire:

L'une des signatures lexicales les plus saillantes de *L'Assommoir*, détectable par fouille de motifs séquentiels, est le syntagme de la forme [démonstratif + terme d'injure + *de* + *nom propre*]. Léonard (1974) en recense plus d'une centaine d'occurrences dans le seul roman: «*ce sacré sournois de Lantier*» (p. 312), «*cet animal de Boche*» (p. 251), «*cette grande carcasse de Virginie*» (p. 46). Ce paradigme est exceptionnellement riche et «tous les personnages du roman paraissent liés à ce syntagme» (Léonard, 1974: p. 45). D'un point de vue textométrique, ce moule syntaxique constitue un marqueur auctorial mesurable qui opère comme un opérateur d'uniformisation entre la voix narrative et les paroles des personnages.

Deux pronoms fonctionnent également dans *L'Assommoir* comme opérateurs textuels à très haute fréquence: *ça* et *on*. Le pronom *ça*, «degré zéro du syntagme nominal de type inanimé, de forme essentiellement parlée» (Léonard, 1974: p. 51), constitue l'indice le plus fiable du style indirect libre dans le roman. Son rôle est double: anaphore ou cataphore, il structure des phrases disloquées caractéristiques de la syntaxe affective populaire, comme dans: «*Ça lui semblait trop dur, de ne plus pouvoir se remuer chez elle*» (Zola, 1877/1960: p. 354, cité dans Léonard, 1974: p. 52). Quant au pronom *on*, il «permet à Zola de neutraliser différentes oppositions sur lesquelles le récit habituellement se fonde» (Léonard, 1974: p. 53), fonctionnant tantôt comme équivalent de *ils*, tantôt comme pronom inclusif qui associe imperceptiblement le lecteur au groupe ouvrier.

4-3- L'uniformisation progressive: vers le monologue intérieur

L'originalité lexicale de *L'Assommoir* se manifeste surtout dans la *progression narrative* des formes argotiques. Léonard (1974) a mis en évidence la courbe d'effacement du discours direct au fil des chapitres: son taux est maximum au chapitre I, minimum au chapitre XII. À mesure que Gervaise sombre, la parole directe disparaît au profit d'un «ruminement intérieur» (Léonard, 1974: p. 50) qui fonde les soliloques des derniers chapitres. La langue argotique, d'abord marqueur de dialogues, devient alors le tissu même de la conscience narrante, comme dans ce passage du chapitre XII: «*Vrai, elle le trouvait trop rossard, cet entripaillé, elle l'avait où vous savez, et profondément encore !*» (Zola, 1877/1960: p. 443-444, cité dans Léonard, 1974: p. 50). Dubois analyse ce mouvement comme une «prose doublement artiste» où «l'indirect libre remplit une fonction narrative: la narration d'auteur s'oralise. La stylisation est inscrite au service de la production d'un effet de réel» (cité dans Marosvári, 1990: p. 5).

5- Les hapax zoliens: singularité lexicale et créativité stylistique

5-1- Définition et enjeux théoriques de l'hapax:

Le terme *hapax legomenon* (du grec, «dit une seule fois») désigne une forme lexicale n'apparaissant qu'à une seule occurrence dans un corpus donné. Dans le domaine de la stylistique quantitative, les hapax constituent un objet d'étude particulièrement riche, car ils se situent précisément à l'intersection de la norme linguistique et de l'écart stylistique. Leur présence signale une volonté de singularisation lexicale, une recherche d'expressivité qui ne se satisfait pas des ressources ordinaires de la langue (Kozak, 2018). L'étude systématique des hapax dans le corpus zolien innove en proposant une analyse quantifiée à l'échelle du cycle entier, permettant de dégager des tendances générales et de situer les singularités lexicales dans leur contexte stylistique global.

L'analyse des hapax dans le corpus des *Rougon-Macquart* révèle une double logique à l'œuvre. D'une part, certains hapax répondent à une nécessité descriptive: la volonté de rendre avec précision des réalités techniques, professionnelles ou sociales propres aux milieux décrits oblige Zola à forger ou à emprunter des termes spécialisés. Ces hapax «référentiels» témoignent de la conscience documentaire de l'auteur, de son souci d'exactitude ethnographique que les



carnets d'enquête conservés à la Bibliothèque nationale attestent (Mitterand, 1986). D'autre part, certains hapax obéissent à une logique purement stylistique: ils constituent des inventions lexicales par lesquelles Zola cherche à saisir des sensations ou des états affectifs que le vocabulaire ordinaire ne suffit pas à nommer. Ces hapax «expressifs» sont les marqueurs les plus sûrs de la créativité littéraire de l'auteur, les points où son langage se tend au maximum de ses possibilités inventives — que ce soit dans la violence pulsionnelle de *La Bête humaine* ou la déchéance physiologique de *Nana*.

5-2-Hapax dans les *Rougon-Macquart*: vue d'ensemble

Le corpus des *Rougon-Macquart* contient, 13442 hapax au total, c'est-à-dire, 13442 vocables employés une seule fois dans l'ensemble du cycle. Ces hapax se répartissent de manière très inégale selon les romans, et leur distribution révèle les zones de tension créatrice maximale dans l'écriture zolienne.

Les trois romans les plus riches en hapax (par rapport au corpus du *Trésor de la Langue Française*) sont:

Tableau2: récapitulatif des trois romans les plus riches en Hapax, dans les *Rougon-Macquart*, enrichie par les données de l'étude textométrique d'Étienne Brunet

Roman	Hapax (par rapport au TLF)	Remarque
<i>L'Assommoir</i>	38	Quasi ¼ du total — record absolu
<i>La Terre</i>	25	Lexique agricole et paysan rare
<i>Germinal</i>	13	Vocabulaire minier spécialisé
<i>Le Rêve</i>	16	Lexique religieux et médiéval
<i>La Faute de l'abbé Mouret</i>	15	Vocabulaire botanique exotique

Sources: Hyperbase version 9.0

Dans *L'Assommoir*: hapax argotiques

L'Assommoir domine de loin avec 38 hapax que l'on ne trouve nulle part ailleurs dans la littérature française recensée par le TLF. Zola était lui-même conscient de cette singularité: il proposa à ses lecteurs un glossaire explicatif annexé au roman. Ces hapax relèvent essentiellement du vocabulaire argotique et populaire parisien que Zola voulait «couler dans un moule très travaillé» formes comme:

- 1- *entripaillé* (insulte populaire désignant un gros homme ventru)
- 2- *rossard* (fainéant, terme argotique)
- 3- *ruminement* (néologisme de Zola pour désigner le monologue intérieur de Gervaise)

Dans *Germinal*: hapax techniques miniers

Zola forge ou emprunte des termes spécialisés pour décrire le monde de la mine, absents du vocabulaire bourgeois littéraire standard:

- 1- *haveur* (mineur qui abat le charbon à la hache)
- 2- *accrochage* (niveau d'arrêt des cages dans le puits)
- 3- *briquet* (repas du mineur, sens argotique spécifique)

Dans *La Terre*: hapax ruraux

La densité de vocabulaire agricole et paysan crée des hapax liés aux pratiques rurales:

- 1- Termes d'outils agraires spécifiques à la Beauce
- 2- Dénominations de techniques de labour et de moisson

Dans *Son Excellence Eugène Rougon*

Un exemple noté par Brunet: le terme *vespétro* (boisson alcoolisée rare) apparaît sous forme d'hapax.

Comme déjà signalé en amont les hapax zoliens obéissent à une double logique

- 1- **Hapax référentiels**: nécessité documentaire (vocabulaire technique de la mine, de l'agriculture, du commerce) Zola enquête sur le terrain et ramène des termes spécialisés



2- Hapax expressifs: invention stylistique purenéologismes forgés pour saisir des sensations ou états affectifs que la langue ordinaire ne peut nommer (paroxysmes de violence dans *La Bête humaine*, déchéance dans *Nana*)

Ce paradoxe est au cœur de la poétique zolienne: malgré un lexique globalement moins varié que celui de Proust, Zola atteint une originalité lexicale maximale dans les milieux populaires et extrêmes, là où son écriture sort de ses routines pour inventer des formes nouvelles.

6- Dimension psychologique de l'écriture zolienne:

6-1- Mémorisation des formes et habitus scriptural:

La notion d'*habitus scriptural*, empruntée à la sociologie de Pierre Bourdieu (1980), permet de rendre compte des régularités stylistiques observées chez Zola comme le produit d'une expérience langagière accumulée, de pratiques d'écriture répétées qui ont fini par constituer une «seconde nature» créatrice. Dans cette perspective, le style n'est plus seulement un «choix» ponctuel de l'auteur, mais le résultat d'un système de dispositions incorporées qui orientent les décisions linguistiques sans passer par la conscience réflexive. Les récurrences lexicales dégagées par l'analyse textométrique ne sont dès lors plus de simples faits de surface: elles deviennent les traces d'une histoire individuelle d'apprentissage de la langue, sédimentée au fil des romans dans des routines d'écriture relativement stables.

Les modèles psycholinguistiques de la production langagière proposés par Levelt (1989) permettent de préciser ce que l'on entend par mémorisation des formes. Selon ces modèles, la sélection lexicale répond à un processus largement automatisé, où des représentations mémorisées sont activées en fonction de paramètres tels que la fréquence et la récence. Plus une forme (lexème, tournure syntaxique, schéma phrastique) a été employée, plus son seuil d'activation est bas, et plus elle a de chances d'être réutilisée. Appliquée à la production littéraire, cette perspective suggère que les récurrences textométriques observées chez Zola qu'il s'agisse de lexèmes, de syntagmes ou de constructions entières, reflètent en partie les «patterns d'activation» d'une mémoire scripturale: l'auteur puise, souvent sans en avoir pleinement conscience, dans un répertoire de formes qui se sont stabilisées comme solutions privilégiées.

C'est précisément ici que la textométrie apporte un gain décisif: elle offre les moyens de cartographier empiriquement cet habitus scriptural. Les profils de fréquence établis sur l'ensemble des *Rougon-Macquart* montrent par exemple que certains noyaux lexicaux — ceux du corps, de la foule, de la chaleur, de l'enfouissement, reviennent avec une constance remarquable d'un roman à l'autre, indépendamment des milieux représentés. De même, les réseaux de cooccurrences, visualisés par l'Analyse Factorielle des Correspondances, mettent en évidence des constellations stables (par exemple l'association récurrente de termes de chaleur, de profondeur et d'organicité dans *Germinal*) qui témoignent d'un imaginaire lexical structuré, bien plus qu'ils ne reflètent les seules contraintes de la situation narrative.

Les segments répétés, enfin, constituent sans doute la matérialisation la plus tangible de cette mémoire d'écriture. L'analyse séquentielle menée sur le cycle a montré que Zola réemploie des séquences entières (allant du syntagme à la phrase complète) à plusieurs centaines de pages de distance, parfois d'un roman à l'autre. Dans *Germinal*, la métaphore du Voreux comme «bête» ou «gueule» dévorante resurgit sous des variantes minimales, fonctionnant comme un véritable bloc phraséologique mémorisé. Dans *L'Assommoir*, le syntagme péjoratif de type «ce/cet/cette + injure + de + nom propre» («ce sacré sournois de Lantier», «cet animal de Boche», etc.) forme un moule syntaxique extrêmement productif, que l'on peut interpréter comme une unité de style préfabriquée réactivée à chaque fois que le récit requiert un jugement populaire sur un personnage. La forte fréquence de ces patrons, leur distribution régulière et leur capacité à traverser les frontières entre discours direct, style indirect libre et narration montrent que l'on a affaire à des solutions d'écriture stabilisées, et non à de simples coïncidences locales.

On peut ainsi proposer une définition opératoire de l'*habitus scriptural* zolien: un système de routines lexicales et syntaxiques, historiquement constitué par la pratique d'écriture et



cognitivement stabilisé, que l'analyse textométrique met au jour sous forme de récurrences, de cooccurrences et de segments répétés, et qui assure la cohérence profonde du style au-delà des variations de sujets, de milieux et de genres. Autrement dit, ce qui fait qu'*L'Assommoir*, *Germinal* ou *Nana* peuvent sembler, par leurs univers, radicalement différents et pourtant immédiatement reconnaissables comme des textes de Zola, c'est précisément cette mémoire formelle mesurable: la textométrie en fournit la carte, la psycholinguistique en propose le mécanisme, et la notion bourdieusienne d'habitus en donne le statut théorique.

6-2- Intentionnalité auctoriale et psychocritique:

La psychocritique, fondée par Charles Mauron (1963), se donne pour tâche de dégager «des réseaux d'associations d'images obsédantes, et probablement involontaires, qui se répètent» d'un texte à l'autre et qui constituent le «mythe personnel» de l'écrivain (Mauron, 1963: p. 9). Dans le cadre du corpus zolien, les outils d'Hyperbase offrent précisément la possibilité de repérer ces réseaux obsédants à partir de données quantitatives, en objectivant ce que Mauron élaborait par superposition qualitative des textes (réseaux d'images liées au sang, à la souillure, à la fécondité, à l'enfouissement. La figure d'Émile Zola se dessine ainsi à travers un profil d'écrivain singulier dont les choix lexicaux révèlent une cohérence interne et une subjectivité créatrice profonde.

6-3- Profil psycholinguistique de l'auteur:

La construction d'un profil psycholinguistique de l'auteur à partir des données textométriques prolonge les deux dimensions précédentes: l'habitus scriptural (6.1) et l'intentionnalité inférée (6.2). Il ne s'agit plus seulement de repérer des régularités lexicales ou métaphoriques, mais de les rapporter à des fonctionnements cognitifs stables décrits par la psycholinguistique, afin de caractériser la manière dont Zola traite et organise le langage dans l'acte d'écriture. Un tel profil ne prétend pas saisir la «psychologie intime» de l'écrivain, mais la logique de ses opérations verbales telle qu'elle se laisse reconstruire à partir des traces statistiques du corpus.

Les travaux de Galbraith (1999) sur l'écriture comme processus de constitution de connaissances montrent que rédiger implique des boucles de planification, de mise en texte et de révision. Dans le cas de Zola, la convergence entre dossiers préparatoires, programme théorique (*Le Roman expérimental*) et résultats textométriques suggère un fonctionnement fortement marqué par la systématisation: l'auteur organise son matériau en matrices récurrentes (scènes de foule, descriptions de corps, dispositifs de regard) qui servent de cadres générateurs. La forte présence de segments répétés dans les *Rougon-Macquart* traduit cette tendance à réécrire selon des schèmes déjà éprouvés, parce que l'écriture y trouve des formes stables d'orientation de la pensée.

Sur le plan lexical, le profil qui se dessine est celui d'un écrivain dont le vocabulaire privilégie des noyaux concrets, sensoriels et situés plutôt que les abstractions conceptuelles. Le paradoxe relevé par Brunet: un lexique globalement moins «riche» que celui de Proust, mais d'une densité référentielle exceptionnelle, prend ici une portée psycholinguistique: Zola apparaît comme un auteur dont le système d'activation favorise les liens courts entre mots et perceptions (corps, objets, lieux, matières). La prééminence des substantifs concrets, des adjectifs descriptifs et des verbes de perception confirme une pensée par images et scènes plutôt que par notions, où la conceptualisation passe par la saturation sensorielle du texte.

Cette sensibilité perceptive s'accompagne d'une forte tendance à la structuration sérielle et oppositive. Les analyses de cooccurrences montrent que le lexique se cristallise en réseaux binaires (pureté/souillure, lumière/ombre, chaleur/froid, haut/bas) qui organisent la description en systèmes de contrastes. La poétique zolienne des «séries» (de boutiques, de corps, de gestes, de machines) correspond ainsi à un fonctionnement cognitif qui privilégie les structures tabulaires et les progressions graduées, ce que la statistique met en évidence sous forme d'alignements lexicaux récurrents.



Enfin, le croisement de ces tendances avec les résultats psychocritiques fait apparaître une inclinaison à la dramatisation affective: les zones de forte concentration d'hapax et les pics de cooccurrences autour de nœuds lexicaux (corps souffrant, foule en crise, catastrophe mécanique) marquent les points où le système cognitif habituel de Zola est poussé à la limite. Les segments où les hapax se condensent (descriptions paroxystiques, crises de violence, bascules dans la déchéance) signalent des moments où l'auteur sort de ses routines d'activation pour inventer des formes nouvelles à la hauteur d'expériences extrêmes.

En synthèse, Zola se caractérise par une écriture à la fois hautement routinisée et puissamment inventive: un habitus scriptural très structuré (routines descriptives, matrices de scènes, motifs lexicaux) coexiste avec des zones de tension maximale (hapax, métaphores paroxystiques) qui forcent le système à se réinventer. La répétition n'y est jamais pure redondance, mais espace de variation interne: d'un roman à l'autre, les mêmes schèmes d'activation (corporels, sensoriels, sériels) se réajustent aux contraintes du milieu représenté. La textométrie documente ce mode de fonctionnement, la psycholinguistique le modélise et la psychocritique en éclaire les enjeux imaginaires, donnant consistance à l'idée d'un profil d'auteur qui n'est ni une simple projection biographique ni l'addition de tics de style, mais la forme que prend, dans la langue, une manière singulière de penser et de percevoir le monde.

7- Perspectives méthodologiques: vers une textométrie augmentée

7-1- Le Traitement Automatique du Langage comme prolongement:

Les perspectives dégagées à partir de l'analyse textométrique du corpus zolien convergent vers une intégration des méthodes du Traitement Automatique du Langage (TAL). Les techniques récente (analyse de sentiments, modélisation thématique (*topic modeling*), représentations vectorielles des mots (*word embeddings*)) ouvrent des possibilités inédites pour l'analyse des grands corpus littéraires (Moretti, 2013). En particulier, les représentations vectorielles de type Word2Vec ou BERT permettent de saisir les relations sémantiques entre les mots avec une finesse que la statistique lexicale classique ne peut atteindre. Appliquées au corpus zolien, elles permettraient de cartographier les espaces sémantiques propres à chaque roman et d'identifier les transformations de sens que subissent les mots clés en traversant les différents volumes du cycle.

7-2- La textométrie comparée et la poétique cognitive:

La textométrie comparée offre un autre horizon prometteur. En mettant en relation les données statistiques extraites des *Rougon-Macquart* avec celles d'autres corpus contemporain (l'œuvre de Flaubert, de Maupassant ou de Huysmans) il serait possible de situer plus précisément la singularité stylistique de Zola dans le paysage littéraire du XIXe siècle (Becker, 1993). L'articulation des résultats textométriques à une approche psychocritique et cognitive ouvre par ailleurs la voie à une lecture renouvelée de la poétique zolienne, en interrogeant la dimension mémorielle, intentionnelle et affective de la création littéraire. La psychologie cognitive de la création (Galbraith, 1999) apporte une dimension complémentaire en s'intéressant aux processus mentaux qui sous-tendent la production textuelle: la planification, la mise en texte et la révision, dont les traces sont lisibles dans les structures syntaxiques privilégiées et les patterns de cohérence textuelle.

Conclusion:

La recherche conduite sur le corpus zolien à l'aide du logiciel Hyperbase illustre de manière exemplaire les potentialités de l'approche textométrique appliquée aux grands corpus littéraires, en révélant la trame profonde d'une écriture dont la cohérence excède de loin la simple addition des romans. En articulant la rigueur de l'analyse quantitative à la profondeur de l'interprétation psychocritique et cognitive, elle dégage une image renouvelée de la poétique zolienne: non plus seulement comme monument esthétique ou document historique, mais comme la trace dynamique d'un sujet créateur dont les choix lexicaux, les réseaux d'images et les récurrences obsessionnelles dessinent un véritable habitus scriptural.



L'écriture zolienne apparaît ainsi comme un système de contraintes et de préférences, où la répétition des formes, la persistance des motifs (corps, foule, mine, machine, dégénérescence) et l'invention ponctuelle des hapax participent d'une même logique de figuration du réel et de l'imaginaire. Le paradoxe lexical mis en évidence par Brunet (un vocabulaire apparemment pauvre, mais d'une densité sémantico-référentielle redoutable) rejoint les analyses énonciatives du discours indirect libre et les stratégies de segments répétés pour dessiner un style qui fonde sa puissance non sur l'étendue de son vocabulaire, mais sur la densité de ses réseaux lexicaux et la virtuosité de ses dispositifs narratifs. Car si l'hapax n'est pas un mot trouvé par hasard, il est forgé ou choisi délibérément, en réponse à une exigence expressive que le vocabulaire ordinaire ne saurait satisfaire, son caractère ponctuel est tout aussi décisif: cette invention lexicale ne surgit pas de manière systématique, mais en un point précis du texte, là où les routines scripturales de Zola atteignent leur limite, dans un moment de tension narrative maximale (scène paroxystique, état de crise, chute dans la déchéance). L'hapax marque ainsi l'exact endroit où l'écrivain, contraint de sortir de ses habitudes, crée une forme inédite utilisée une seule fois avant de retourner à ses structures d'activation privilégiées. C'est précisément cette coexistence du répété et de l'unique (de l'écrivain profondément routinier et de l'inventeur ponctuellement débordé par son objet, que ce soit dans la violence de *La Bête humaine*, la dégradation de *L'Assommoir* ou l'effondrement de *Germinal*) qui définit l'originalité profonde de la poétique zolienne. Ces pistes permettront de suivre, au plus près, les déplacements de l'imaginaire verbal de Zola, les inflexions de sa voix narrative, les recompositions de ses structures descriptives, en restituant l'ampleur d'une écriture à la fois systématique et débordante: cette démesure rigoureusement construite qui fait la modernité et la vitalité toujours actuelle des *Rougon-Macquart*.

Bibliographie:

- 1- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (D. Olivier, trad.). Edition Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1935)
- 2- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Edition Klincksieck.
- 3- Barthes, R. (1968). La mort de l'auteur. Edition *Manteia*, 5, 12–17.
- 4- Becker, C. (1993). *Lire le réalisme et le naturalisme*. Edition Dunod.
- 5- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Edition Minuit.
- 6- Brunet, É. (1985). *Le vocabulaire de Zola*. Edition Slatkine-Champion.
- 7- Brunet, É. (1988). *Le vocabulaire de Proust: concordances, index et relevés statistiques* (3 vol.). Edition Slatkine-Champion.
- 8- Brunet, É. (2004). *Hyperbase, version 6.0: logiciel hypertextuel pour le traitement documentaire et statistique de corpus*. CNRS – Université de Nice.
- 9- Charnois, T., Delente, É., & Legallois, D. (2013). Analyse automatique des segments répétés dans les *Rougon-Macquart*. *Corpus*, 12. <https://doi.org/10.4000/corpus.2312>
- 10- Ferrer, D. (2011). *Logiques du brouillon: modèles pour une critique génétique*. Seuil.
- 11- Filippone, P. (2025) *Les mots du corps dans l'univers fictionnel de Zola: une approche textométrique*.p1.Thèse.fr.
- 12- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. Dans M. Torrance & D. Galbraith (Éds.), (1999) *Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp. 139–160). Amsterdam University Press.
- 13- Genesis (2024). Génétique du discours indirect libre dans *L'Assommoir*. *Genesis – Revue internationale de critique génétique*, 58, 1–12.
- 14- Hay, L. (1989). *La naissance du texte*. Corti.
- 15- Jockers, M. L. (2013). *Macroanalysis: Digital methods and literary history*. University of Illinois Press.
- 16- Kozak, A. (2018). *Dictionnaire des hapax dans la poésie archaïque, d'Homère à Eschyle* (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2). HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-02082531v2>
- 17- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Edition Dunod.
- 18- Léonard, M. (1974). *Le style indirect libre dans L'Assommoir de Zola*. Presses universitaires de France.
- 19- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.



- 20- Marosvári, M. (1990). La langue populaire dans *L'Assommoir*. *Études zoliennes*, 12, 1–18.
- 21- Mauron, C. (1963). *Des métaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la psychocritique*. Edition Corti.
- 22- Mitterand, H. (1986). *Zola: l'histoire et la fiction*. Presses universitaires de France.
- 23- Mitterand, H. (1990). Poétique inconsciente et poétique explicite chez Zola. *Romantisme*, 70, 45–58. Presses universitaires de France.
- 24- Mitterand, H. (2002). *Zola* (3 vol.). Edition Fayard.
- 25- Moretti, F. (2013). *Distant reading*. Edition Verso.
- 26- Pincemin, B. (2012). Sémantique interprétative et textométrie. *Texte ! Textes et Cultures*, 17(3), 1–21.
- 27- Vanni, L. (2024). Hyperbase Web. (Hyper)Bases, Corpus, Langage. *Corpus*, 25. <https://doi.org/10.4000/corpus.8770>
- 28- Zola, É. (1971). *Le Roman expérimental*. Garnier-Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1880)
- 29- Zola, É. (1871–1893). *Les Rougon-Macquart: Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire* (20 vol.). Edition Charpentier.

Note de fin d'article:

- 1- CDH: Classification Descendante Hiérarchique
- 2- AFC: l'Analyse Factorielle des Correspondances
- 3- TLF: Trésor de la langue française



Le problème de la prise en compte de l'interprète de conférence dans la chaîne de préparation de réunion en Afrique

Laurent Roger AZAMBOU
NDONGMO (*)

Université Buéa – Cameroun, École
Supérieure de Traducteurs et Interprètes
(ASTI).

azamboulaurent@yahoo.fr

Soumis le: 10/04/2026

Accepté le: 18/06/2026

Publié le: 30/06/2026

Résumé

Le présent article vise à évaluer les réalités auxquelles l'interprète de conférence est confronté lors de la préparation de réunion en Afrique. La recherche adopte une approche quantitative dont l'instrument est un questionnaire. Les personnes interrogées sont des interprètes de conférence exerçant sur le continent. Les résultats montrent que sur 102 interprètes interrogés, 73, soit 71,6% sont sollicités relativement tardivement (une semaine ou moins avant la réunion), et que 64,7% accèdent tardivement (quelques heures avant la réunion) à la documentation de réunion. L'article ouvre ainsi la voie à une meilleure connaissance de ce marché peu connu de certains acteurs.

Mots-clés: Confidentialité, documents de réunion, interprète de conférence en Afrique, méfiance, préparation de réunion.

The issue of considering the conference interpreter in the meeting preparation chain in Africa

Abstract

This article aims to assess the realities faced by conference interpreters during meeting preparation in Africa. The research employs a quantitative approach, using a questionnaire as data collection instrument. Respondents are conference interpreters working on the African continent. The results show that out of 102 interpreters surveyed, 73 (71.6%) were contacted relatively late (one week or less before the meeting), and 64.7% had late access (a few hours before the meeting) to meeting documentation. The article, thus, paves the way for a better understanding of this market sometimes unknown to some stakeholders.

Keywords: Confidentiality, meeting documents, conference interpreter in Africa, mistrust, meeting preparation.

* Auteur correspondant: Laurent Roger AZAMBOU NDONGMO, azamboulaurent@yahoo.fr



1- Mise en contexte:

L'on s'accorde généralement à dire que l'exercice d'interprétation de conférence est une activité requérant des compétences solides. Il s'effectue en effet essentiellement dans des contextes de rencontre entre les leaders et les experts dont les travaux s'articulent généralement autour de thématiques variées, parfois techniques et hautement spécialisées.

Selon Servoz-Gavin (2014: 3),

L'interprétation est un processus complexe d'un point de vue cognitif, où l'interprète réalise plusieurs opérations concomitantes. Il doit, dans un laps de temps très court, écouter, analyser et comprendre avec exactitude le message qui lui parvient aux oreilles, avant de le transposer le plus fidèlement possible en langue d'arrivée, en utilisant un langage adéquat du point de vue linguistique et terminologique. Cette spécificité ne laisse pas beaucoup de marge d'erreur à l'interprète qui doit être à même de procéder sur le champ à une interprétation correcte de l'énoncé, de sorte à ne pas se laisser distancer par l'orateur et ne pas perdre le fil du discours.

Bonga (2023) quant à elle, regrette que le profane ignore qu'en dehors de son supposé prestige, le métier d'interprète est très demandant en termes de capacités cognitives.

PourSetton et Prunc (2015: 146),

Competence entails a commitment to maintaining high standards of performance, and requires the interpreter to ensure that s/he has the requisite skills and knowledge (which entails preparing assignments and declining any assignment for which s/he is not qualified, or will not have time to prepare) and adequate working conditions, including access to relevant information and documentation.

La compétence implique l'engagement à garantir des normes de performance élevées et exige de l'interprète qu'il dispose des compétences et des connaissances requises (ce qui exige la préparation des réunions et le refus de toute mission pour laquelle il n'est pas qualifié ou n'aura pas le temps de se préparer) et de conditions de travail adéquates, y compris l'accès à l'information et à la documentation pertinentes. [Notre traduction]

Conscient de ces enjeux, l'interprète est donc appelé à se préparer de manière optimale à sa tâche. Cette préparation passe par la mobilisation de ressources générales et de ressources spécifiques.

Si l'interprète peut aisément mobiliser les ressources générales, celles spécifiques doivent provenir des organisateurs qui devraient garder à l'esprit qu'« un accès centralisé contenant tous les documents pertinents devra être fourni à l'interprète dans un délai raisonnable avant la tenue de l'événement et sur toute la durée de celui-ci » (AIIC, 2020). La même Association internationale des interprètes de conférence, déjà en 2002, constatait la chose alarmante suivante:

Parmi les difficultés rencontrées lors de la préparation, l'absence de documentation et le manque de temps arrivent en deuxième place dans le classement des facteurs de difficulté les plus fréquemment rencontrés par les interprètes dans l'exercice de leur métier, et ils constituent la troisième source de stress. (AIIC, 2002: 27-29)

En effet, comme l'affirment Chiaro et Nocella (2004: 289): “‘Concentration’ and ‘preparation of documents’ are perceived as being the most important extra-linguistic features contributing to quality.”[« La concentration » et « la préparation » des documents sont perçues comme les facteurs extralinguistiques les plus déterminants pour la qualité de l'interprétation. »][Notre traduction].

Or, il arrive que l'interprète, surtout dans le contexte africain, soit confronté à la réticence des organisateurs qui rendent l'accès à ces documents difficile, couplée à la sollicitation tardive de leurs services et à la non-organisation de séances de briefing, pourtant tous déterminants pour la qualité des services de l'interprète.



2- Problème:

Les propos ci-dessus démontrent à suffisance l'« impératif de préparation des conférences » (Servoz-Gavin, 2014: 2) auquel l'interprète doit se soumettre. Cependant, force est de constater qu'en Afrique, celui-ci est souvent confronté dans cet élan à de nombreux obstacles.

Ainsi, malgré le caractère central de l'interprétation pour la réussite d'événements multilinguistiques, l'interprète semble trop souvent négligé ou du moins, pas suffisamment pris en compte dans la chaîne de préparation de réunions en Afrique.

3- Objectifs de l'étude

Cette étude se donne trois objectifs, à savoir: (1) Évaluer et comprendre la relation interprète-client dans la chaîne de préparation de réunions en Afrique; (2) Répertorier les difficultés que rencontrent les interprètes en matière d'accès aux documents de réunion; (3) Identifier les conséquences qu'engendre une prise en compte insuffisante de l'interprète dans la chaîne de préparation de réunion.

4- Revue de la littérature:

Cette section comporte la revue des concepts clés qui permettent de situer l'étude dans le vaste champ du marché de l'interprétation, la revue empirique qui passe en examen les travaux antérieurs traitant de la même thématique ou de thématiques similaires, et la revue des théories susceptibles d'éclairer la présente étude.

4-1- Qu'est-ce qu'une réunion?

Une réunion dans le cadre de la présente étude désigne un événement où plusieurs personnes ayant des backgrounds linguistiques identiques ou différents, parfois représentantes de plusieurs entités organisationnelles, se retrouvent pour discuter de questions d'intérêt commun. Une réunion peut avoir un caractère national lorsqu'elle regroupe des nationaux du même pays ou international lorsque les participants sont issus de différentes nations. Réunion, conférence et événement sont utilisés dans le présent article de façon interchangeable. Lorsque les participants à la réunion s'expriment en différentes langues, les organisateurs peuvent faire recours aux services d'interprètes de conférence.

En Afrique, par exemple, les sommets de l'Union africaine et les réunions constamment organisées par ses institutions sont motivés par la volonté de favoriser la coopération et le dialogue entre les pays africains à tous les niveaux. Ces rencontres permettent aux dirigeants et aux experts de se réunir pour discuter de questions essentielles inhérentes à l'Afrique. Par ailleurs, elles offrent une opportunité unique d'échanger des idées, de partager des expériences et de trouver des solutions communes pour promouvoir le développement durable et la stabilité en Afrique. Les sections suivantes précisent les acteurs qui interviennent dans la chaîne d'organisation de réunions et les conditions qui contribuent à la réussite de celles-ci.

4-1-1- Les organisateurs de réunions:

Les organisateurs de réunions nationales ou internationales peuvent être des institutions gouvernementales, des organisations internationales, des associations professionnelles, des universités ou des entreprises privées. Leur rôle principal est de planifier et de coordonner l'événement, en veillant à ce que tous les aspects logistiques soient pris en compte.

Les organisateurs travaillent en étroite collaboration avec les comités scientifiques et les experts du domaine concerné pour définir le thème de la conférence, sélectionner les intervenants, les présentations et élaborer le programme. Ils sont également responsables de la recherche de financements, de la promotion de l'événement et de la gestion des inscriptions des participants.

En ce qui concerne l'aspect diversité linguistique, les organisateurs s'assurent généralement de disposer d'une équipe d'interprètes professionnels pour assurer par exemple l'interprétation



simultanée pendant les sessions de la conférence. Ils veillent également à ce que les installations techniques nécessaires soient en place pour permettre une communication fluide entre les participants de différentes langues.

4-1-2- Les participants ou délégués à une conférence:

Les participants à une conférence, qu'elle soit nationale ou internationale, ont des objectifs variés, tels que partager leurs connaissances et les résultats de leurs recherches, établir des collaborations et des réseaux, acquérir de nouvelles compétences et connaissances, promouvoir leur travail ou leur organisation, contribuer au débat et à la prise de décision, apprendre des expériences des autres, et accroître leur visibilité et leur réputation. Ces objectifs peuvent se chevaucher et varier en fonction des intérêts individuels et professionnels de chaque participant. Par-dessus tout, ils espèrent garder la quintessence de ces échanges qu'ils prennent bien soin d'inscrire dans leurs rapports. Les rapports que les délégués doivent rédiger après une conférence peuvent également varier en fonction de leur rôle et de leurs responsabilités. Ces rapports serviront ainsi de référence pour la mise en œuvre des résolutions prises au cours des débats. Il convient surtout de noter que ces délégués — éventuellement locuteurs de langues différentes les uns des autres — ne peuvent rédiger leurs rapports que s'ils accèdent aux communications de leurs vis-à-vis, chose que les interprètes doivent rendre possible.

4-1-3- L'interprète de conférence:

Il s'agit ici de caractériser de manière générale l'interprète de conférence, les mécanismes qu'il emploie et la finalité de sa tâche. Plusieurs auteurs ont fait valoir leur compréhension à cet effet. Herbulot (2004: 308) cite à cet effet Jean Monnet dans la préface de Danica Seleskovitch qui attribue à l'interprète le rôle d'assurer la compréhension parfaite entre les parties en présence, de traduire « toutes les nuances de leurs pensées et de leurs émotions ». Elle décrit celui-ci comme ce facilitateur qui doit être à même de:

Recréer le discours qu'il vient d'écouter en prenant quelques notes, mais qu'il ne peut avoir mémorisé sur le plan des mots. Son action, pour être efficace, ne peut pas s'exercer sur le plan des mots, sur le plan de la langue, mais sur le plan du sens ; et il doit fournir un message équivalent, pour obtenir le même résultat, produire le même effet.

Pour Jakobson (1959: 113-118), plus simplement, l'interprète est un médiateur linguistique qui facilite la communication entre des personnes parlant différentes langues.

En substance, un interprète de conférence est un professionnel d'une expertise éminente dans l'art de la traduction verbale et la facilitation de la communication entre personnes s'exprimant dans des langues distinctes. Toutefois, assurer son rôle de manière optimale requiert une synergie avec les organisateurs d'événements, ce d'autant plus que ce rôle comporte un certain nombre de défis intrinsèques.

4-1-4- Les difficultés de la profession d'interprète de conférence lors de la préparation de réunion:

Dans le cadre du présent article, ces difficultés seront regroupées en deux catégories: les défis généraux et les défis spécifiques.

- Les défis généraux

Les défis généraux auxquels l'interprète de conférence est confronté sont linguistiques, techniques, cognitifs et culturels.

Les défis linguistiques auxquels l'interprète de conférence est confronté se résument à la maîtrise des langues de travail. Il doit être capable de comprendre et de s'exprimer avec précision et fluidité dans au moins deux langues, souvent plus. Cela nécessite une connaissance approfondie des vocabulaires spécialisés, des expressions idiomatiques et des nuances culturelles



propres à chaque langue, ceci d'autant plus que son travail s'effectue dans des conditions de contraintes temporelles extrêmement exigeantes.

Les interprètes de conférence doivent également faire face à des défis techniques liés à l'utilisation d'équipements tels que les cabines d'interprétation, les casques et les microphones, les consoles d'interprétation, les ordinateurs, etc. Ils doivent être familiers avec ces outils et être en mesure de les utiliser efficacement pour assurer une communication claire et sans interruption entre les participants à la conférence.

Ils sont en outre confrontés à des défis cognitifs importants. Ils doivent être capables de traiter rapidement et simultanément l'information entrante, de la comprendre, de la reformuler dans une autre langue et de la transmettre de manière cohérente aux auditeurs. Cela exige une grande capacité de concentration, de mémoire et de résistance au stress.

Ils doivent enfin être conscients des différences culturelles entre les participants à la conférence. Ils doivent être capables de s'adapter aux différentes normes de comportement, aux styles de communication et aux attentes culturelles pour faciliter la compréhension mutuelle et éviter les malentendus.

- Les défis spécifiques

Lorsqu'il s'agit de la préparation d'une réunion, l'interprète de conférence fait face à plusieurs défis spécifiques qui peuvent entraver son travail.

L'une de ces difficultés réside dans la sollicitation tardive des services de l'interprète. En effet, il arrive souvent que les organisateurs de la conférence ne prennent pas en compte la nécessité d'un interprète jusqu'à la dernière minute, ce qui laisse peu de temps à ce dernier pour se préparer adéquatement à sa mission.

Un autre défi spécifique auquel l'interprète peut être confronté lors de la préparation d'une réunion est l'accès tardif aux documents pertinents. Or, de l'avis de tous les spécialistes, l'interprète a besoin d'avoir accès à tous les documents nécessaires à l'avance afin de se familiariser avec le sujet et d'acquérir une compréhension approfondie des termes techniques et des concepts à aborder lors de la conférence. Cependant, il arrive que ces documents ne soient pas disponibles à temps, ce qui limite le temps de préparation de l'interprète.

Il arrive par ailleurs que l'interprète n'ait pas accès du tout aux documents pertinents avant la réunion. Cette situation peut entraîner des difficultés dans la préparation de l'interprète et affecter la qualité de son travail lors de la conférence.

Enfin, l'absence de briefing préconférence constitue un autre défi que l'interprète peut rencontrer lors de la préparation d'une réunion. Les briefings sont des réunions préliminaires où les interprètes peuvent discuter avec les organisateurs de la conférence pour obtenir des informations supplémentaires sur le sujet, les intervenants et les attentes spécifiques. Il arrive que ces briefings ne soient pas organisés ou qu'ils soient insuffisamment structurés, ce qui peut rendre la préparation de l'interprète plus difficile.

4-1-5- Les enjeux de la préparation dans l'exercice de l'interprétation de conférence:

Cette section, essentiellement empruntée à Servoz-Gavin (2014), permet de comprendre en quoi consiste la préparation de l'interprète ainsi que les conditions à réunir pour la réussir, partant des connaissances générales à l'accès aux informations et aux documents de la conférence.

- Connaissances générales préalables à la compréhension de discours

Pour Servoz-Gavin (2014: 8):

Nombreux sont ceux qui perçoivent l'interprétation de conférence comme un exercice de « décalcomanie verbale » (Seleskovitch, 1983: 29), où le travail de l'interprète consiste à transposer les mots d'une langue dans une autre langue sans s'intéresser au message dont ils sont porteurs. Rien n'est moins vrai. Les praticiens et les chercheurs en interprétation de conférence



sont unanimes pour dire que la compréhension est au centre des opérations mentales auxquelles se livre l'interprète. Si différents modèles ont été proposés depuis les années 1970 pour décrire ce processus, tous convergent vers l'idée que « toute interprétation, qu'il s'agisse d'un thème général ou d'un thème technique, exige les mêmes mécanismes de la part de l'interprète et repose sur une exigence première: comprendre » (Seleskovitch et Lederer 2001: 230).

D'un autre côté, d'après les sciences cognitives, le traitement de l'information et sa compréhension procèdent par comparaison de ce que l'on perçoit de nouveau avec les connaissances antérieures accumulées. « S'il y a identité entre l'information reçue et la connaissance antérieure, le rattachement est direct et la compréhension équivaut à *reconnaissance*. S'il y a un trop grand écart entre l'information et les connaissances antérieures, le rattachement n'est pas possible, et il y a incompréhension ». (Seleskovitch, 1983: 93; citée par Servoz-Gavin, 2014: 8)

Les connaissances nécessaires à la compréhension sont de deux ordres: linguistiques et extralinguistiques. Les connaissances linguistiques permettent à l'interprète de reconnaître et de reconstituer les éléments de la chaîne verbale qui lui parvient par l'audition, ce qui constitue un préalable à l'assimilation du sens (Gile, 1985: 201). Les connaissances extralinguistiques, ou « compléments cognitifs » (Seleskovitch et Lederer 2002: 78), viennent se superposer aux connaissances linguistiques pour lui permettre d'appréhender et de comprendre le sens du message. Les difficultés auxquelles l'interprète fait face sont de deux ordres: d'abord, il n'est pas un spécialiste des questions abordées et ensuite, il n'est pas le destinataire direct du message. Il est donc peu pris en compte déjà dans l'équation de l'orateur lors de réunions interlinguistiques. Donovan (2001: 7) l'exprime en ces termes:

Les orateurs, des experts s'adressant à d'autres experts, n'adaptent pas leur discours aux besoins ni aux limites de l'interprète. Cela peut avoir pour conséquence un rythme d'élocution inconfortable à des fins d'interprétation, des références opaques à des faits que l'interprète ignore et une forte densité de « termes techniques ».

Servoz-Gavin (2014: 9) quant à elle, affirme:

Les professionnels et les chercheurs insistent toutefois sur le fait que l'interprète ne peut ni ne doit tout savoir, et sur le caractère superficiel de ses connaissances (Quicheron, 1984: 5). Il serait d'ailleurs irréaliste de croire qu'un individu puisse se spécialiser dans tous les domaines abordés dans les réunions où il est amené à interpréter, et ce d'autant moins à une époque où les réunions se font de plus en plus techniques (Gile, Luccarelli, Donovan). Seleskovitch et Lederer (2001: 230) partagent cet avis, insistant sur la différence qu'il y a entre la connaissance « qui se traduit en faits, en actes, et celle qui suffit pour comprendre ».

- L'accès à l'information

Durant sa préparation, l'accès aux informations sur la réunion s'avère primordial pour l'interprète. Pourtant, les « obstacles majeurs à une bonne interprétation sont la non-diffusion des textes des exposés avant le congrès et la lecture frénétique de textes que les interprètes ne possèdent pas ou reçoivent à la dernière minute » (Quicheron, 1984: 6; cité par Servoz-Gavin, 2014: 14).

Aujourd'hui, les normes de la profession sont bien établies en matière de transmission des documents de la conférence aux interprètes. Le code d'éthique professionnelle de l'AIIC stipule que pour « assurer la qualité de leur prestation, les membres de l'Association (...) exigent l'envoi à l'avance des documents de travail et des textes liés à la séance ». Par ailleurs, le contrat type de l'AIIC stipule que l'organisateur doit fournir les documents de séance aux interprètes, et ce dans un délai suffisant pour qu'ils puissent se préparer. Ce délai n'est toutefois pas précisé.

Sur le terrain néanmoins, et selon Servoz-Gavin (2014: 15), la réalité est toute autre:



Il est souvent difficile d'obtenir les documents de séance, soit parce que ces documents sont classés confidentiels et ne peuvent quitter la salle de réunion, soit parce que les organisateurs ne saisissent pas l'importance de cet aspect et négligent de réunir les documents de séance ou de demander aux intervenants de leur remettre leurs communications à l'avance.

Par ailleurs, lorsque les documents sont remis tardivement, l'interprète est obligé d'en prendre connaissance en cabine lorsque son collègue est actif.

- Les sources documentaires

Les sources auxquelles les interprètes ont recours pour se préparer peuvent être: le programme de la réunion, les textes des discours prononcés, le résumé des interventions, les présentations Powerpoint, les documents de travail, les procès-verbaux des réunions précédentes, la liste des intervenants et des participants, les documents de l'organisation (Servoz-Gavin, 2014).

4-2- Revue empirique de la littérature:

Le présent article passe en revue quelques sources qui se sont intéressées à l'effet de la préparation sur le traitement cognitif de l'information, et plus spécifiquement à l'effet de la préparation/non-préparation et de la disponibilité/non-disponibilité en cabine du discours prononcé sur la performance des interprètes.

L'Association internationale des interprètes de conférence, branche d'Espagne AIIC-Espagne (ESPaic) reconnaît déjà que « la collaboration des organisateurs de l'événement est extrêmement importante pour la qualité de l'interprétation, car ils peuvent fournir aux interprètes de la documentation, des références ou des glossaires ». Au-delà du problème général de la documentation, le présent article vise à comprendre la place accordée à l'interprète de conférence exerçant sur le continent africain, ainsi que les effets concrets engendrés non pas seulement par une absence de documents, mais également par une sollicitation tardive de ses services.

Gile quant à lui, s'est intéressé aux étapes de préparation de réunion. Il en dénombre trois: la préparation à domicile, de dernière minute et pendant la réunion.

La préparation à domicile consiste à étudier les documents fournis par les organisateurs de la conférence plusieurs jours avant celle-ci, y compris le programme, la liste des participants, des informations sur le contexte de la conférence et des documents sur le contenu, tels que les brouillons du discours à présenter, les présentations PowerPoint, les résumés, etc. Ces documents sont essentiels pour la conférence et les interprètes les utilisent comme moyen de préparation (Gile, 1995). En plus des documents officiels, chaque interprète peut rechercher des informations liées au sujet et à sa terminologie en utilisant différentes sources telles qu'Internet, des articles, des livres, des glossaires, des dictionnaires, etc. En plus de l'étude de ces documents, il arrive parfois que des réunions soient organisées avec les organisateurs de la conférence ou avec les orateurs experts dans le domaine. Pendant ces réunions, des informations générales sont fournies aux interprètes, qui peuvent poser des questions spécifiques sur les concepts et la terminologie, ce qui est très utile pour se préparer à l'interprétation. Idéalement, ces réunions sont plus utiles lorsque les interprètes ont déjà eu l'occasion de se renseigner sur le sujet afin de pouvoir résoudre leurs doutes (Gile, 1995). La préparation de dernière minute se fait juste avant l'interprétation. Dans certains cas, pour diverses raisons, il n'est pas possible de fournir des documents liés à la conférence à l'avance et ils ne sont disponibles que le jour même de la conférence; dans ce cas, l'interprète doit tirer le meilleur parti de cette ressource pour repérer toute terminologie pertinente qui pourrait rendre sa tâche plus difficile (Gile, 1995). D'autre part, il est également possible de résoudre les questions de contenu et de concepts directement avec l'orateur avant la conférence afin de pouvoir fournir une interprétation de qualité. Enfin, beaucoup d'informations sont disponibles pendant la conférence elle-même, que ce soit à travers les documents fournis une fois que celle-ci a commencé, le contenu des présentations (diapositives PowerPoint) ou grâce aux



discussions sur le sujet pendant les pauses, par exemple. Même lorsque la conférence a commencé, il est très utile d'acquérir de nouvelles informations, car cela améliore les conditions pour interpréter les présentations suivantes (Gile, 1995). C'est la dernière étape appelée préparation pendant la réunion.

Bien que pertinent, ce travail de Gile porte essentiellement sur les étapes de préparation d'une réunion. Il ne se penche pas sur les difficultés auxquelles l'interprète peut être confronté lorsqu'il se prépare à chacun de ces niveaux, notamment de la part de la chaîne d'organisation, chose que le présent article se donne pour objectif, entre autres, de comprendre en ce qui concerne le continent africain.

Galaz (2011) de son côté s'est intéressée au rapport préparation et EVS (ear-voice-span).

Au cours de son étude, seize étudiants de niveau avancé en interprétation de conférence ont été invités à interpréter simultanément de l'anglais vers l'espagnol deux discours scientifiques semi-authentiques. Deux conditions ont été créées: avec préparation et sans préparation préalable. Parmi les variables dépendantes étudiées, l'auteure s'est intéressée à l'EVS (ear-voice-span, ou décalage), un indicateur généralement utilisé par les chercheurs en interprétation de conférence pour mesurer la capacité de traitement cognitif de l'information. L'EVS correspond à l'intervalle de temps (calculé dans cette étude en millisecondes) écoulé entre l'amorce d'un passage donné du discours original, et l'amorce de sa transposition par l'interprète en langue d'arrivée, cet intervalle étant indicatif du temps de réaction et donc de la demande cognitive associée à la tâche (Galaz, 2012: 147). Plus l'intervalle est réduit, plus les chercheurs pensent que le traitement de l'information s'effectue rapidement, et inversement. La comparaison des valeurs d'EVS dans les deux conditions, basées sur un total de 2 560 observations, est édifiante en ce qu'elle a révélé un effet significatif de la préparation, la valeur moyenne d'EVS des interprètes ayant pu se préparer étant inférieure (2 425,05 millisecondes) à celles des interprètes n'ayant pu se préparer (2 540,67 millisecondes) (Galaz, 2012: 163). Cette expérience a ensuite été répliquée avec un groupe de sept interprètes professionnels et a permis d'observer des résultats semblables, l'EVS étant plus court avec préparation (2 411,01 millisecondes) que sans préparation (2 568,29 millisecondes) (Galaz, 2012: 191). Ce résultat vient confirmer les intuitions selon lesquelles la préparation permet à l'interprète d'accomplir sa tâche dans de meilleures conditions, avec une meilleure répartition de l'effort et une plus grande rapidité de traitement de l'information, aboutissant ainsi à un résultat de meilleure qualité.

En conclusion, il est crucial pour l'interprète de conférence de se préparer suffisamment afin d'exécuter de manière optimale la tâche qui lui est assignée lors de réunions. Cette analyse révèle également qu'une part importante de cette préparation repose sur l'accès aux documents que les organisateurs doivent rendre possible, ce qui signifie de manière implicite que l'interprète de manière générale doit être pris en compte par les organisateurs dans la chaîne de préparation de conférences. Il est cependant possible que chaque région du monde soit caractérisée par des pratiques qui lui sont propres. La littérature ne fait mention d'aucune étude sur la question ayant porté spécifiquement sur le continent africain.

4-3- Cadre théorique:

Pour guider la présente étude, la théorie de la collaboration et de la coordination de Hackman(1990) a été retenue. Elle porte sur les processus de travail en équipe et sur la manière dont les individus coopèrent et coordonnent leurs actions en vue d'atteindre un objectif commun. Il s'agit notamment de la coordination des tâches, la répartition des responsabilités, la communication efficiente et la résolution collective de problèmes. Cette théorie peut être appliquée à la relation entre les organisateurs de conférences et les interprètes, dans la mesure où



la collaboration entre ces deux groupes d'acteurs revêt une importance cruciale pour assurer le succès de la conférence et la satisfaction des participants.

Cette théorie permet d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent la collaboration entre les organisateurs de conférences et les interprètes, notamment dans le contexte africain. Ces facteurs peuvent inclure des différences dans la compréhension des besoins et des attentes, des problèmes de communication, des déséquilibres de pouvoir, ainsi que des obstacles logistiques, entre autres.

En comprenant ces facteurs, il est possible d'élaborer des stratégies et des pratiques visant à améliorer la collaboration entre les organisateurs de conférences et les interprètes. Par exemple, cela peut impliquer une communication claire et ouverte dès le début du processus de planification de la conférence, afin de garantir que les besoins et les attentes des deux parties sont pris en compte. De plus, cette théorie met en évidence l'importance d'une répartition équitable des responsabilités et des tâches entre les organisateurs de conférences et les interprètes, évitant ainsi les frustrations et les déséquilibres de pouvoir, et favorisant une collaboration plus harmonieuse. Enfin, elle encourage la résolution collective des problèmes qui peuvent survenir dans le processus.

5- Méthodologie:

Cette étude utilise une approche quantitative dont l'instrument est un questionnaire électronique qui a été distribué à 102 interprètes de conférence exerçant sur le continent africain.

Le questionnaire, administré essentiellement en ligne, est constitué d'une série de 23 questions regroupées en quatre catégories à savoir: les données personnelles (7 questions), la sollicitation des services de l'interprète (3 questions), l'importance de la documentation (11 questions) et l'organisation des séances de briefings avec les interprètes (2 questions).

Ces quatre catégories de questions ont permis d'obtenir des réponses de manière structurée et uniforme, facilitant ainsi l'analyse ultérieure des données quantitatives de l'étude.

La population d'étude est celle d'interprètes de conférence exerçant sur le continent africain. Pour atteindre largement cette population, des forums professionnels continentaux aux WhatsApp ont été exploités, ainsi que des plateformes telles que Télégram et G-Mail. L'enquête a été ouverte aussi bien aux professionnels indépendants, semi-indépendants qu'institutionnels de tous les quatre coins du continent. Conçu sur Google Forms, les réponses aux questions du questionnaire ont été retournées automatiquement sous forme de diagrammes figurant déjà des pourcentages qu'il a fallu interpréter pour en tirer les conclusions pertinentes. Au total, 102 interprètes de conférence issus de 31 nationalités différentes ont répondu au questionnaire.

6- Résultats et discussion:

Les données du questionnaire seront d'abord présentées et analysées.

6-1- Présentation et analyse des données du questionnaire

Les données sont présentées sous forme de tableaux, graphiques, diagrammes et pourcentages.

6-1-1- Données personnelles des personnes interrogées:

Cette section du questionnaire portait sur la nationalité, le sexe, l'âge, la combinaison linguistique, le diplôme académique (le plus récent), le statut professionnel et enfin, le nombre d'années d'expérience des participants. Bien qu'elles ne soient pas centrales à l'étude, les données personnelles ont permis de vérifier la conformité du profil des participants afin de mieux contextualiser les résultats.



Tableau 1: Nationalité des personnes interrogées

N°	Pays	Nombre de participants
1	Cameroun	46
2	Burundi	5
3	Gabon	4
4	Nigéria	4
5	Ghana	4
6	Bénin	3
7	République Démocratique du Congo	2
8	Togo	2
9	Burkina Faso	2
10	Tchad	2
11	Zimbabwe	2
12	Soudan	2
13	Mali	2
14	Kenya	2
15	Guinée Équatoriale	2
16	Éthiopie	2
17	Cote d'Ivoire	2
18	Guinée-Bissau	1
19	Niger	1
20	Afrique du Sud	1
21	Sénégal	1
22	Angola	1
23	Algérie	1
24	Rwanda	1
25	République du Congo	1
26	République centrafricaine	1
27	Ouganda	1
28	Madagascar	1
29	Guinée	1
30	Gambie	1
31	Égypte	1

D'après le tableau 1, au total 102 interprètes de conférence exerçant sur le continent africain issus de 31 nationalités ont répondu à la question. La majorité (46) était issue du Cameroun, soit 45,1% ; ensuite du Burundi (4,9%), du Gabon (3,9%) du Nigéria (3,9%), du Ghana (3,9%) et du Bénin (2,9%). Deux (2) personnes ont été enregistrées pour chacun des pays suivants: la République démocratique du Congo, le Togo, le Burkina Faso, le Tchad, le Zimbabwe, le Soudan, le Mali, le Kenya, la Guinée équatoriale, l'Éthiopie, la Côte d'Ivoire. Une (1) personne pour chacun des pays suivants: la Guinée-Bissau, le Niger, l'Afrique du Sud, le Sénégal, l'Angola, l'Algérie, le Rwanda, la République du Congo, la République centrafricaine, l'Ouganda, Madagascar, la Guinée, la Gambie et l'Égypte.

Parmi les personnes interrogées, le Cameroun présente un total de 46 participants, soit 45,1% du nombre total de participants. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette domination

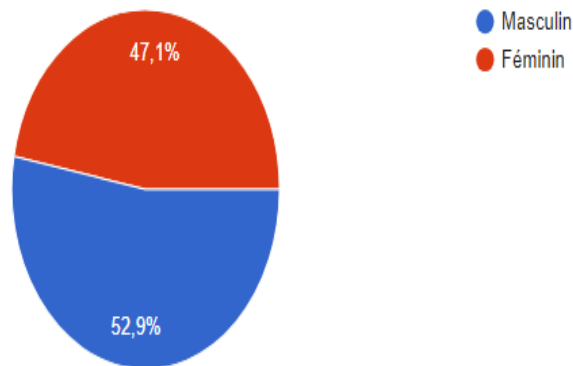


camerounaise; notons par exemple que le Cameroun est pionnier dans la formation des interprètes en Afrique subsaharienne par la création de l'ASTI en 1985 par les pouvoirs publics. Cette même école est l'hôte depuis 2012 du Programme de traduction, interprétation et langues transfrontalières (PAUTRAIN) de l'Université panafricaine, ce qui en a fait, plus qu'auparavant, un grand pourvoyeur du marché africain en interprètes professionnels. Par ailleurs, plusieurs institutions privées dans le pays offrent également une formation en interprétation.

Diagramme 1: sexe des personnes interrogées

Votre sexe

102 réponses

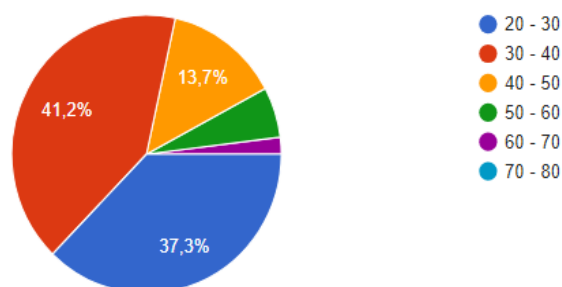


52,9% (54) des personnes interrogées sont des hommes et 47,1% (48) des femmes. La répartition en matière de genre est donc relativement équilibrée.

Diagramme 2: tranche d'âge des personnes interrogées

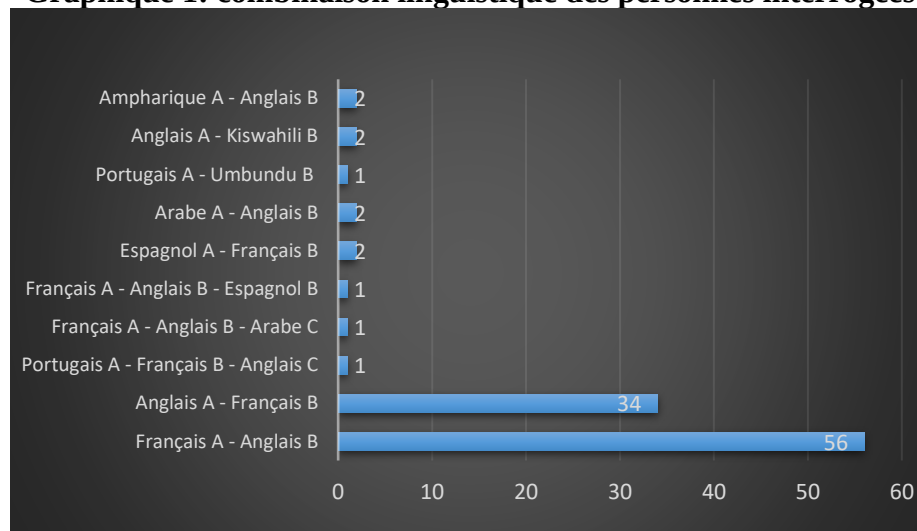
Votre tranche d'âge

102 réponses



Les personnes interrogées sont principalement âgées de 30 à 40 ans (41,2%) et de 20 à 30 ans (37,3%).



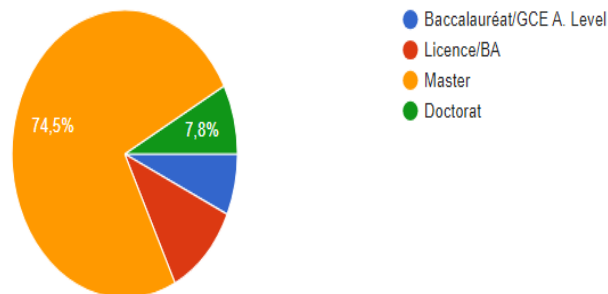
Graphique 1: combinaison linguistique des personnes interrogées

55,9% (56) des interprètes interrogés ont pour combinaison linguistique français A — anglais B, et 35% (34) anglais A – français B.

Diagramme 3: diplôme académique des personnes interrogées

Diplôme académique (le plus récent)

102 réponses

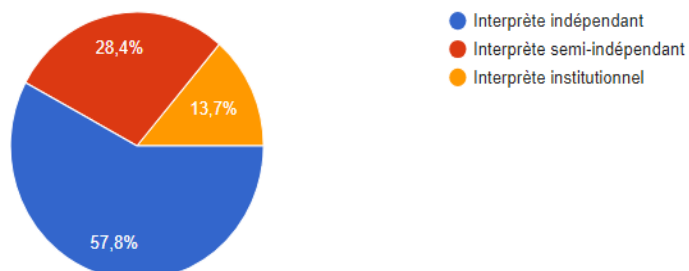


Les personnes interrogées sont pour la plupart (76) titulaires d'un Master, soit 74,5%.

Diagramme 4: statut professionnel des personnes interrogées

Statut professionnel

102 réponses

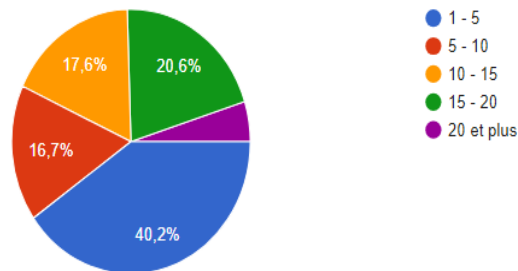


Des 102 interprètes interrogés, 59 sont indépendants, 29 semi-indépendants et 14 institutionnels, soit 57,8%, 28,4% et 13,7% respectivement.

Diagramme 5: nombre d'années d'expérience des interprètes interrogés

Années d'expérience

102 réponses



41 interprètes ont un nombre d'années d'expérience compris entre 1 et 5 ans, 21 entre 15 et 20 ans, 18 entre 10 et 15 ans, 17 entre 5 et 10 ans, soit 40,2%, 20,6%, 17,6% et 16,7% respectivement.

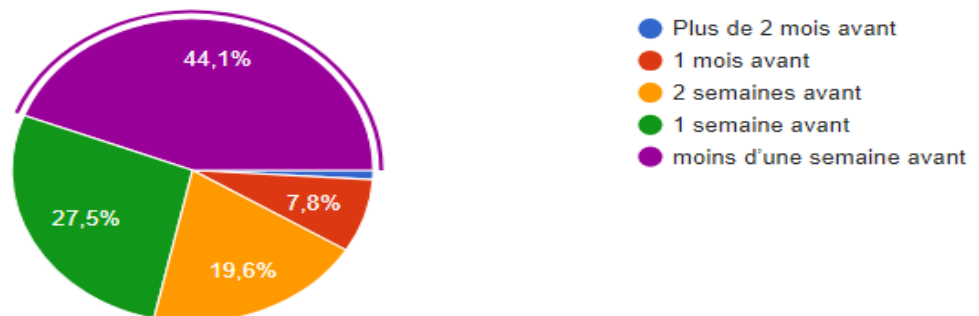
6-1-2- Sollicitation des services de l'interprète:

Les données présentées sous cette section ont été recueillies à partir des questions liées à la sollicitation des services d'interprète en prélude à une réunion.

Diagramme 6: moment de sollicitation des services de l'interprète

Généralement, à quel moment les organisateurs sollicitent-ils vos services pour la réunion ?

102 réponses

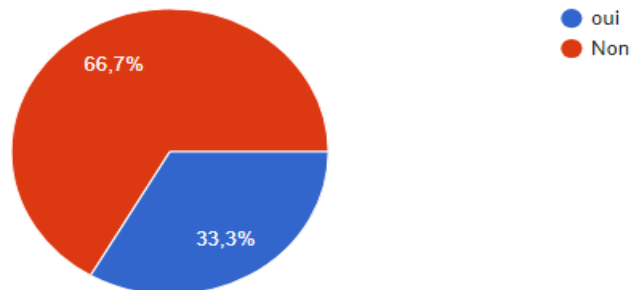


Sur les 102 interprètes interrogés, 45, soit 44,1%, ont indiqué que les organisateurs les contactaient moins d'une semaine avant la réunion. Ensuite, 28, soit 27,5%, ont déclaré être sollicités une semaine avant la réunion. Par ailleurs, 20 d'entre eux, soit 19,6%, ont mentionné être contactés deux semaines avant. Seulement 8, soit 7,8%, ont affirmé que les organisateurs les sollicitent un mois avant la réunion. Enfin, un seul, soit à peu près 1%, a indiqué être sollicité plus de deux mois avant la réunion.



Diagramme 7: le temps d'une semaine ou moins d'une semaine, est-il suffisant ou non?
Estimez-vous qu'une ou moins d'une semaine avant soit suffisant pour votre préparation ?

102 réponses

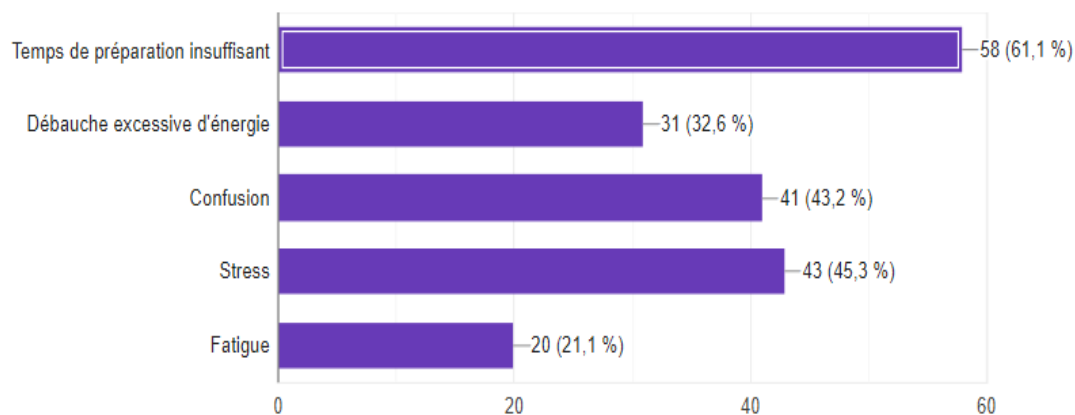


D'après les réponses des interprètes de conférence exerçant sur le sol africain, le temps d'une semaine ou moins d'une semaine n'est pas suffisant pour leur préparation. En effet, 66,7% ont répondu par « non » à la question posée contre 33,3% qui ont répondu par « oui ».

Graphique 2: conséquences d'une sollicitation tardive

De votre expérience, quelles peuvent être les conséquences d'une sollicitation tardive de vos services ?

95 réponses



D'après le graphique 2, la sollicitation tardive des services de l'interprète de conférence en Afrique a des conséquences négatives importantes. En effet, 58 interprètes, soit 61,1% ont déploré un temps de préparation insuffisant en raison de cette sollicitation tardive. En outre, 43, soit 45,3%, ont indiqué que cela entraîne le stress, tandis que 41, soit 43,2%, ont relevé la confusion. Enfin, 31, soit 32,6%, ont indiqué une débauche excessive d'énergie et 20, soit 21,1% ont relevé la fatigue. Ces résultats mettent en évidence les défis auxquels il est confronté lorsqu'il est sollicité tardivement.



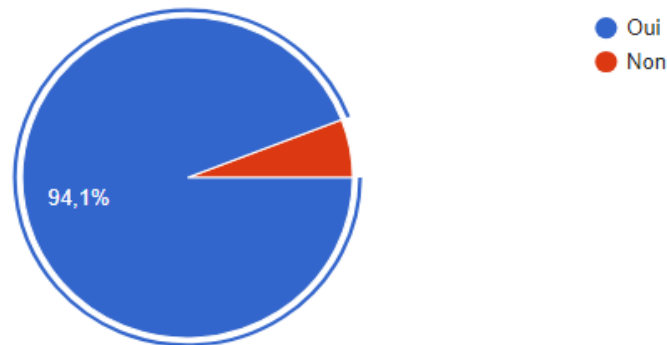
6-1-3- Importance de la documentation pour la qualité finale de l'interprétation:

Les données présentées sous cette section ont été recueillies à partir des questions liées à l'importance de la documentation et à l'accès à celle-ci en prélude à une réunion.

Diagramme 8: importance de la documentation

Dans le cadre de la préparation d'une réunion, l'accès à la documentation de la réunion est-il déterminant pour une performance optimale ?

102 réponses



L'accès aux documents, comme l'illustre le diagramme 8, constitue l'un des éléments clés sur lesquels repose une préparation optimale de l'interprète. En effet, sur les 102 interprètes interrogés, pratiquement tous (96), c'est-à-dire 94,1%, contre 6 (5,9%), estiment que l'accès à la documentation est déterminant pour la qualité finale de l'interprétation.

Graphique 3: justification de l'importance d'un accès préalable à la documentation

Justifier votre réponse :

102 réponses

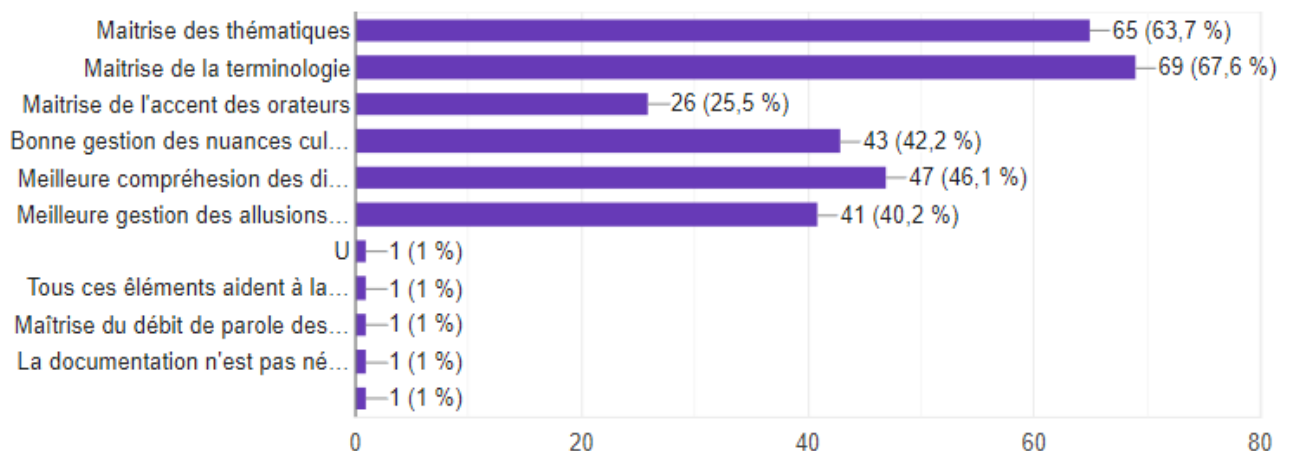


Tableau 2: Justification de l'importance d'un accès préalable à la documentation

N°	Récapitulatif des justifications des interprètes (102 réponses)	Pourcentage (%)
1	<u>Maitrise de la terminologie</u>	69 (67,6%)
2	<u>Maitrise des thématiques</u>	65 (63,7%)
3	<u>Meilleure compréhension des discours</u>	47 (46,1%)
4	<u>Bonne gestion des nuances culturelles</u>	43 (42,2%)
5	<u>Meilleure gestion des allusions</u>	41 (40,2%)
6	<u>Maitrise de l'accent des orateurs</u>	26 (25,5%)
7	<u>Tous ces éléments aident à la bonne gestion de la réunion</u>	1 (1%)
8	<u>La documentation n'est pas nécessaire</u>	1 (1%)
9	<u>Réponses nulles</u>	2 (2%)

69 interprètes, soit 67,6% ont souligné que l'accès aux documents de réunions leur permettait de maîtriser la terminologie utilisée lors de la réunion. Cela signifie que la familiarité avec les termes spécifiques utilisés dans le contexte de la réunion est cruciale pour une interprétation précise.

En outre, 65 interprètes, soit 63,7% ont indiqué que l'accès aux documents de réunion leur permettait de maîtriser les thématiques abordées lors de celle-ci. Cela suggère que les interprètes considèrent que la connaissance préalable du sujet est essentielle pour fournir une interprétation de qualité.

43 interprètes, soit 42,2% ont souligné que l'accès aux documents de réunion leur permettait d'avoir une bonne gestion des nuances culturelles, tandis que 47 parmi eux, soit 46,1%, ont indiqué que cela leur permettait une meilleure gestion des nuances discursives. Cela suppose que les interprètes accordent de l'importance à la compréhension et à la transmission précise des nuances discursives et culturelles.

40 interprètes, soit 41,2%, ont relevé que l'accès aux documents de réunion leur permettait une bonne gestion des allusions.

Enfin, 26 interprètes, soit 25,1% ont mentionné que l'accès aux documents de réunion leur permettait d'avoir une bonne maîtrise de l'accent des orateurs. Il faudrait pour cela que ces documents contiennent des fichiers sonores ou alors donnent une indication claire de l'identité et de l'origine des orateurs afin qu'une recherche plus poussée permette à l'interprète d'accéder à d'autres fichiers capables de le familiariser avec l'accent des orateurs. Cette réponse suggère que les interprètes considèrent également cet aspect comme déterminant pour la qualité de l'interprétation.

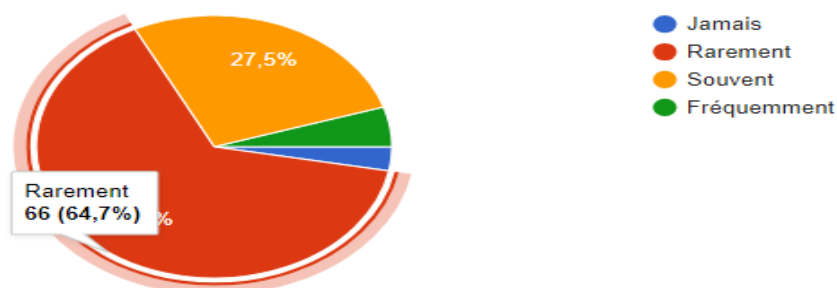
En conclusion, les réponses fournies par les interprètes suggèrent que l'accès aux documents de réunion est considéré comme déterminant pour la qualité finale de l'interprétation, en particulier en ce qui concerne la maîtrise des thématiques et de la terminologie.



Diagramme 9: délai d'accès à la documentation

À quelle fréquence recevez-vous les documents de réunion dans un délai qui vous permette de vous préparer de manière optimale ?

102 réponses



D'après les réponses fournies par les interprètes, la majorité d'entre eux (66), soit 64,7% reçoivent rarement les documents de réunion dans un délai qui leur permet de se préparer de manière optimale. 21, soit 20,6% des interprètes, ont indiqué qu'ils ne recevaient les documents dans de bons délais que « souvent ». Seulement 8, soit 7,8% ont relevé qu'ils les recevaient fréquemment. Enfin, 1% des interprètes ont déclaré ne jamais recevoir les documents de réunion à temps.

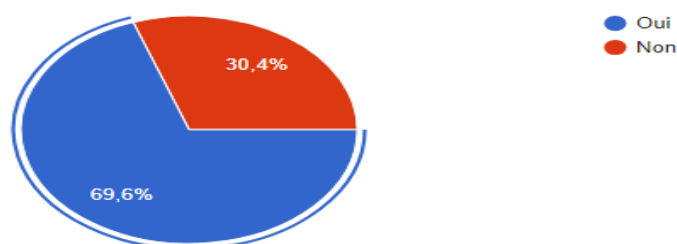
Ces statistiques suggèrent que la majorité des interprètes en Afrique rencontrent des difficultés pour accéder aux documents de réunion dans un délai leur permettant de se préparer de manière adéquate.

Le code d'éthique de l'AIIC stipule pourtant que les interprètes doivent avoir « à l'avance des documents de travail et des textes qui seront lus en séance », soit 2 semaines minimum et plus si le sujet est complexe selon les membres du conseil consultatif de l'AIIC.

Diagramme 10: interdiction d'accès à certains documents

Arrive-t-il que des documents spécifiques et importants à votre compréhension de la réunion vous soient interdits ?

102 réponses



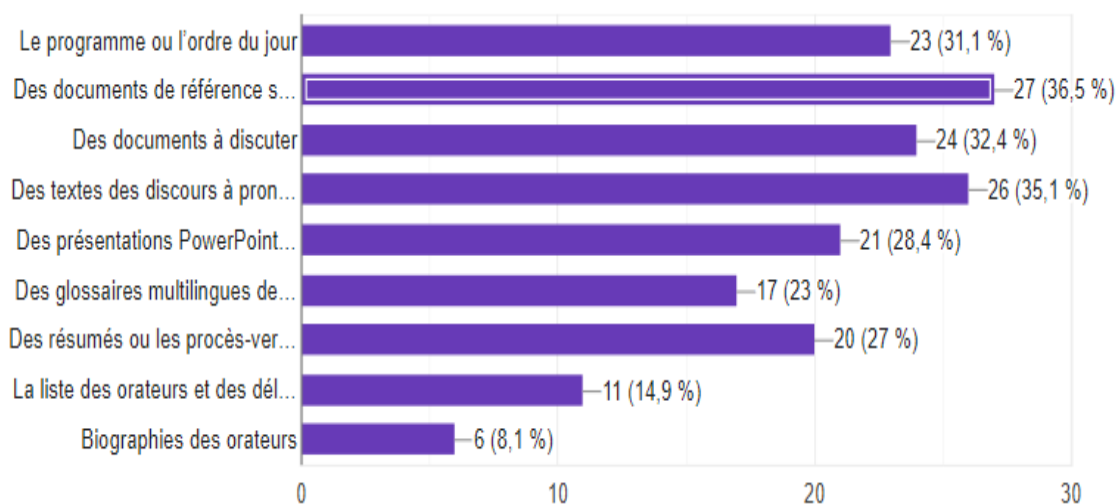
Comme le démontre le diagramme 10, la majorité des interprètes (70), soit 69,6%, se voient souvent refuser l'accès à certains documents spécifiques pourtant clés pour une bonne préparation de l'interprète, et éventuellement déterminants pour la qualité finale de l'interprétation.



Graphique 4: documents souvent non accessibles

Si oui lesquels ?

74 réponses

**Tableau 3: documents souvent non accessibles**

N°	Récapitulatif des documents recensés (74 réponses)	Pourcentage (%)
1	Documents de référence sur les sujets et les organisations concernés	27 (36,5%)
2	Des textes des discours à prononcer	26 (35,1%)
3	Des documents à discuter	24 (32,4%)
4	Le programme ou l'ordre du jour	23 (21,1%)
5	Des présentations PowerPoint et les notes des orateurs	21 (28,4%)
6	Des résumés ou les procès-verbaux des réunions précédentes	20 (27%)
7	Des glossaires multilingues de la terminologie pertinente	17 (23%)
8	La liste des orateurs et des délégués	11 (14,9%)
9	Biographies des orateurs	6 (8,1%)

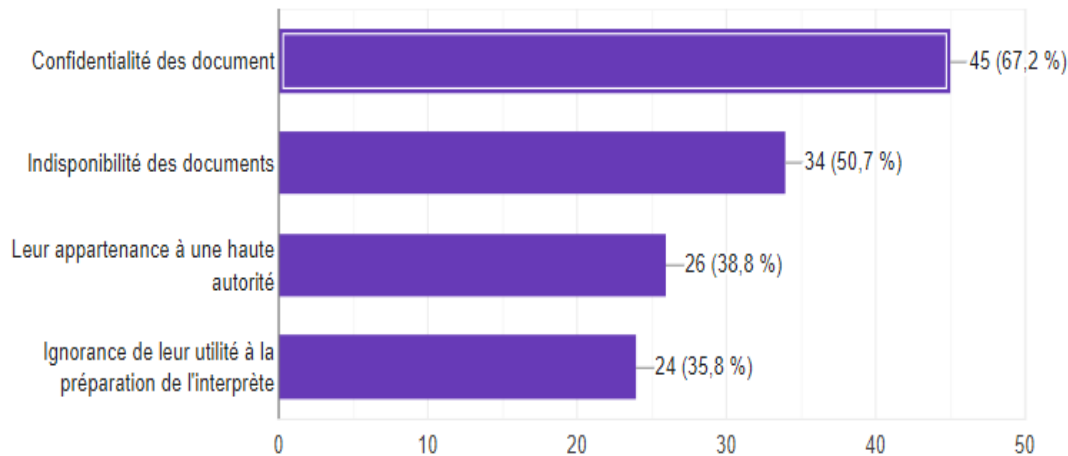
Ces réponses indiquent que les interprètes ont souvent un accès limité à certains documents durant leur préparation. Les documents auxquels ils n'ont pas accès comprennent le programme ou l'ordre du jour, les documents de référence sur les sujets et les organisations concernées, les documents à discuter, les textes des discours à prononcer, les présentations PowerPoint et les notes des orateurs, les glossaires multilingues de la terminologie pertinente, les procès-verbaux des réunions précédentes, la liste des orateurs et des délégués, ainsi que les biographies des orateurs.



Graphique 5: raisons de la non-accessibilité des documents

Pour quelles raisons ?

67 réponses



D'après les données recueillies, la principale raison pour laquelle les interprètes ont un accès limité à certains documents est la confidentialité. Cela représente 67,2% des réponses, ce qui indique que la confidentialité est une préoccupation majeure pour les organisateurs.

Ensuite, l'indisponibilité des documents est la deuxième raison la plus fréquemment citée, représentant 50,7% des réponses. Cela suggère que dans certains cas, les documents ne sont tout simplement pas disponibles pour les interprètes, ce qui peut poser un défi supplémentaire à leur travail de préparation.

38,8% des interprètes ont mentionné que l'accès limité aux documents était dû à leur appartenance à une haute autorité. Cela peut signifier que certaines informations sont réservées à un groupe restreint de personnes et ne peuvent pas être partagées avec les interprètes.

Finalement, 35,8% des interprètes ont indiqué que les organisateurs ignorent l'utilité de certains documents pour la préparation de l'interprète. Cela souligne le besoin d'une meilleure communication et compréhension mutuelle entre les organisateurs et les interprètes afin de garantir un accès adéquat aux informations nécessaires pour leur travail.

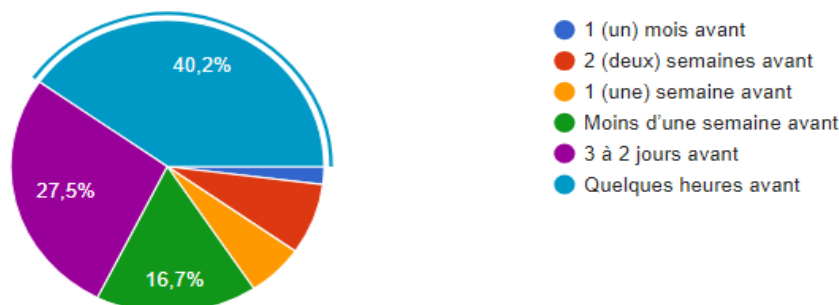
En conclusion, l'accès limité aux documents est un défi courant pour les interprètes de conférence exerçant en Afrique, principalement en raison de la confidentialité des documents et de l'indisponibilité de ces derniers.



Diagramme 11: moment de réception des documents

À quel moment recevez-vous généralement les documents de la réunion ?

102 réponses



Sur la base des statistiques du diagramme 11, 41 des 102 interprètes, soit 41,2% reçoivent les documents de réunion seulement quelques heures avant le début de celle-ci. Cela peut être un défi pour les interprètes, car ils disposent ainsi de peu de temps pour se préparer et assimiler les informations nécessaires.

Ensuite, 27,50% (28) des interprètes reçoivent les documents de réunion 2 à 3 jours avant; cela peut toujours représenter un défi pour certains interprètes qui ont besoin de plus de temps pour étudier et comprendre les informations.

17 personnes interrogées, soit 16,7% reçoivent les documents moins d'une semaine avant la réunion.

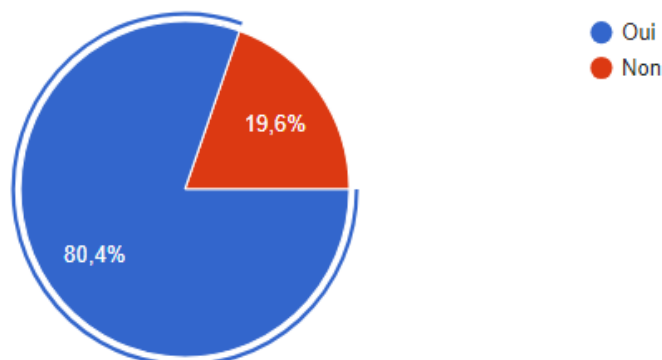
5,6% des interprètes reçoivent les documents une semaine avant la réunion, ce qui leur donne un délai plus raisonnable pour se préparer.

Enfin, 7,8% des interprètes reçoivent les documents de réunion 2 semaines avant celle-ci, et seulement 2% les reçoivent 1 mois avant. Ces délais plus longs permettent aux interprètes d'avoir suffisamment de temps pour se préparer et assimiler les informations.

Diagramme 12: ignorance des organisateurs sur la nécessité des documents

Arrive-t-il que les organisateurs/donneurs d'ouvrage ne sachent pas qu'il faut mettre à votre disposition des documents de réunion ?

102 réponses

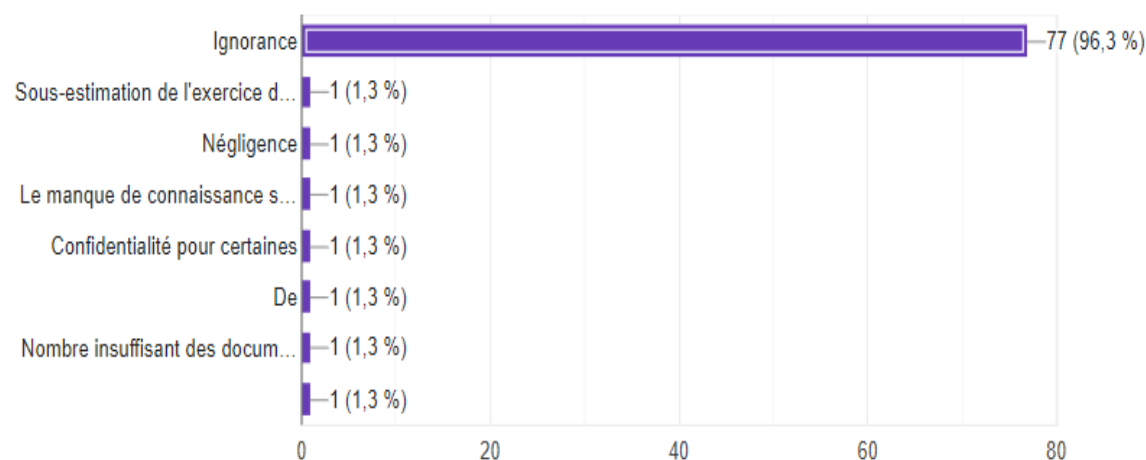


80,4% des interprètes aient répondu « oui » à la question, ce qui suggère que l'ignorance de la part des organisateurs de la nécessité de rendre les documents disponibles constitue un problème courant dans leur expérience professionnelle.

Graphique 6: justifications

Si oui, pour quelles raisons ?

80 réponses



N°	Récapitulatif des raisons (80 réponses)	Pourcentages (%)
1	Ignorance	77 (96,3%)
2	Sous-estimation de l'exercice d'interprétation	1 (1,3%)
3	Négligence	1 (1,3%)
4	Manque de connaissance sur les exigences de l'exercice	1 (1,3%)
5	Confidentialité pour certains documents	1 (1,3%)
6	Nombre insuffisant de documents	1 (1,3%)
7	Réponses nulles	2 (2,6%)

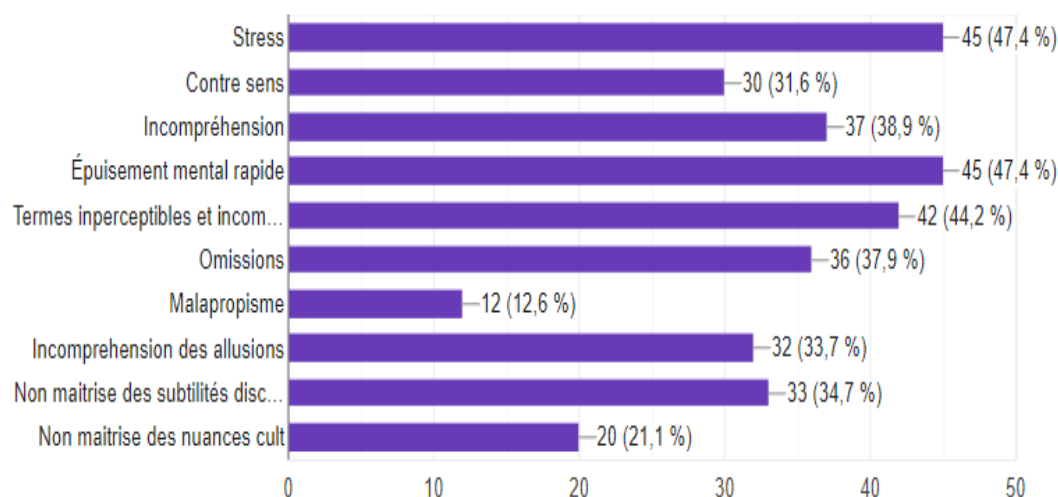
Ces réponses des interprètes indiquent que la majorité des organisateurs ne sont pas conscients de la nécessité de fournir des documents de réunion aux interprètes. 96,3% (77) de ceux qui ont répondu « oui » ont attribué cela à l'ignorance des organisateurs quant aux exigences de l'exercice d'interprétation. Ces données sont cohérentes avec les statistiques précédentes, qui montrent que la majorité des interprètes reçoivent les documents de réunion avec un délai relativement court.



Graphique 7: conséquences de l'absence de documents

Dans les cas où vous n'auriez pas eu accès aux documents, quelles sont les répercussions sur votre performance ? vous pouvez cocher plus d'une case.

95 réponses



N°	Récapitulatif des conséquences (95 réponses)	Pourcentages (%)
1	Stress	45 (47,4%)
2	Épuisement rapide	45 (47,4%)
3	Termes incompréhensibles et imperceptibles	42 (44,4%)
4	Incompréhension	37 (38,9%)
5	Omissions	36 (37,9%)
6	Non-maitrise des subtilités discursives	33 (34,7%)
7	Incompréhension des allusions	32 (32,7%)
8	Contre sens	30 (31,6%)
9	Non-maitrise des nuances culturelles	20 (21,1%)
10	Malapropismes	12 (12,6%)

Il est clair que l'absence de documents de réunion a un impact significatif sur la performance des interprètes en Afrique. La majorité des interprètes ont signalé des problèmes tels que le stress, les termes incompréhensibles et/ou imperceptibles, l'épuisement mental rapide, l'incompréhension, les omissions et la non-maîtrise des subtilités discursives. De plus, les réponses indiquent également que l'absence de documents de réunion peut entraîner une mauvaise compréhension des allusions, une non-maîtrise des nuances culturelles et même des contresens ou des malapropismes.

6-1-4- Organisation des séances de briefing:

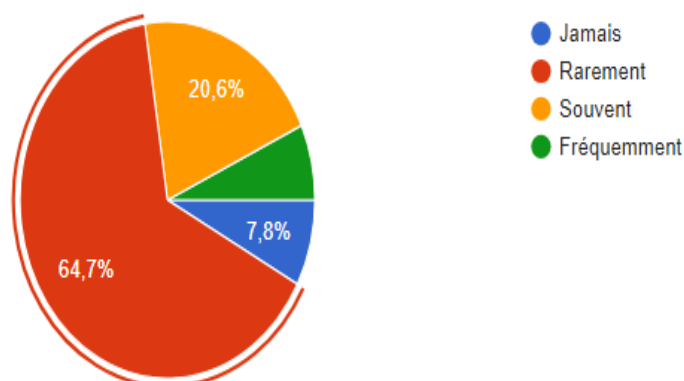
Les données présentées dans cette section ont été recueillies à partir des questions liées à l'organisation de séances de briefing avec les interprètes en prélude à une réunion.



Diagramme 13: mise à jour sur l'évolution de l'organisation de la réunion

À quelle fréquence êtes-vous mis à jour sur l'évolution des articulations de la réunion par les organisateurs après sollicitation de vos services ?

102 réponses



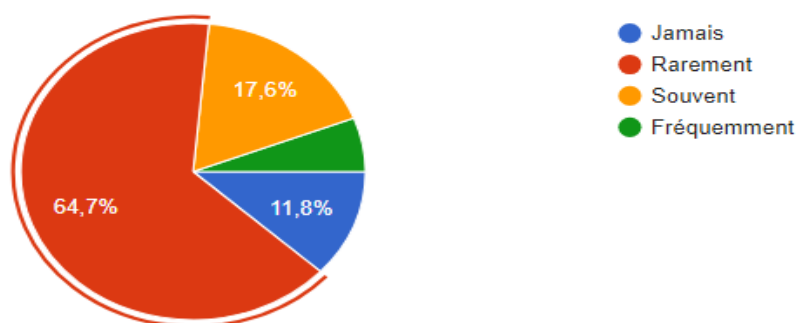
64,7%, soit 66 interprètes interrogés, ont relevé qu'ils étaient rarement mis à jour sur l'évolution des préparatifs de la réunion. 20,6% ont déclaré qu'ils étaient souvent mis à jour et seulement 6,9% ont déclaré être fréquemment mis à jour. Ces données indiquent un manque de communication et de suivi de la part des organisateurs. Sans être informés des changements, modifications ou des développements qui précèdent la réunion, l'interprète peut rencontrer des difficultés à suivre et à interpréter avec précision et efficacité.

Il est également important de noter que 7,8% des interprètes ont déclaré ne jamais être mis à jour, ce qui est préoccupant, car cela signifie qu'ils ne reçoivent aucune information sur les articulations de la réunion.

Diagramme 14: séances de briefing

À quelle fréquence tenez-vous des séances de briefing avec les organisateurs en vue d'une réunion pour laquelle vos services sont sollicités ?

102 réponses



66 interprètes, soit 64,7% ne tiennent pas régulièrement des séances de briefing avec les organisateurs avant une réunion pour laquelle leurs services sont sollicités. 17,6% ont déclaré le faire souvent et seulement 5,9% ont déclaré le faire fréquemment.

Sans avoir la possibilité de discuter des attentes et des spécificités de la réunion avec les organisateurs, les interprètes peuvent rencontrer des difficultés à fournir une interprétation précise et adaptée.

Il est également préoccupant de constater que 11,8% des interprètes ont déclaré ne jamais tenir de séances de briefing avec les organisateurs.

6-2- Discussion:

Cet article s'est proposé d'examiner la question de la prise en compte de l'interprète de conférence exerçant en Afrique dans le processus d'organisation de réunion. Adoptant une approche quantitative via l'administration d'un questionnaire conçu à cet effet, il a présenté et analysé les données ainsi recueillies. Il se dégage trois conclusions majeures de cette analyse: (1) la relation entre l'interprète de conférence exerçant sur le continent africain et l'organisateur d'événement n'est pas toujours empreinte de collaboration; (2) les conditions dans lesquelles il est souvent sollicité pour des missions professionnelles ne donnent pas assez de temps de préparation à l'interprète de conférence exerçant en Afrique; (3) il découle de ce qui précède des conséquences qui ont une incidence non seulement sur la qualité finale l'interprétation, mais également sur l'interprète lui-même. Sur la base de ces conclusions, quelques recommandations peuvent être formulées à l'endroit des instances qui utilisent des services d'interprétation en Afrique, ainsi qu'aux associations africaines d'interprètes.

La nature particulièrement exigeante du métier d'interprète de conférence nécessite une préparation minutieuse pour assurer la qualité de l'interprétation lors de réunions. Pour faciliter cette préparation, il est urgent que les organisateurs d'événement tiennent compte de l'interprète dès le début de la préparation de l'événement, en s'enquérant déjà suffisamment tôt de sa disponibilité, et en l'intégrant dans les groupes d'échange des documents non confidentiels liés à l'événement. L'analyse des données recueillies montre qu'une telle collaboration est essentielle pour assurer le succès de l'événement quel qu'en soit le format, les intervenants, les sujets à aborder, etc. Le prétexte de la confidentialité avancé par 67,2% des interprètes interrogés pour justifier que les documents ne soient pas mis à la disposition des interprètes pour leur préparation ne résiste pas à l'analyse, car il existe des associations professionnelles d'interprètes de conférence dont les membres respectent le code d'éthique professionnelle, en plus des clauses de confidentialité que des organisateurs peuvent faire signer à ceux des interprètes recrutés pour des missions. Les interprètes du continent africain ne sont pas plus enclins à violer de telles clauses que leurs collègues d'autres régions du monde.

Il apparaît en outre qu'une ou plusieurs réunions préliminaires avec les interprètes avant le début de la réunion principale sont susceptibles de contribuer à améliorer la prestation de ceux-ci. De telles réunions permettent aux interprètes qui aborderaient certaines questions et thématiques pour la première fois de poser des questions, de clarifier les termes techniques ou spécifiques à l'industrie et de discuter de toute autre préoccupation liée à leur travail. Une réunion préliminaire leur permettrait également de mieux appréhender les attentes des organisateurs, de leur faire part des leurs, et de se mettre ainsi en situation de fournir un service d'excellence.

Faute pour les organisateurs de se conformer à certaines suggestions portées par le présent article, l'interprète de conférence africain pourrait paraître ne pas être à la hauteur de sa tâche alors que dans les conditions normales de préparation, toutes choses étant égales par ailleurs, sa prestation n'est pas différente de celle de ses collègues d'autres continents.



Une autre étude pourrait utilement s'atteler à rechercher les causes qui sont à l'origine de l'apparente négligence de la prise en compte de cet acteur pourtant majeur de la réussite de l'organisation d'événement sur le continent africain.

7- Conclusion:

Le présent article éclaire d'un jour nouveau le rôle que joue l'interprète lors d'une réunion, ainsi que la nécessité de sa prise en compte adéquate dans le processus d'organisation d'événement. Cette nécessité n'est pas toujours suffisamment comprise en Afrique où certains participants à des réunions continuent de subtiliser des casques d'interprétation et leurs récepteurs dans l'espoir que ces casques et ces récepteurs continueraient, une fois les participants rentrés chez eux, d'effectuer l'interprétation des langues (de toutes les langues) pour eux. Toute anecdotique qu'elle soit, cette réalité démontre le peu de maîtrise que l'on a sur le continent, y compris les organisateurs d'événement, du rôle de l'interprète, des difficultés liées à ce rôle, et de la nécessité de sa prise en compte, notamment dans le processus d'organisation. Il est à espérer que cet article, grâce à ses conclusions, contribue à faire évoluer la compréhension de ce rôle afin que les organisateurs d'événement sur le continent se montrent de plus en plus professionnels en faisant preuve d'une meilleure maîtrise de ces aspects techniques déterminants pour le succès de l'organisation d'événement.

Bibliographie:

- 1- AIIC. (1999). *Practical guide for professional conference interpreters*. <http://aiic.net/p/628>. 13 octobre 2023.
- 2- AIIC – Association Internationale des Interprètes de conférence. (2002). *A Survey of Workload in simultaneous interpreting*. <http://aiic.net/page/657/lang/2>. 13 octobre 2023)
- 3- AIIC – (2022). Code d'éthique professionnelle.
- 4- Bonga, L.M.C (2022). *Étude comparative des marchés de l'interprétation de conférence en Afrique et en Europe en matière de combinaisons linguistiques*. Mémoire de M.A. ASTI, Université de Buéa.
- 5- Chiaro, D. & Nocella, G. (2004). Interpreters' Perception of Linguistic and Non-Linguistic Factors Affecting Quality: A Survey through the World Wide Web. *Meta*, 49(2), 278–293. <https://doi.org/10.7202/009351ar>. 13 octobre 2023.
- 6- Galaz, S. (2011). The effect of previous preparation in simultaneous interpreting: Preliminary results. *Across Languages and Cultures: A Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies*, 12(2), 173, 191. <https://akademai.com/doi/abs/10.1556/Acr.12.2011.23>. 13 octobre 2023
- 7- Galaz, S., Padilla, P., Bajo, M. T. (2015). The role of advance preparation in simultaneous interpreting: A comparison of professional interpreters and interpreting students, in *Interpreting*, Vol 17 (1), pp1–25 (25). <https://doi.org/10.1075/intp.17.1.01dia>. 13 octobre 2023.
- 8- Gile, D. (1985). Les termes techniques en interprétation simultanée, *Meta*, 30, 3; 199–210.
- 9- Gile, D. (1995a). Basic concepts and models for interpreter and translator training. *John Benjamins Publishing Company*.
- 10- Gile, D. (1995b). *Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- 11- Gile D. (2005). Directionality in conference interpreting: a cognitive view, in R. Godijns & M. Hinderdael (ed.)
- 12- Gile, D. (2018). Simultaneous interpreting. CHAN, Sin-wai (ed). *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting*. The Chinese University of Hong Kong Press.
- 13- Hackman, J. R. (1990). Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork. Jossey-Bass.
- 14- Herbulot, F. (2004). La Théorie interprétative ou Théorie du sens: point de vue d'une praticienne. *Meta*, 49(2), 307–315. <https://doi.org/10.7202/009353ar>. 13 octobre 2023.
- 15- Jakobson, R. (1959). *On linguistic aspects of translation*. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 113–118). Routledge.



- 16- Luccarelli, L. (2006). Conference preparations: What it is and how it could be taught. *Conference Interpretation and Translation*, 8(1), 3–26.
- 17- Seleskovitch D. et Lederer M. (1986): *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition. 104-115.
- 18- Servoz-Gavin, D. (2014). *Stratégies de préparation de conférence: du novice à l'expert. Mémoire Mastère en Interprétation*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/20319/1/ulfl186506_tm.pdf. 16 octobre 2023.
- 19- Setton, R. et Prunc, E. (2015). *Ethics*, in *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Pöchhacker (Ed.). London & New York: Routledge. p. 146.



The role of digital technologies in achieving sustainable development in the agricultural sector in Algeria

- 1- Ali BELKACEMI (*) University Amar Telidji – Laghouat, ali.belkacemi.sh@lagh-univ.dz
Laboratory: Sociology of Cultural ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7704-4502>
Communication.
- 2- Djoudi BENGUIT University Amar Telidji – Laghouat, d.benguit@lagh-univ.dz
Laboratory: Sociology of Cultural ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7132-3195>
Communication.

Received: 14/05/2025

Accepted: 18/06/2026

Published: 30/06/2026

Abstract

Algeria is currently experiencing a digital era marked by technological advancements and the integration of artificial intelligence. This transformation has impacted all aspects of life, including the agricultural sector, which has become dependent on digital technologies at all stages of production. Therefore, the state has been working to prepare the ground and infrastructure to accommodate this technological wave, reduce digital illiteracy among users of these technologies, confront all challenges, and establish a legal framework to protect websites and applications from hacking and piracy, thus avoiding any financial and ethical losses.

Keywords: Digital technologies, sustainable development, agricultural sector, agricultural development, digital agriculture.

دور التقنيات الرقمية في إحداث التنمية المستدامة في القطاع الفلاحي بالجزائر

ملخص

تعيش الجزائر اليوم حقبة رقمية تتسم بالتقدم التكنولوجي واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقد أحدث هذا التحول تأثيرًا على جميع جوانب الحياة، بما في ذلك القطاع الفلاحي، الذي أصبح يعتمد على التقنيات الرقمية في جميع مراحل الإنتاج، لذلك عملت الدولة على تجهيز الأرضية والبنى التحتية لاستقبال هذا المد التكنولوجي، وتقليص الأمية الرقمية لدى مستخدمي هذه التقنيات، ومواجهة كل التحديات، وتهيئة الأرضية القانونية لحماية المواقع والتطبيقات من الاختراقات وأعمال القرصنة تجنبًا لأي خسائر مادية ومعنوية.

الكلمات المفتاحية: تقنيات رقمية، تنمية مستدامة، قطاع فلاحي، تنمية زراعية، زراعة رقمية.

* Corresponding author: Ali BELKACEMI, ali.belkacemi.sh@lagh-univ.dz



1- Introduction:

In the past, humanity has always been at the mercy of nature and climate change. Agricultural production depended entirely on annual rainfall, temperature and humidity variations, and geographical limitations. For example, plants requiring high temperatures could not be grown in cold regions, and plants requiring low temperatures could not be grown in hot regions. Changing climatic conditions controlled the nature of agricultural production, Fruits and vegetables were seasonal, and meat was always of the same basic quality, with no variety.

But with technological advancements and the advent of the digital revolution and artificial intelligence, it's now possible to control this. Agricultural technology is constantly evolving, and there is now growing discussion about robots that pick fruits and vegetables, and multinational companies that are pumping millions of dollars into investing in developing agricultural technologies. This has become known as digital agriculture, which works to provide food varieties in general at all times of the year, regardless of climate change, while preserving the environment by reducing emissions of toxic gases that pollute the atmosphere resulting from traditional agricultural processes.

1-1- Problem: Statement of the Problem:

Digital technologies in the agricultural sector have become increasingly essential due to the growing population, the increase in large fermentation tanks producing dairy, smart tractors that drive themselves in sowing and harvesting operations, highly nutritious processed meat, modern water-saving irrigation systems, not to mention the provision of essential information to farmers, smart applications for pesticide and fertilization use, and other agricultural practices used to improve crop quality and quantity while reducing material costs.

Based on the above, the following research question can be raised:

- How do digital technologies contribute to sustainable development in the agricultural sector in Algeria?

To answer this main question, we have broken it down into a set of sub-questions as follows:

- 1- What is the concept of **digital agricultural technologies** and **sustainable development**, and the dimensions that combine them in the context of the agricultural sector?
- 2- What is the reality of adopting and applying modern digital agricultural technologies in the Algerian agricultural sector?
- 3- How do applications of artificial intelligence and integrated digital technologies contribute to improving agricultural and animal productivity and rationalizing resource consumption in Algeria?
- 4- What are the most prominent challenges and obstacles facing the process of digitizing the agricultural sector in Algeria, and the proposed strategic prospects to ensure the successful integration of these technologies?

1-2- Importance of the study:

The importance of this study is evident in the following points:

- 1- Digital technologies have the potential to revolutionize the agricultural sector by making it more efficient, productive, and sustainable.
- 2- The rapid growth of digital technologies in the agricultural sector provides new ways to exchange information and deliver it to farmers accurately and in a timely manner, accompanying them at all stages of production with proactive agricultural extension campaigns.
- 3- Striving to achieve self-sufficiency, especially in crops experiencing significant productivity shortages, and exploring ways to address this shortage and thus achieve food security in these commodities.



4- Understanding the nature of the problems facing Algerian farmers, particularly regarding how they deal with new agricultural technologies and the extent to which they benefit from them in increasing production and productivity of agricultural crops.

The importance of **sustainable development** in general, and sustainable development in the agricultural sector in particular, is particularly important for developing countries in maintaining their food security by reducing their dependence on foreign resources and lowering their import bills to maintain their political sovereignty.

1-3- Study Objectives:

The study seeks to achieve a number of objectives, including:

- 1- Establishing the conceptual and theoretical framework for the study variables.
- 2- Identifying the reality of digital agriculture in Algeria.
- 3- Understanding how digital technology contributes to agricultural marketing and e-commerce.
- 4- Identify the most important challenges and impacts of smart agriculture at the regional and international levels.
- 5- Highlighting the most important Obstacles to digitizing the agricultural sector in Algeria.

1-4- Literature Review:

1-4-1- Study (Al-Tawus Gharib and Hanan Drid, 2021), entitled: E-agriculture as a strategic direction for the agricultural sector in light of the digital transformation

The study aims to understand the importance of digital transformation and the role of information and communications technology in activating e-agriculture. The study adopted a descriptive approach by highlighting the importance of digital transformation.

The study arrived at several key conclusions, including:

- 1- E-agriculture requires the adoption of a comprehensive national strategy aimed at enhancing information and communications technology.

The study presented a number of proposals, most notably:

- 2- The necessity of activating and encouraging research and development in the field of information and communications technology and applying it to the agricultural sector.

1-4-2- Study (Bilal Bashta and Abdelkader Bourmana, 2020), entitled: The Reality of Developing the Agricultural Sector to Shift Towards Economic Diversification in Algeria

This study aims to shed light on Algeria's efforts in the agricultural sector as one of the most important sectors, which is important as a pillar of economic activity in Algeria. The study relied on the descriptive and analytical approach and reached a number of conclusions, the most prominent of which are:

- 1- The economic reality of the Algerian state imposes the necessity of diversifying sources of economic income in the agricultural sector, compared to its available capabilities. Algeria's capabilities in the agricultural sector are considered to be superior and have a competitive advantage, which makes the Algerian economy based on them.

The study presented a number of recommendations, including:

- 2- The necessity of adopting a clear, comprehensive, and forward-looking vision for agriculture and rural development in Algeria.
- 3- Supporting agricultural investment in Algeria by facilitating procedures for obtaining agricultural property and financing private projects for young university graduates by encouraging support for start-ups.

1-4-3- Study (Manish, Abhishek, Sunil, & Dileshwer, 2012), entitled: Uses of Information and Communication Technology in Agriculture

This study aimed to shed light on the issues underlying ICT and the obstacles preventing its optimal use for agricultural development.

The study reached a number of conclusions, including:



1- ICT is intended for communities, not just individuals. This requires a more holistic view of communities to identify optimal solutions, empower political leaders to implement them, and ensure appropriate content. This can only be achieved by making rural infrastructure an integral part of all national planning and infrastructure programs, striving to eradicate digital literacy, and the need for public-private partnerships to reduce the lack of funding and resources for investment in physical and human capital, The government bears the responsibility for adopting ICT in agriculture.

2- The study emphasized that e-agriculture is a major contributor to social and economic growth and development, ensuring rural sustainability, social issues, training, research, and political issues.

1-4-4- Study (Peter & Moses, July 2013): Current Status of E-Agriculture and Global Trends: A Survey Conducted in Trans Nzoia County, Kenya

This study aimed to ascertain farmers' awareness, usage, and perceptions of e-agriculture in Trans Nzoia County, Kenya. The study relied on quantitative survey techniques to collect data from farmers in the county on awareness, perception, and use of various e-agriculture technologies, such as smart farming and e-commerce.

The study reached a number of findings, including:

1- Most farmers in the county were familiar with e-agriculture practices.

2- Mobile phone costs should be reduced to enable the majority of farmers to access current information about agribusiness within the county.

Among the most important recommendations of the study:

1- The government should educate farmers on the best ways to use information and communications technology to conduct agribusiness.

2- The results of this study provide a practical framework for various stakeholders in the agricultural sector in the county to establish an e-agriculture platform to facilitate the marketing of agricultural products.

1-5- Study Methodology:

The linguistic definition of method is as stated in Lisan al-Arab: "Nahj (path): 'A path clear and obvious' (tareeq nahj): 'Manhaj (method): 'He made the path clear' (manhaj), and minhaj (method) is like manhaj (method)." In the Qur'an, the Qur'an states: "To each among you We have prescribed a law and a method" (minhaj) (Quran, 5:48), Minhaj (method) is a clear path, and nahj (method) means "He made clear and evident" (Ibn Manzur, n.d.).

Technically, it is a method by which a person arrives at a demonstrative truth or scientific knowledge (Hanafi, 2000: p. 17).

In analyzing this study, we relied on the descriptive approach, highlighting the role of digital technologies in influencing the nature of agricultural practice by farmers. This aims to advance the agricultural sector and achieve sustainable development, which in turn impacts the country's economic and political landscape.

1-6- Study sample and study tools:

1-6-1- Study sample:

Because the study relied on the descriptive analytical approach to highlight the role of digital technologies and their impact on agricultural practice and sustainable development, it does not use a study sample in the procedural sense recognized in field research.

First: Type of study: Analysis of the reality of the phenomenon (digital technologies and sustainable development in the agricultural sector in Algeria) based on theoretical literature, previous studies, documented experiences and initiatives, such as the "Saqay" project, the Farm AI initiative, and the efforts of the Sawakri Group.

Second: What replaces the sample: is the theoretical and conceptual framework, and documented real-world studies and initiatives that have been analyzed and explained (such as examples of the use of artificial intelligence and drones).



1-6-2- Study tools:

Since the adopted approach is the descriptive analytical approach, the main study tool used is:

Content and document analysis.

First: Tool Description: This tool is based on the collection, review and analysis of the theoretical framework, concepts (such as digital agriculture, sustainable development), documented governmental or private efforts and initiatives (technical projects in the agricultural field in Algeria), as well as a critical analysis of previous relevant studies.

Second: Reason for use: This tool is best suited to meet the objectives of the study, especially:

- 1- Establishing the conceptual and theoretical framework.
- 2- Defining the reality of digital agriculture in Algeria.
- 3- Highlighting the role of artificial intelligence and its applications in the field.

2- Conceptual and theoretical framework of the study:

2-1-The Concept of Digital Agricultural Technologies:

This study uses the term "digital technologies", which refers to the design, development, and use of smart agriculture for a wide range of technologies, including, but not limited to, Global Positioning System (GPS) technology (Brini, 2023), the use of drones and autonomous vehicles, remote sensing devices, robotics, digital communication tools (Batat, n.d.: pp. 97–98), differential chains (Blockchains), and computer-aided decision-making in both open-field and controlled agriculture, such as greenhouses and hydroponic farms, and smartphone applications that facilitate regular remote irrigation, allowing for rational water consumption in times of drought and scarcity of rain, as well as diagnosing plant diseases and identifying effective treatments for them, avoiding the systematic and random use of pesticides.

Many agricultural institutes, organizations, and universities around the world, including in North Africa, are conducting studies under various names such as smart agriculture, digital agriculture, and precision agriculture. These refer to the use of advanced technology and artificial intelligence to improve agricultural processes and production, Smart agricultural systems collect and analyze data from a wide range of sources (Masoud, 2011: p. 310), such as weather conditions, soil moisture, and plant growth.

The goal of using smart agriculture is to provide farmers with data, insights, and recommendations at the right time.

Digital agriculture aims to enhance the efficiency and sustainability of agriculture by reducing environmental impacts and increasing quality (Waman & Rashid, 2017: p. 23).

2-2- The Concept of Sustainable Development:

The term sustainable development emerged and gained significant attention from the World Commission on Environment and Development in 1987, when the definition of sustainable development was formulated as: development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their needs.

Many countries around the world agreed, at the Earth Summit in 1992, to define sustainable development as: development that reconciles environmental, economic, and social development, creating a viable cycle between these three poles, It is economically effective, socially just, and environmentally feasible, It is development that respects natural resources and ecosystems, supports life on Earth, and ensures economic sustainability without neglecting the social goal of combating poverty, unemployment, and inequality, and the pursuit of justice (Satori, 2016: pp. 299–311).

Sustainable agricultural development is also defined as: a set of measures and policies that structure the agricultural sector in a way that leads to the optimal use of agricultural resources, achieving increased production and productivity, with the aim of raising the national income



and the standard of living for individuals across generations without harming the environment (Muhammad, 2003: p. 4).

2-3- Technology Acceptance Model (TAM):

This model focuses on the influencing factors that influence the implementation of new technology. It can be incorporated to understand the factors that influence the acceptance and use of digital technologies as a tool for achieving sustainable development in the agricultural sector, this model, commonly used in the social sciences, explores the acceptance and use of new e-services.

It is based on the belief that users' perceptions of the usefulness and ease of use of technology influence their attitudes and intentions to use it.

Among the studies conducted in the Arab world that addressed the process of diffusion and use of digital information technology based on the technology acceptance model are the studies of (Rose & Straub, 1998, Bouattour et El Louadi) (Gefen & Straub, 1997).

By adopting these theoretical frameworks, we can better understand and enhance the relationship between digital technologies and achieving sustainable development, and guide research and analysis strategies toward deeper understanding and practical applications.

3- The reality of sustainable digital agriculture in Algeria:

Smart agriculture in Algeria is witnessing remarkable development. We live in an era of modern technologies, artificial intelligence, and digital transformation in the Algerian agricultural sector.

We will review the latest digital technologies used in farm management using artificial intelligence and remote sensing applications for agricultural crops, and how to improve the productivity of these crops through information systems and digital agriculture technologies.

3-1- Technical Agriculture in Algeria:

With the increasing demand for food worldwide and the ongoing debate over rising consumer prices, Algeria has moved towards adopting smart agriculture, which relies on modern technologies supported by artificial intelligence systems.

This requires giving great importance to specialized scientific research and encouraging young people to join agricultural programs. This approach ensures the expansion of agricultural investments and the increase and improvement of production efficiency.

One promising experiment in precision agriculture is the work of Nasser Bouziani and Mourad Bouzit, two Algerian researchers in robotics and physics residing abroad. Their "Saqay" project involves autonomous, solar-powered robots used for automatic irrigation and deep root fertilization, requiring virtually no human intervention, this delivers sufficient water and fertilizer to each plant at the right time.

These machines are equipped with precise sensors that can detect soil moisture, tree health, and signs of diseased plants. They are also operated by an artificial intelligence-based monitoring and operation system that continuously provides the necessary information and displays to the farmer all the details of his soil and plants.

This innovative project, the researcher adds, has impressed NASA and several Chinese research centers, which have offered to contribute to its development, It is currently in the research and development phase. The researchers believe that adopting a system like "Saqay" instead of drip irrigation and surface fertilization would reduce premature tree mortality from 45% to 15%, In addition to being environmentally friendly, deep fertilization also saves water, as a single robot can irrigate and fertilize approximately 120 hectares, depending on tree density and the location of the water source, according to the explanations provided by the inventors.

Precision agriculture is not limited to irrigation, fertilization, and plant disease control; it extends to the development of complete agricultural systems that monitor all stages of the agricultural process, from plowing to harvest.



A promising project in this regard is the modern farms that the Sawakri Group is preparing to launch soon in Algeria, together with a Turkish partner, the company has been developing a comprehensive automation system equipped with artificial intelligence to control all steps of cherry tomato production for export, with the aim of controlling farm yields and product quality. The AI-based system intervenes in crop management, where agriculture requires a great deal of precision to ensure maximum productivity and minimize risks.

Another promising experience is that of Farm AI, an Algerian startup ranked second in the 2023 Tech 4 Good global competition in China, for developing a system to identify plant diseases using drones (Nour El-Din & Mounia, 2015).

Algeria is one of the leading countries in North Africa in adopting modern technologies in agriculture, despite climatic challenges and the growing need to improve agricultural productivity, these technologies include:

- 1- The use of artificial intelligence in crop management at all stages of production.
- 2- The application of remote sensing technologies for continuous crop monitoring.
- 3- The use of geographic information systems to improve agricultural planning.
- 4- The use of robots and drones in agricultural operations (Al-Zoubi, 2018).

These measures offer integrated solutions that combine these technologies to provide a comprehensive and effective vision for Algerian farmers.

3-2- The role of artificial intelligence applications in improving agricultural productivity in Algeria:

Despite its high rankings according to international bodies, the government continues to strive to increase food production. Now, however, it is through smart agriculture, which takes into account the rapid development of technology by deploying renewable energy in irrigation, using solar energy for pumping instead of oil-powered engines, and relying on the university as an important partner in promoting innovation and research, This explains the authorities' adoption of modern technology and a new concept of agriculture that enables complete control of environmental factors and the efficient use of resources. In addition, two national schools of agriculture have been established to help link agricultural projects with modern scientific research.

An agricultural food hub and a seed bank have been established, along with the creation of a gene bank. Furthermore, model farms have been transformed into nurseries for livestock and plants as a vehicle for research and development in the agricultural sector.

The most important measures taken to improve agricultural and livestock production in Algeria can be summarized as follows:

First: The improvement of Automated irrigation Systems

Artificial intelligence algorithms enable automatic crop management. When combined with Internet of Things (IoT) sensors that monitor soil moisture levels and weather conditions, the algorithms determine the amount of water allocated to crops in real time, The self-powered crop irrigation system is designed to conserve water while promoting sustainable agriculture and farming practices, Artificial intelligence in smart greenhouses improves plant growth by automatically adjusting temperature, humidity, and light levels based on real-time data.

Second: Detection of leaks and damage in irrigation systems

AI plays a pivotal role in detecting leaks in irrigation systems, By analyzing data, algorithms can identify patterns and anomalies that indicate potential leaks. Machine learning (ML) models can be trained to recognize specific signs of leaks, such as changes in water flow or pressure. Real-time monitoring and analysis enable early detection, preventing water waste and potential crop damage, AI also integrates weather data with crop water needs to identify areas that consume large amounts of water, By automating leak detection and sending alerts, AI technology improves water use efficiency, helping farmers conserve their resources.



Third: Crop and soil Monitoring

Poor soil nutrient selection can seriously impact crop health and growth. Identifying these nutrients and determining their impact on crop yields using AI enables farmers to easily make necessary adjustments. Despite the limitations of human observation, computer vision models can monitor soil conditions to gather the precise data needed to combat crop diseases. This plant data is then used to determine crop health, predict yields, and identify any specific problems. Plants power AI systems through sensors that detect their growing conditions, triggering automated adjustments to the environment.

In practice, AI application in agriculture have demonstrated the ability to precisely monitor the growth stages of wheat and the ripening of tomatoes (Chenafi, 2020: p. 49) with a speed and accuracy unmatched by humans.

Fourth: Detecting Diseases and Pests

In addition to detecting soil quality and crop growth, computer vision can detect the presence of pests or diseases. This is done using artificial intelligence in agricultural projects to scan images to detect mold, rot, insects, or other threats to crop health. In conjunction with warning systems, this helps farmers move quickly to eliminate pests or isolate crops to prevent the spread of diseases. Artificial intelligence technology has been used in agriculture to detect black rot in apples with over 90% accuracy. It can also identify insects such as flies, bees, moths, and others with equal accuracy. However, researchers first needed to collect images of these insects to obtain the necessary training dataset size to train the algorithm.

Fifth: Livestock Health Monitoring

Integrating AI into livestock management is not just a technological advancement; it's a necessity for a robust and productive future. AI-based solutions are poised to increase yields, enhance animal welfare, and improve efficiency, ensuring the future of this vital industry.

1- Aerial Management: One of the most prominent applications is drones equipped with computer vision technology. Their importance lies in their ability to cover vast, remote areas. Drones can immediately alert herd managers when an animal is missing, enhancing herd safety and security.

2- Health and Welfare Monitoring: AI models play a pivotal role in monitoring livestock health and identifying signs of illness or injury. These models are trained to detect abnormal movements, which are often the initial indicators of health problems in animals. This early detection enables herd managers to intervene quickly, mitigating the spread of disease and improving overall animal welfare.

3- Feeding Rates: AI models are also used to track feeding rates by determining when an animal bends down to eat. This technology enables herd managers to closely monitor each animal's health by assessing its feeding patterns. Low feeding rates may be an indicator of poor health, enabling early intervention (Chenafi, 2020: p. 53).

Sixth: Application of Smart Pesticides

Farmers are well aware that pesticide management remains an area in need of substantial improvement. Unfortunately, both manual and automated spraying operations suffer from significant limitations. Manual pesticide spraying offers greater precision in targeting specific areas, although it can be slow and difficult. Automated pesticide spraying is faster and less expensive, but it often lacks precision, leading to environmental pollution.

AI-powered drones offer the best advantages of each approach while avoiding their drawbacks; Drones use computer vision to determine the amount of pesticide to spray in each area. Although this technology is still in its infancy, it is rapidly evolving and becoming more accurate.

Seventh: Yield Mapping and Predictive Analytics

Yield mapping uses machine learning algorithms to analyze massive datasets in real time. This helps farmers understand the patterns and characteristics of their crops, enabling them to better plan. By combining technologies such as 3D mapping, sensor data, and drones, farmers



can predict soil yields for specific crops. Data is collected across multiple drone flights, enabling more accurate analysis using algorithms. These methods allow for accurate predictions of future yields for specific crops, helping farmers know when and where to plant seeds and how to allocate resources to achieve the best return on investment.

Eighth: Automated Weeding and Harvesting

As with pest and disease detection using computer vision, it can also be used to detect weeds and invasive plant species. When combined with machine learning, computer vision analyzes the size, shape, and color of leaves to distinguish weeds from crops. These solutions can be used to program robots that perform Robotic Process Automation (RPA) tasks, such as automated weeding. In fact, these robots have already been used effectively, and with the increasing accessibility of these technologies, intelligent robots could perform both weeding and entire crop harvesting.

Ninth: Post-Harvest Product Sorting

Artificial intelligence not only helps identify potential problems with crops as they grow, but also plays a role after the crop is harvested. Most sorting operations are typically performed manually, but AI enables more accurate crop sorting. Computer vision can detect pests and diseases in harvested crops. Furthermore, it can classify produce based on its shape, size, and color. This enables farmers to quickly separate produce into categories, for example, to sell to different customers at different prices. In comparison, traditional manual sorting methods can be labor-intensive. By analyzing big data, AI plays a pivotal role in developing smart agriculture in Algeria related to crops, soil, and climate. AI can provide valuable insights to farmers.

3-3- Contribution of digital technology to agricultural marketing and e-commerce:

E-commerce refers to conducting business over the Internet, i.e., exchanging and maintaining business information and conducting business transactions over international communications networks. E-commerce is the platform through which business transactions, namely the buying and selling of goods, are conducted over the Internet. The size of the e-market is determined by the number of Internet and smart device users (Joseph, 2005).

Digital marketing involves understanding the market and identifying consumer needs and desires through market research, marketing information management, and data on buyers and the market. This data is provided to farmers to understand the national and international market needs for agricultural crops, so that their crop cultivation is not random and routine, but rather planned and systematic. This marketing process extends to designing a marketing strategy based on customer needs and product development and design. To achieve consumer confidence in agricultural products, websites must contain all data related to the organization marketing agricultural crops, among the advantages of global e-marketing include the fact that it is not affected by geographical boundaries, as customers can shop from anywhere through the establishment's dedicated website using a computer. In addition, there is an element of excitement in promoting the products offered by establishments, and the absence of paper documents among those involved in e-marketing, which reduces the effort and time required for buying and selling (Al-Adili, 2015).

3-4- Smart Agriculture and Modern Technologies:

The Future of Sustainable Agriculture in Algeria:

Precision agriculture and modern technologies represent the future of the agricultural sector in Algeria. These technologies include: The use of robots in all stages of agricultural production to save time and effort and reduce high financial costs; the implementation of smart irrigation systems to rationalize water consumption, especially in areas with hot and dry climates; the use of drones to monitor agricultural crops; and the application of vertical farming techniques in urban areas. These technologies are being integrated into the search for solutions to provide a comprehensive approach to smart agriculture.



3-4-1- Geographic Information Systems for Agricultural Planning and Management:

Geographic Information Systems play a vital role in the development of smart agriculture in Algeria, These systems help in:

- 1- Identifying the best geographical locations for growing specific crops based on soil and climate characteristics.
- 2- Improving the management of natural resources to ensure the rational and efficient use of these resources.
- 3- Strategic planning to expand the use of unused agricultural areas and reclaim barren lands (Manish et al., 2012).
- 4- Analyzing the impact of climate change on seasonal agriculture and taking the necessary measures to protect agricultural crops.
- 5- Remote monitoring of plant health using smart technologies, This technology enables monitoring of plant health through:
 - a- Early detection of diseases and environmental pests that can reduce crop yield and quality.
 - b- Identifying areas of water stress in crops so that farmers can grow crops according to the specificity of the area.
 - c- Evaluating the effectiveness of fertilizers and pesticides and the extent to which they achieve their desired objectives.
 - d- Preparing periodic reports on the status of agricultural crops to intervene in a timely manner to protect them from all threats.
 - e- Agricultural data analysis is essential for achieving sustainable agriculture in Algeria, through:
 - 1- Collecting and analyzing data from multiple, reliable sources.
 - 2- Providing practical and achievable insights for farmers.
 - 3- Supporting decision-making based on data and statistics from known sources.
 - 4- Improving the efficient use of various natural, human, and technical resources.

This strategy helps achieve a balance between increased productivity and the conservation of natural resources.

3-4-2- Sustainable Agriculture and Modern Technologies for Achieving Sustainable Agricultural Development in Algeria:

The value of the agricultural market in Algeria was estimated at \$4.64 billion in 2023 and is expected to reach \$5.82 billion by 2028, representing an annual growth rate of 4.65 percent, according to the American website "Mordor Intelligence" (The website name "Murder Intelligence" was corrected). The website explained that the agricultural sector has recorded steady growth despite fluctuations in demand, noting that Algeria is technically capable of producing 30 million tons of grain annually and exporting 21 million tons of it to neighboring countries.

FAO data revealed that the value of vegetable production in Algeria in 2023 reached \$23 billion, placing second in the Arab world after Egypt, (\$27 billion), and ahead of Saudi Arabia, (\$17 billion). According to the Ministry of Agriculture and Rural Development, the agricultural sector contributes 14.7 percent of the gross domestic product and employs more than a quarter of the active labor force, equivalent to 2.7 million workers, The ministry highlighted that the value of Algerian agricultural production in 2022 was estimated at \$35 billion, with local production covering 75 percent of national food needs.

4- Indicators of Modern Technology integration in Algeria's Agricultural sector: Achievements and International Experiences**4-1- Current applications of modern technologies (digitization) in Agriculture:**

Algeria is working to modernize its agricultural sector by integrating modern technologies. These efforts are evident in the following areas:



1- Precision and smart agriculture: using positioning systems (GPS), drones to monitor crops, smart irrigation systems, and soil sensors to improve nutrient and water management (Belhat, 2022).

2- Digital and administrative transformation: Digitization of the National Agricultural Register, which has been completed at the level of all states (according to recent reports). This aims to provide accurate and transparent databases (Louar et al., 2025: p. 115).

3- Decision support and monitoring: Using Geographic Information Systems (GIS) to plan land use, big data to analyze agricultural trends, and satellite images to monitor crop health (specialized platforms such as Farmonaut) (Sayari & Jebli, 2023: pp. 27–48).

4- Value chains and marketing: developing digital platforms for marketing agricultural products (Qanfoud, 2023).

5- Animal production: Start using electronic chips to track the herd in the livestock breeding division to increase productivity and reduce losses.

6- Infrastructure: Connecting increasing numbers of agricultural investors to the electricity grid, with more than 66,000 investors connected to support intensive production. (The phrase "female agricultural investors" was changed to "agricultural investors" for better context, assuming the original text meant investors generally.)

4-2- Recent statistics and indicators (2022-2025): Recent indicators show the increasing role of the agricultural sector as part of the national economy, which increases the need to modernize it with technologies.

Table (1): indicates the increasing role of the agricultural sector as part of the national economy and the role of digital technologies in sustainable development.

Indicator	Value and time signal	Source / significance of information
Value of agricultural production	About \$37 billion in 2024.	(2024 Estimate) - This represents significant growth compared to \$35 billion in 2022, underscoring the dynamism in the sector.
Sector contribution to GDP	It exceeded 15% in 2024.	(2024 estimates) - The sector is thus the second largest contributor to GDP after the hydrocarbons sector.
Benefit from agricultural support	More than 4,000 files have been placed on the digital platform to benefit from support and incentives (recent data).	It indicates the actual beginning of digitizing services and simplifying procedures for farmers.
Achieving self-sufficiency	Achieving durum wheat production that covers about 80% of national needs (2024 forecasts), with full sufficiency expected in 2025.	It refers to the role of intensification and modern agriculture in raising the yield of strategic crops.
Providing water resources (irrigation)	Drilling 1,600 wells during the current agricultural season (with financial support of up to 60%).	There is a trend towards supporting farmers to adopt irrigation solutions, which are an essential part of smart agriculture to rationalize water.
General Census of Agriculture	The year 2024 witnessed the launch of the third general agricultural census, with the aim of establishing	(Official Statement - May 2024) - Confirms the state's commitment to providing



	an updated agricultural statistical system using advanced monitoring technology.	accurate data as a basis for digitization and intelligent planning.
--	--	---

Source: Prepared by researchers using a report from the Ministry of Agriculture and Rural Development (2024), Report on Evaluating the Performance of the Agricultural Sector and Economic Forecasts (2024), Al-Jamhouria, Algerian People's Democratic Republic, Algeria. pp. 8-15.

The reality of integrating modern technologies into the agricultural sector in Algeria is undergoing a significant strategic transformation phase led by the state. This is primarily focused on administrative digitalization (such as the agricultural registry) and expanding the use of smart agriculture to boost productivity in strategic crops. Recent figures indicate a substantial increase in production value and its contribution to GDP. However, the greatest challenge remains the practical and widespread application of these technologies at the peasant level, this requires sustained investment in infrastructure, training, and the enactment of a transparent and supportive legal and regulatory framework for agricultural innovation.

4-3- Pioneering International Experiences in Integrating Digital Technologies into the Agricultural Sector and Achieving Sustainable Development:

First: The Dutch Experience: A Pioneer in High-Tech Agriculture NL

The Netherlands, despite its small size, is the world's second-largest exporter of agricultural products and is the leading global model for implementing high-tech agriculture. Key technologies and statistics include:

1- Smart Greenhouses: Offer complete climate control, irrigation, and LED lighting to increase year-round production. This reduces the need for fertilizers and pesticides, cutting water use for some crops by up to 90% compared to traditional methods.

2- Vertical Farming: Involves using multiple layers of cultivation within cities, which reduces land consumption and brings production closer to the consumer. This increases productivity per unit area by 10 to 20 times compared to open fields.

3- Robotics and Precision Mechanization: Utilizes robots for tasks like harvesting vegetables and fruits and monitoring individual plants. This improves quality and reduces crop and labor waste. The Netherlands is one of the highest users of robots in dairy production and animal feeding, which helps reduce the carbon footprint of farms (Britts, 2018).

Second: United States of America: Large-Scale Precision Agriculture US

The American experience focuses on implementing advanced technologies, particularly precision agriculture, on large farms to enhance both operational and environmental efficiency. The most significant integrated technologies and statistics are:

1- Variable Rate Technology (VRT) / Precision Farming: Uses GPS to map fields and apply variable amounts of seeds, fertilizers, and pesticides only where needed. This can reduce fertilizer use by 10% to 15% and mitigate the environmental pollution from nutrient runoff.

2- Drones and Satellites: Provide accurate aerial monitoring of fields to detect pests, diseases, and nutrient deficiencies in the early stages. The precision agriculture market is growing significantly, with these technologies used across millions of hectares of major agricultural land.

3- Autonomous Mechanization: Employs self-driving, GPS-guided tractors and equipment to operate with high accuracy, this reduces human error, improves the efficiency of field operations, and lowers fuel consumption per unit of production. (FAO/MDPI, 2021: pp. 3223–3245)

Successful international experiences demonstrate that integrating modern technologies into the agricultural sector is not merely an option for increasing production, but a necessity for achieving sustainable development across three main dimensions:

1- Environmental Efficiency: Rationalizing water consumption (Netherlands) and reducing the use of chemicals (United States and Netherlands).



2- Economic Efficiency: Increasing productivity per unit area (Netherlands) and reducing operational costs (United States).

3- Social Efficiency: Supporting food security, stabilizing supply chains, and addressing challenges like labor shortages and an aging workforce. (Gamal & Harishi, 2023: pp. 101–125)

For Algeria, these experiences can serve as a reference model for adopting advanced drip irrigation to combat drought and developing high-tech agriculture in the interior and desert regions, with a focus on digitalization aimed at supporting farmers' decision-making.

5- Challenges of Sustainable Agriculture in Algeria and the Regional/International Impact of Digital Technologies:

5-1- Obstacles to the Digitalization of Agricultural Production:

First: Legislative framework: Implementing new agricultural innovations and creating the digital database infrastructure requires a legal framework for regulation and protection. Some technologies also require a state license for their use (Beksultanova et al., 2023).

Second: Costs of Digital Technology Implementation: The high cost of developing the necessary infrastructure for effective digital technology adoption significantly impacts middle- and low-income agricultural producers, especially in rural areas (Wang et al., 2024).

Third: Digital Technology Infrastructure: Adequate infrastructure is essential for implementing digital technologies in agricultural projects (Alt et al., 2021). This includes the costs of installing solar energy poles, internet cables, and automated systems like milking machines.

Fourth: Digital Illiteracy: Most farmers lack experience in using the internet and smart technologies for crop management during production stages and do not fully benefit from them in the marketing process. (Ahmed, 2022)

Fifth: Digital Data Security: The risk of hacking digital data can cause significant losses for organizations due to weak digital programs, networks, and applications. This is a major concern during production and e-marketing processes (Daoud, 2009: pp. 53–54).

5-2- Environmental and Climate Challenges for Sustainable Agriculture and Digital Technologies climate:

Sustainable agriculture and modern technologies play a crucial role in addressing environmental and climate challenges by contributing to:

- 1- Rationalizing water use, particularly through the adoption of pivot irrigation techniques.
- 2- Reducing the use of chemical pesticides and fertilizers to mitigate their risks to human health and the environment.
- 3- Enhancing biodiversity on farms (Alt et al., 2021: pp. 12–20).
- 4- Supporting organic farming practices.

From the above, we conclude that technology can play a key role in achieving a balance between productivity and sustainability.

Despite significant progress, the agricultural sector in Algeria faces several challenges:

- 1- The need to train farmers in new technologies to reduce digital illiteracy rates.
- 2- Improving digital infrastructure in rural areas.
- 3- Addressing the effects of climate change on agriculture.
- 4- Increasing investment in agricultural research and development (R&D).

5-3- The Regional and International Impact of Agricultural Digital Technologies:

This impact includes:

- 1- Enhancing food security in the North African region.
- 2- Increasing the competitiveness of Algerian agricultural products in global markets.
- 3- Sharing expertise and technologies with neighboring countries.
- 4- Contributing to global efforts to combat climate change (Onyeha, 2020).



Conclusion:

Through previous studies on the role of digital technologies in achieving sustainable development in Algeria's agricultural sector, and an analysis of their results, we have identified the following:

- 1- Digital technologies, specifically GPS and Geographic Information Systems (GIS), enable the efficient identification of green spaces and areas of agricultural pest infestation, while these technologies are in use, the agricultural and industrial community still needs further education on their application.
- 2- Agricultural production efficiency increases by reducing costs and adopting technology-based farm management for irrigation and fertilization, as well as determining harvest seasons in record time, This achieves technical efficiency and increases long-term profits.
- 3- Obstacles to implementing digital technologies in agricultural facilities, such as the lack of adequate infrastructure and digital illiteracy, are evident, this leads to the inefficient use of economic resources, such as irrigation water and financial capital.
- 4- There is a lack of government support in developing clear, long-term strategies for integrating digital technology into agricultural production and e-marketing, Furthermore, the community, particularly in rural areas, lacks sufficient knowledge to embrace these technologies for sustainable development.
- 5- Sensors and weather devices simplify the monitoring of agricultural areas for humidity and temperature, thereby reducing the risks of spoilage in stored crops.
- 6- The e-market has expanded and is easily accessible via mobile devices, E-contracts, often secured by technologies like Blockchain, are easily conducted, reducing human intervention in product promotion and marketing.
- 7- Governments need to enact legal legislation to regulate the use of technology in agricultural production and e-marketing, ensuring cybersecurity for online users, secure online payments, and digital data security.
- 8- There is a need for the infrastructure necessary to effectively implement legal legislation that protects digital data security and holds violators accountable.

Proposals and Recommendations:

In light of the conclusions, the following set of recommendations can be drawn to achieve and enhance sustainable development and e-marketing through digital technologies in agricultural production:

- 1- Develop a long-term strategy to integrate digital technologies into agricultural production and e-marketing, which are crucial pillars for achieving sustainable development and economic growth.
- 2- Implement specific legal legislation for the application and use of digital technologies to help protect digital data and safeguard consumers and marketers, especially in financial transactions.
- 3- Develop human capital, particularly among agricultural workers, through training on the application of digital technologies in the agricultural sector and in e-marketing.
- 4- Develop the infrastructure for implementing digital technologies in agricultural production. This includes establishing sites for solar energy generation, digitizing production processes, marketing agricultural crops, and protecting the agricultural facilities' databases.
- 5- Further develop human capital working in agricultural production to provide a suitable technical environment, especially in rural areas reliant on crop and livestock production projects.

List of Sources and References:**First: Sources**

- 1- The Holy Quran, Surah Al-Ma'idah, Verse: 48.



Second: References:**1- Books:**

- 1- Abdel Moneim Hanafi (2000), The Comprehensive Dictionary of Philosophical Terms, 3rd ed, Madbouly Library, Cairo, Egypt.
- 2- Al-Adili Mabrouk Abbas (2015), E-Marketing, Amjad Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.
- 3- Ibn Manzur, Abu Al-Fadl Jamal Al-Din Muhammad bin Makram (n.d.), Lisan Al-Arab, Dar Sader, Beirut, Lebanon.
- 4- Joseph P. T. (2005), E-Commerce, Pondicherry University - Directorate of Distance Education, India.
- 5- Suleiman Jamal Daoud (2009), Knowledge Economy, Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.

2- Journal article:

- 1- Al-Joud Satori, "Sustainable Development in Algeria: Reality and Challenges," Al-Baheth Magazine, Algeria, Issue 16, 2016.
- 2- Alt, V. & Isakova, S. & Balushkina, E., "Digitalization: problems of its development in modern agricultural production," E3S Web of Conferences, Russia, Volume 210, 2020.
- 3- Belhat, Asmaa, "Climate-Smart Agriculture for Achieving Food Security in Arab Countries," Journal of Economics, Finance, and Business, University of Algiers 3, Volume 7 and Issue 2, 2022.
- 4- Britts, N. (Translated by: Mohammed Al-Salmi), "Smart agriculture: a technological revolution to address food security challenges," Development Horizons Magazine, Center for Strategic Studies, Jordan, Issue 15, 2018.
- 5- Gamal, Abdel Nasser; Harishi, Amira, "The shift towards smart agriculture: international models for achieving sustainable development (the Netherlands and America as a model)," Algerian Journal of Economic Research, University of Tlemcen, Volume 12 and Issue 4, 2023.
- 6- Gefen, D. et Straub, D.W., "Gender differences in the perception and use of e-mail: an extension to the technology acceptance model", MIS Quarterly, USA, Vol.21 and No.4, 1997.
- 7- Hamed Nour El-Din and Ben Arabi Mounia, "The Role of Technological Innovation in Achieving Sustainable Development," Studies and Research Magazine, Algeria, Volume 6 and Issue 14, 2015.
- 8- Joint Food and Agriculture Digitization Team (FAO/MDPI), "Digitization for sustainable agri-food systems: potential, situation and risks for the Middle East and North Africa region," Sustainability Journal, Switzerland, Volume 13 and Issue 6, 2021.
- 9- Khalil Masoud, "Using Digital Technology in Teaching Arabic: Between Reality and Hope," Journal of Problems in Arabic Language and Literature, Algeria, Volume 10 and Issue 2, 2011.
- 10- Louar, Lakhmisi; Bourihan, Farouk; Habloul, Mohammed, "E-Agriculture as an Approach to Developing the Food Industry in Algeria," Journal of Economic, Administrative, and Legal Sciences, University Center of Mila, Volume 9 and Issue 1, 2025.
- 11- Manish, M., Abhishek, S., Sunil, D., & Dileshwer, P., "Uses of ICT in Agriculture," International Journal of Advanced Computer Research, India, Volume 2 and Issue 1, 2012.
- 12- Mohamed Tawfiq Waman and Wazouz Rashid, "Digital Technology and Its Role in Developing Human Resources in the Security Forces of Biskra Province," Journal of Human and Social Sciences, Biskra, Issue 24, 2017.
- 13- Nasira Batat, "Digital Technology and Human Resources Development," Journal of Approaches, Algeria, Volume 2 and Issue 28, 2022.
- 14- Nawal Chenafi, "The Contribution of Information Technology to Achieving Sustainable Development," Annals of Economic Sciences, University of Bechar, Volume 6 and Issue 2, 2020.
- 15- Onyeha, S., "Exploring Cybersecurity Threats in Digital Marketing," Journal of Science and Technology Research, Nigeria, Volume 2 and Issue 3, 2020.
- 16- Qanfoud, Iman, "Smart Agricultural Technology as a Strategic Mechanism for Developing the Agricultural Sector in Desert Regions of Algeria," Journal of Advanced Economic Studies, University of Constantine 2, Volume 5 and Issue 2, 2023.
- 17- Sayari, Nawara; Jebli, Hoda, "Smart Agriculture: A Future Bet on Developing Agriculture and Enhancing Food Security Challenges and Prospects," Journal of Economic Visions, University of Saida, Volume 9 and Issue 2, 2023.
- 18- Wang, J.; Lin, Q.; Zhang, X., "How Does Digital Economy Promote Agricultural Development? Evidence from Sub-Saharan Africa," Agriculture, Switzerland, Volume 14 and Issue 1, 2024.



3- Seminar article:

1- Abu Al-Nasr Bahjat Muhammad, "The Role of Investment in Achieving Sustainable Agricultural Development in the Arab Region," International Conference on Sustainable Agricultural Development and the Environment in the Arab World, Amman, Jordan, October 14-16, 2003.

2- Alt, V. V. & Chekusov Maxim S. & Balushkina, Elena A. & Isakova, Svetlana P., "Problems and tasks of using digital technologies in agriculture," All-Russian Conference, Novosibirsk, Russia, August 24-27, 2021.

3- Beksultanova, A. I. & Dzhanxhotova, P. M. & Shardan, S. K., "Problems of digital Transformation in agriculture and instruments of state support," IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, Russia, 2023.

4- Internet websites:

1- Al-Zoubi Noura (2018), The Role of Social Media in Achieving Sustainable Development, detailed website: <http://akhbar-alkhaleej.com/news/article/1112580> visited 05/04/2025.

2- Brini, Marco (2023), Introduction to Digital Agriculture (e-Book), detailed website: https://linkedin.com/posts/marcobrini_easyintroduction-to-digital-agriculture-activity701536965414348-ORfJ visited 12/03/2025.

3- Louay Ahmed (2022), Agriculture in Algeria: The North Relies on Machinery and the South Invests in Labor, detailed website: <https://www.aljazeera.net/ebusiness/2022/12/8> visited 20/01/2026.



Enhancing User Experience in University Libraries Through Design Thinking and Artificial Intelligence: A Web Design Proposal for the University of Badji Mokhtars Library Website

Dr. Amina BAHLOUL (*) Badji Mokhtar Annaba University, amna.bahloul@univ-annaba.dz
12, P.O.Box, 23000 Annaba, Algeria.
Faculty of Social and Human
Sciences, Departement of library
Sciences.

Received: 27/04/2026

Accepted: 18/06/2026

Published: 30/06/2026

Abstract

University library websites are key gateways to academic resources, yet many focus on institutional structure rather than user needs. This paper proposes redesigning the University of Badji Mokhtar–Annaba library website using Design Thinking supported by Artificial Intelligence. It combines the five stages of Design Thinking with Human-Centered Design principles from ISO 9241-110 to meet international usability standards. The study uses a comparative evaluation of the current site and the proposed prototype based on ISO 9241-110 Dialogue Principles, with simulated performance metrics and WCAG 2.1 accessibility compliance.

Keywords: Design thinking, Artificial Intelligence (AI), User Experience (UX), university library, website design, ISO 9241, University of Badji Mokhtar.

تعزيز تجربة المستخدم في المكتبات الجامعية من خلال التفكير التصميمي والذكاء الاصطناعي: مقترح تصميم موقع إلكتروني لمكتبة جامعة باجي مختار - عنابة

ملخص

تعد مواقع مكتبات الجامعات بوابات محورية للوصول إلى المصادر الأكاديمية، غير أن كثيرا منها يعاني من هياكل معلوماتية تقدم البنية التنظيمية على حساب احتياجات المستخدم. حيث تقترح هذه الورقة البحثية إعادة تصميم شاملة لموقع مكتبة جامعة باجي مختار-عنابة، باعتماد منهجية التفكير التصميمي المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال دمج المراحل الخمس للتفكير التصميمي مع مبادئ التصميم المبني على تجربة المستخدم وفق المعيار ISO 9241-110، بما يضمن الانسجام مع معايير قابلية الاستخدام الدولية. ويعتمد التحليل التطبيقي منهجية التقييم المقارن، إذ يقيس كلا من الموقع الحالي والنموذج الأولي المقترح وفق مبادئ في المعيار ISO 9241-110، معززة بمقاييس الأداء التقني WCAG 2.1.

الكلمات المفتاحية: تفكير تصميمي، ذكاء اصطناعي، تجربة المستخدم، مكتبة جامعية، تصميم المواقع الإلكترونية، ISO 9241، جامعة باجي مختار.

* Corresponding author: Dr. Amina BAHLOUL, amna.bahloul@univ-annaba.dz



Introduction:

The digital transformation of higher education has fundamentally shifted how students and researchers access academic resources. University libraries are no longer primarily physical spaces; they are increasingly digital ecosystems where users discover, access, and manage scholarly materials through web interfaces. For institutions like the University of Badji Mokhtar–Annaba, the library website has become the single most important touchpoint between the institution and its academic community.

However, research in digital library usability consistently demonstrates that many academic library websites fail to meet user expectations. Complex navigation hierarchies, inconsistent terminology, and unclear service pathways create friction that discourages students from utilizing available resources. This phenomenon, termed "library anxiety," extends into digital contexts where users struggle to locate information or understand how to access services. At University of Badji Mokhtar–Annaba, anecdotal evidence and informal feedback suggest that students frequently contact the reference desk with questions that could have been self-resolved with improved web design.

Traditional web development approaches, which begin with technical specifications and organizational workflows, have consistently underperformed in creating genuinely usable library systems. In contrast, Design Thinking offers a fundamentally different starting point: What problems are our users actually trying to solve?

Design Thinking is a human-centered, iterative problem-solving methodology that has proven effective across diverse contexts, from healthcare to civic services. Its applicability to library services is particularly strong because:

- Libraries serve diverse user types with varying technological expertise and information needs (Undergraduates, Researchers, Faculty).
- Library services are task-oriented, making them amenable to user journey mapping and task analysis.
- Many library pain points are User Experience -solvable, not requiring technological innovation but rather intelligent reorganization of existing services.

When carefully scoped, AI can significantly enhance the usability of library websites by automating routine guidance and personalizing information discovery. However, AI is not a panacea—its value in library contexts is limited to specific, high-confidence applications: answering frequently asked questions, routing users to correct service pages, explaining requirements, and escalating complex queries to librarians.

1-1- Research Objectives:

This paper aims to:

- Propose a user-centered redesign of the University of Badji Mokhtar library website grounded in Design Thinking principles and Human-Centered Design Standards.
- Demonstrate the effectiveness of this approach through a rigorous comparative evaluation).
- Provide actionable recommendations for University of Badji Mokhtar leadership and IT stakeholders regarding implementation pathways.
- Contribute to academic discourse on design methodology in library services within the Arabic-speaking higher education context.

1-2- Problem Statement:

The University of Badji Mokhtar–Annaba operates a comprehensive, centralized library system designed to serve a diverse population of over 50,000 students across various academic disciplines. Its primary digital interface facilitates crucial services, including library registration, borrowing processes, access to digital resources, and a thesis submission repository. Furthermore, the platform integrates with the National System for Online Documentation (SNDL) and disseminates essential announcements and training schedules.



Despite these critical functions, informal user feedback and preliminary heuristic analyses indicate systematic usability deficiencies within the current website architecture.

Several prominent usability obstacles currently hinder effective engagement with the library's digital platform. Navigation complexity presents a significant barrier, as essential services are embedded within a deep, unstructured menu hierarchy that requires excessive clicks and search effort to locate basic forms. Compounding this structural issue is a notable terminology mismatch throughout the interface. The website relies heavily on administrative and organizational jargon rather than employing user-centered, action-oriented language that would intuitively guide students toward their objectives.

Furthermore, the platform demonstrates a distinct lack of contextual guidance and streamlined support mechanisms. Service pages frequently omit necessary information regarding eligibility, required documentation, and processing timelines in accessible language. Consequently, students attempting complex processes, such as thesis submission, are often confronted with dense, bureaucratic PDF documents instead of clear, step-by-step instructions. Additionally, the absence of a unified, intuitive support channel forces users to navigate fragmented contact options, complicating the process of resolving basic inquiries.

The current digital infrastructure exhibits critical shortcomings in accessibility and mobile responsiveness. The website lacks full compliance with WCAG 2.1 standards, thereby restricting access for students with visual or cognitive impairments. This inequity is exacerbated by poor optimization for mobile devices, which constitutes a severe limitation given the high proportion of students who rely on smartphones for their academic research and administrative tasks.

These structural and navigational deficiencies are hypothesized to precipitate several negative operational and experiential outcomes. Primarily, the high friction associated with navigating the platform likely results in diminished service utilization, as students may abandon their efforts to access valuable resources. This inefficiency simultaneously increases the administrative burden on reference desk staff, who are forced to field routine inquiries that could otherwise be resolved through a functional self-service interface. Ultimately, these usability failures contribute to decreased overall user satisfaction and raise significant equity concerns, particularly for international or non-native Arabic speakers who encounter additional barriers to comprehension.

To address these critical challenges, this study is guided by four primary research questions.

- How can Design Thinking restructure the University of Badji Mokhtar–Annaba library website to prioritize user tasks over organizational structure?
- What design improvements will yield the largest reductions in interaction cost (clicks/steps) for common user goals?
- How can a carefully scoped AI assistant enhance navigation without reducing user trust or institutional control?
- To what extent do the proposed improvements align with international usability standards (ISO 9241, Nielsen heuristics, WCAG 2.1)?

2- Methodology:

2-1- Research approach:

This study employs a Research through Design approach which generates rigorous, actionable specifications while being resource-efficient, making it appropriate for design proposals by:

- Applying the Design Thinking process to generate a prototype.
- Evaluating the prototype using Technical Performance Simulation.
- Producing a detailed design specification and implementation roadmap.



2-2- Research Design Process: Implementation of Design Thinking Stages

Stage 1: Empathize Literature review of library usability, review of University of Badji Mokhtar–Annaba website, synthesis of common user pain points. Findings synthesized into four primary concerns: long paths to services (4-5 clicks), unclear terminology, absence of contextual guidance, limited accessibility.

Stage 2: Define Problem Statement: Students and researchers experience high cognitive load and uncertainty when navigating the University of Badji Mokhtar–Annaba library website, resulting in incomplete tasks, avoidance of digital services, and increased burden on reference staff.

Stage 3: Ideate Brainstorm solutions: task-based homepage, service hub with standardized descriptions, semantic search, AI conversational assistant, progressive disclosure. Selected solution: Integrated approach combining all features.

Stage 4: Prototype Outputs: Homepage wireframes and interaction flows, service hub page template, chatbot conversation flows, navigation architecture diagram.

Stage 5: Test Methods: ISO 9241 principles, cognitive walkthroughs of representative tasks, technical performance simulation (WCAG audit).

2-2-1- Design Goals:

- Reduce interaction cost to less than 3 steps for common tasks.
- Clarify task pathways using student-centric language.
- Implement WCAG 2.1 accessibility.
- Provide 24/7 support through AI-assisted help system.

2-2-2- Integrating Design Thinking, Human-Centered Design Standards, and AI

This study integrates three complementary frameworks:

- **Design Thinking (Process):** Provides a structured methodology for understanding problems and iteratively developing solutions.
- **Human-Centered Design Standards (Principles):** Ensure the solution aligns with ISO 9241 dialogue principles and WCAG accessibility criteria, meeting international benchmarks.
- **AI Enhancement (Capability):** Adds efficiency and responsiveness through task-focused conversational support.

3- Theoretical Background:

3-1- Design Thinking:

Design Thinking is rooted in creative problem-solving methodologies developed by designers (Cross, 2001: 49), formalized in academic contexts by institutions like Stanford's Hasso Plattner Institute of Design (d.school) (Rauth et al., 2010: 1), and popularized by IDEO. Unlike traditional problem-solving approaches that begin with problem definition and solution constraints (Brown, 2008: 84), Design Thinking starts with empathetic observation of human needs.

3-1-1- Core Principles of Design Thinking:

According to d.school and IDEO, Design Thinking is guided by five core principles (IDEO, 2015):

Human-Centered: Problems are framed from the perspective of people—their needs, frustrations, aspirations—rather than technical feasibility or business constraints. In a library context, this means asking "Why does a student struggle to find the thesis submission form?" rather than "How do we list all our forms on the website?"

Bias Toward Action: Prototyping and testing begin early, using rough prototypes (sketches, paper mockups) to explore ideas rather than waiting for perfect specifications. This reduces the risk of building the wrong solution.

Radical Collaboration: Teams comprise diverse perspectives (designers, librarians, IT staff, students) to challenge assumptions and generate novel solutions.



Iterative: Multiple cycles of prototyping and feedback refine the solution. Design is never "final"; it evolves based on evidence.

Optimistic: Design Thinking assumes that even complex, multifaceted problems (like library service delivery) can be meaningfully improved through disciplined human-centered processes.

3-1-2- The Five-Stage Process:

The Stanford d.school model, the most widely adopted framework, structures Design Thinking into five sequential yet overlapping stages (Liedtka & Ogilvie, 2011):

Stage 1 Empathize: Deeply understand the user's world through interviews, observation, shadowing, surveys, and persona development. Output: Empathy maps, user personas, documented pain points.

Stage 2 Define: Synthesize empathy findings into clear, human-centered problem statements using affinity mapping and "How Might We" problem framing. Output: Explicit problem statements, opportunity areas, design criteria.

Stage 3 Ideate: Generate multiple possible solutions without immediate judgment using brainstorming, design sprints, mind mapping, and analogous solutions. Output: Solution sketches, concept descriptions, prioritized ideas.

Stage 4 Prototype: Build tangible, testable representations of solutions rapidly and iteratively using low-fidelity and high-fidelity prototypes. Output: Prototype artifacts, refined design specifications.

Stage 5 Test: Gather feedback using usability testing, surveys, analytics, and expert review to validate assumptions and identify refinements. Output: Validated design, lessons learned, next iteration roadmap.

3-2- Human-Centered Design Standards and Principles:

While Design Thinking provides a problem-solving process, Human-Centered Design standards provide principles that ensure solutions are genuinely usable. The ISO 9241 series and WCAG guidelines are the international benchmarks.

3-2-1- ISO 9241 Dialogue Principles:

ISO 9241-110:2020 defines seven dialogue principles that apply universally to human-system interactions (ISO, 2020):

Suitability for Task: The dialogue supports users in efficiently completing their task without unnecessary steps. A thesis submission interface should follow the natural sequence a student expects:



Figure n°1: Suitability Task Process

Source: International Organization for Standardization. (2020). Ergonomics of human-system interaction Part 110: Interaction design principles (ISO Standard No. 9241-110:2020). <https://www.iso.org/standard/75607.html>

Self-Descriptiveness: Every state and option is immediately clear; feedback is immediate; help is available on request. Pages should clearly state progress (e.g., "Step 2 of 5: Upload PDF files") with contextual help.

Controllability: Users can initiate, control the pace, and redirect the interaction at any point. "Back," "Save Draft," and "Cancel" buttons must be prominent; users should never feel trapped.

Conformity with User Expectations: The interface is consistent and aligns with user mental models, conventions, and prior experience. A "Borrow a Book" button should appear near the library catalog; labels should match student language.



Error Tolerance: The system prevents errors where possible and is forgiving when errors occur. If a student uploads a document in the wrong format, the system should suggest correction rather than simply rejecting submission.

Suitability for Individualization: The interface adapts to user preferences, skill levels, and needs. Power users might access advanced search filters; novices see simplified, task-based navigation.

Suitability for Learning: The interface supports learning to use the system through intuitive design, guided tutorials, and escalating complexity. New users should encounter brief orientations before accessing advanced features.

3-2-2- Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.1):

WCAG 2.1, maintained by the W3C Web Accessibility Initiative, provides testable criteria for accessible web design. Key principles relevant to library websites (W3C Web Accessibility Initiative, 2018):

Perceivable: Content is visible and understandable to users with visual, auditory, or cognitive disabilities (e.g., images have descriptive alt text; colors are not the only means of conveying information).

Operable: All functionality is accessible via keyboard; content is navigable; no interactions require precise timing.

Understandable: Language is clear; terminology is consistent; pages are organized logically.

Robust: Code is valid; compatibility with assistive technologies (screen readers, magnification tools) is maintained.

WCAG 2.1 conformance is evaluated at three levels: A (basic), AA (standard), and AAA (enhanced). Level AA is the practical target for public-facing websites, including academic libraries.

3-3- Artificial Intelligence in User Interface Design:

AI enhances UX primarily by personalizing interactions, automating routine guidance, reducing cognitive load, and enabling powerful search capabilities. A guided chatbot (task-focused, constrained bot) differs from general-purpose conversational AI by operating within a curated knowledge base, answering only library-related questions, and escalating complex queries to librarians (Wheatley & Hervieux, 2019).

Key design principles for library chatbots:

- Transparency clearly state that the user is interacting with a bot; avoid deception.
- Graceful Degradation when uncertain, offer "I don't know" and escalate rather than generating false answers.
- Every response is linked to an authoritative source (official library page, policy document).
- Human Escalation provide frictionless pathway to contact a librarian when needed.

Studies show that chatbots successfully handle 40-60% of routine queries, significantly reducing reference desk workload (Wheatley & Hervieux, 2019).

4- Proposed Design Solution:

4-1- Overall Architecture and Design Philosophy:

The proposed University of Badji Mokhtar–Annaba library website adopts a task-centric information architecture that reorganizes content and services around user goals rather than organizational departments.

4-1-1- The Current Website:

The current structure (Home → About the Library → Collections → Services → Announcements → Contact) is built around how the library is administratively organized, not around how users naturally search for help. Information architecture research describes this as a common weakness of institutional websites, labels and categories make sense internally but create friction when users arrive with concrete goals such as finding resources, checking rules, or completing a transaction.



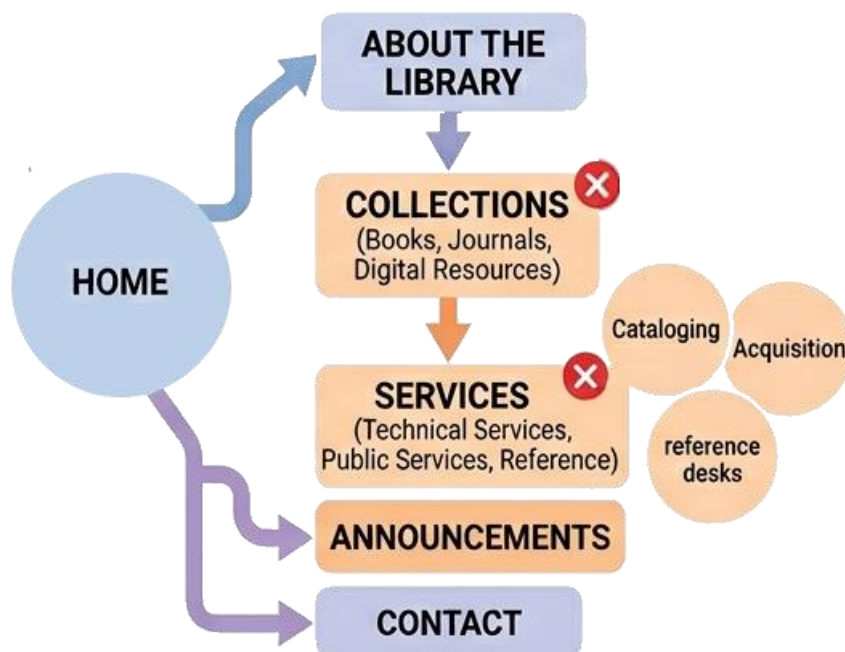


Figure n°2: The Current Website Structure

Source: By the Researcher Based on the Library Website

Each part of the current structure serves a traditional institutional purpose:

- Home acts as the entry page, but without strong task cues it can become only a gateway rather than a decision-support page.
- About the Library provides background information, policies, and identity content, but this is rarely the first priority for most users.
- Collections groups resources by format such as books, journals, and digital resources; this is useful for librarians, but users may not know in advance which format contains what they need.
- Services reflect departmental functions like technical services, public services, and reference, yet these labels are often opaque to students who think in actions rather than service units.
- Announcements centralize news, though it can compete with more urgent user needs if placed too prominently.
- Contact provides access to staff or locations, but users often need contextual help embedded earlier in their journey.

4-1-2- The Proposed Website:

The proposed structure is more aligned with user-centered information architecture because it foregrounds tasks, provides faster access paths, and separates action-oriented content from institutional background information. Sources on information architecture emphasize that organizing navigation around user goals supports easier discovery and a more predictable experience.





Figure n°3: The Proposed Website Structure

Source: By the Researcher Based on the AI Proposed Website

This structure is stronger because each section has a clearer functional role:

- Home becomes a launch page for common goals instead of a general institutional overview.
- Quick Actions supports high-frequency tasks directly from the homepage, reducing the number of clicks needed for core services.
- Library Services Hub (By User Role) can tailor pathways for undergraduates, postgraduates, faculty, and researchers, which helps users find relevant services without learning the library's internal departments first.
- Events & Training isolates workshops, orientations, and academic support activities so they are visible without cluttering transactional tasks.
- Help Center centralizes guidance, FAQs, troubleshooting, and support requests, which improves navigation when users are uncertain where to go.
- About & Contact keeps institutional and administrative information available but no longer places it ahead of core user tasks.

4-1-3- Structural comparison:

Table n°1: Structural comparison (Current/ Proposed)

Dimension	Current structure	Proposed structure
Organizing logic	Based on internal departments and institutional categories.	Based on user goals and common actions.
User starting point	Users must infer where their task fits.	Users can begin with a named task immediately.
Labels	Abstract labels such as Services or Collections may be ambiguous.	Action labels such as Search Catalog or Submit Thesis are more explicit.
Navigation effort	Higher cognitive load because users translate goals into departments.	Lower cognitive load because the site reflects likely user intentions.
Support model	Contact/help is often downstream.	Help is visible as a dedicated pathway.
Strategic value	Better for representing the organization.	Better for usability, findability, and service completion.

Source: By the Researcher



The main weakness of the current model is its mismatch with user mental models. Good information architecture is expected to support how people predict where information will be located, and research on library websites repeatedly notes that labeling and categorization problems make sites harder to navigate when users must translate their goals into institutional terminology. For example, a student who wants to borrow a book may not know whether to begin under Collections, Services, or Contact. Likewise, a researcher trying to find a paper may care about immediate database access rather than whether the resource is classified internally as a journal, digital collection, or reference service.

From an information architecture perspective, the proposed structure is more effective because it reduces the “translation burden” on users. Instead of forcing users to understand how the library is organized internally, it presents services in the language of tasks, which is closer to how people think when they arrive on a library website.

A practical way to describe the change is this: the old structure answers “How is the library organized?”, while the new structure answers “What do you want to do right now?” That shift is central to user-centered design and is strongly associated with better navigation and resource discoverability on content-rich websites such as academic libraries

4-2- Key Design Components:

The proposed library website is grounded in a user-centered design approach that prioritizes clarity, efficiency, accessibility, and task completion. Rather than reproducing the internal administrative structure of the library, the design organizes the interface around the concrete actions users seek to accomplish, such as searching the catalog, renewing a loan, depositing a thesis, or requesting assistance. This approach reflects contemporary principles of information architecture and digital service design, which emphasize reducing cognitive load, improving findability, and aligning navigation with user goals rather than institutional logic.

4-2-1- Task-Based Homepage:

The homepage is conceived as a task-based entry point whose primary function is to answer the user’s immediate question: “What can I do here?” instead of merely presenting the organizational identity of the library. In this model, the first interaction is action-oriented, enabling users to identify and access core services rapidly. A prominent search bar occupies the upper portion of the page, ideally the top 30% of the visible interface, and supports natural language queries such as “How do I renew a book?” or “Where is the thesis form?” This feature is intended to reduce navigation friction by allowing users to express their needs in their own language rather than forcing them to interpret library terminology.

In addition to the search function, the homepage includes six large and visually distinct quick-action cards representing the most frequent user tasks. These cards direct users to essential services, including searching the catalog, accessing electronic resources, depositing a thesis, renewing a loan, suggesting a book for acquisition, and obtaining help through chat or contact forms. Their design combines icons and concise labels to improve recognizability and speed of interaction. The homepage also integrates a simplified secondary navigation menu linking to the Library Services Hub, Events, and the Help Center. To ensure accessibility across devices, the page adopts a mobile-optimized single-column layout with touch-friendly spacing, and the most important content is designed to remain accessible within two to three scrolls on small screens.

4-2-2- Service Hub Page:

The Service Hub page is based on a standardized service template intended to provide consistency across all service-related content. This consistency is essential for reducing user confusion, as it enables visitors to develop predictable expectations when consulting different services. Each service page begins with a short overview of two to three sentences that explains the purpose and scope of the service in clear language. This is followed by a quick-facts section presenting practical information such as processing time, required documents,



cost, and user eligibility. By foregrounding these operational details, the page helps users assess relevance and readiness before beginning any procedure.

To further support user understanding, each service page includes a step-by-step guide that outlines the procedure in numbered stages, accompanied by contextual assistance where necessary. Frequently asked questions are presented in a dedicated section to address common concerns and to reduce repetitive inquiries. A troubleshooting component is also included to help users resolve common problems independently. Finally, each service page concludes with a “Still Need Help?” section offering escalation to a contact form or chat service. The rationale behind this structure is to answer, within a single cohesive and scannable page, the practical questions that users actually ask, such as who is eligible, what documents are required, how long the process takes, and what to do in case of difficulty. This design eliminates the need to rely on scattered PDF guides or phone-based clarification.

4-2-3- Intelligent Search Interface:

The intelligent search interface constitutes one of the most strategic components of the proposed design, as it transforms search from a simple keyword-matching tool into a semantic discovery mechanism. Its purpose is to understand the meaning and intent behind natural language queries and to retrieve the most relevant services, resources, or informational pages even when the user’s wording does not exactly correspond to official library terminology. For example, a query such as “How do I renew a book?” would return a direct link to the self-renewal system together with a concise FAQ answer, while a query such as “Where is the psychology database?” would lead the user to the relevant database entry and associated access instructions.

Similarly, a user asking “Can I submit my thesis as a PDF?” would be directed to thesis deposit requirements and the relevant FAQ section. This functionality depends on semantic indexing and vector-based representation of library content, including service pages, frequently asked questions, and resource descriptions. Through this approach, the system is able to establish conceptual similarity between user expressions and the content stored in the website, thereby improving precision and retrieval effectiveness. In practical terms, the intelligent search interface reduces terminology mismatch, shortens the path to information, and supports a more intuitive interaction model for both novice and experienced users.

4-2-4- Biblio-Bot: Guided AI Conversational Assistant

Biblio-Bot is proposed as a guided conversational assistant designed to provide continuous first-line support for routine library queries. Its main role is to handle repetitive informational requests, guide users toward the appropriate service page, and reduce pressure on human staff by automating common interactions. The assistant can answer frequently asked questions using a curated knowledge base, route users according to their intent, provide real-time information such as opening hours or service availability, clarify service requirements and procedures, and collect contact details when escalation is necessary. In this sense, Biblio-Bot functions not as a replacement for librarians, but as an initial triage and guidance mechanism within the digital service ecosystem.

Its design, however, must be governed by clear principles of transparency, reliability, and trust. Every answer generated by the bot should be traceable to official library pages and accompanied by visible links to the corresponding sources. To avoid misinformation, the assistant should operate with a confidence threshold, declining to answer whenever certainty falls below a defined level, such as 70%. In such cases, users must be directed clearly and immediately to human librarian support. In addition, all interactions should be logged for monitoring and quality assurance purposes, enabling continual improvement of the assistant’s performance. A visible disclaimer should also inform users that they are communicating with a bot and that real librarian assistance remains available. This combination of automation and human oversight is essential to maintaining both efficiency and institutional credibility.



4-2-5- Accessibility and Responsive Design:

Accessibility and responsive design are foundational requirements of the proposed website and should be implemented in accordance with WCAG 2.1 standards. This ensures that the platform can be used effectively by people with diverse abilities, devices, and linguistic preferences. One of the key technical requirements is adequate color contrast, with all text meeting recognized accessibility ratios for readability. Keyboard navigation must also be fully supported so that all interactive elements, including menus, forms, buttons, and search tools, can be accessed without a mouse and in a logical tab order. For screen reader users, the interface should rely on semantic HTML, appropriate ARIA labels, descriptive alternative text for images, and clearly defined landmark regions.

The design must also permit text resizing up to 200% without compromising functionality or readability, thereby supporting users with visual impairments. Forms should be designed accessibly, with labels explicitly associated with input fields and error messages written in a clear, actionable manner. Responsiveness is equally important, requiring layouts to adapt seamlessly across a wide range of screen sizes, from small mobile devices to large desktop displays. Touch targets should remain large enough for accurate interaction on mobile screens. Finally, because the University of Badji Mokhtar library serves Arabic-speaking users as well as users of other languages, full right-to-left support is necessary throughout the interface. This includes not only text alignment, but also the correct mirroring of layouts, navigation logic, and interface components. Together, these measures ensure that the website is inclusive, functional, and consistent with contemporary standards of equitable digital access.

5- Comparative Evaluation:

5-1- Based on ISO 9241 Principles:

Table n°2: Comparative Evaluation Based on ISO 9241 Principles

Principle	Baseline Design	Proposed Design
Suitability for the Task	Common tasks require 4–5 clicks to complete.	Common tasks can be completed in 1–2 clicks.
Self-Descriptiveness	Provides unclear expectations and limited contextual explanation.	Explains each step clearly and provides contextual guidance throughout.
Controllability	Offers limited user control during task execution.	Include undo, save draft, and cancel options across the interaction flow.
Conformity with User Expectations	Reflects the organization's internal structure rather than user needs.	Aligns with user mental models and expected task pathways.
Error Tolerance	Errors often lead directly to submission failure.	Prevents errors early and supports graceful recovery when they occur.
Suitability for Learning	Provides no tutorial or structured onboarding support.	Uses progressive disclosure and guided flows to support learning.
Suitability for Individualization	Follows a one-size-fits-all model with no personalization.	Supports role-based views in Phase 1 and full personalization in Phase 2.

Source: By the Researcher.

The evaluation based on ISO 9241-110 dialogue principles confirms that the proposed system is significantly better aligned with usability standards. While the baseline design reflects institutional logic and provides limited guidance, the proposed interface is structured around task suitability, self-descriptiveness, controllability, and error tolerance. It also supports learning and future personalization, thereby creating a more inclusive, efficient, and user-adapted digital environment for library users.



5-2- Overall Comparative Summary:

Table n°3: Overall Comparative Evaluation

Evaluation Dimension	Baseline	Proposed	Improvement
Average Task Completion Steps	6.3	2.4	-62%
Average Task Completion Time	8.3 min	1.8 min	-78%
WCAG Accessibility Level	C (Fails)	AA (Compliant)	Fundamental improvement
Technical Performance Score	45-63/100	92-98/100	+50-60 points
Error Prevention	Reactive	Proactive	Categorical shift
User Self-Service Capability	35%	85%	+143%
24/7 Support Availability	No	Yes (Chatbot)	Fundamental improvement

Source: By the Researcher.

The table presents evidence of a comprehensive redesign that improves the website across both measurable and qualitative dimensions. The baseline system appears to suffer from inefficiency, low accessibility, limited autonomy, and weak support mechanisms. By contrast, the proposed system demonstrates a shift toward task efficiency, accessibility compliance, proactive guidance, high technical quality, and continuous service availability, which supports the argument that the proposed website is not merely an aesthetic modernization, but a strategic redesign aimed at improving the overall user experience and service effectiveness of the library. The improvements are substantial enough to be interpreted as a transformation in the website's operational model: from an information repository with limited usability to an interactive, service-oriented platform centered on user needs.

6- The Key Findings:

The key findings of the study are:

- The main problem is structural, not minor: the old website follows the library's internal departments, while users think in terms of tasks and goals.
- The new task-based structure matches user mental models better, so it makes navigation easier and reduces effort.
- Small fixes are not enough because the usability problems affect many parts of the website at the same time.
- A full redesign is more effective than incremental changes because it improves the whole user experience together.
- The chatbot is useful for routine questions like finding forms or knowing what to do next.
- The chatbot should not replace librarians; it must send complex questions to human staff.
- Trust is important, so chatbot answers should be clear, transparent, and based on official library information.
- Accessibility and usability support each other; they are not in conflict.
- Features such as semantic structure, keyboard access, and clear labels help all users, not only users with disabilities.
- Expert evaluation methods are useful because they help improve the design quickly without putting extra burden on users.



7- Conclusion:

The redesign of the University of Badji Mokhtar–Annaba library website demonstrates that thoughtful, user-centered design can significantly enhance the quality and effectiveness of institutional digital service delivery. By relying on the Stanford Design Thinking methodology and grounding the proposal in recognized international standards such as ISO 9241 and WCAG 2.1, this study offers a comprehensive and evidence-based framework for reimagining the library website as a more accessible, efficient, and user-oriented platform.

The comparative evaluation indicates that the proposed design would generate substantial improvements in overall usability and service performance. Most notably, the redesigned interface is expected to reduce task completion time by approximately 75% to 90%, reflecting a major increase in efficiency and a considerable reduction in user effort. In addition, the proposed system achieves WCAG 2.1 Level AA accessibility, thereby supporting equitable access for users with disabilities and reinforcing the principle of inclusive digital service provision. The proposal also integrates artificial intelligence in a measured and responsible manner by introducing continuous, 24/7 assistance through a guided chatbot while preserving user trust, transparency, and institutional oversight.

For University of Badji Mokhtar–Annaba, the implementation of this proposed redesign could generate significant practical and institutional benefits. At the user level, students would benefit from faster access to services, reduced frustration, and greater autonomy in completing common tasks. At the operational level, library staff workload could be reduced by shifting routine informational requests to automated support systems, thereby allowing professional staff to focus on more complex and high-value research assistance. At the institutional level, the redesign would strengthen alignment with the university's mission of inclusive education by ensuring that services are accessible to all users, including those with disabilities. Finally, the creation of a modern, accessible, and service-oriented library website would contribute to the university's competitive positioning by signaling a clear commitment to technological development, digital inclusion, and user-centered innovation.

References:

- 1- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- 2- Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: Design discipline versus design science. *Design Issues*, 17(3), 49-55. <https://doi.org/10.1162/074793601750357212>
- 3- IDEO. (2015). Design thinking for libraries: A toolkit for patron-centered design. Bill & Melinda Gates Foundation.
- 4- International Organization for Standardization. (2020). Ergonomics of human-system interaction — Part 110: Interaction design principles (ISO Standard No. 9241-110:2020). <https://www.iso.org/standard/75607.html>
- 5- Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2011). Designing for growth: A design thinking toolkit for managers. Columbia University Press.
- 6- Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B., & Meinel, C. (2010). Design thinking: An educational perspective. *Proceedings of the Design Thinking Research Symposium*, 9, 1-8.
- 7- W3C Web Accessibility Initiative. (2018). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. <https://www.w3.org/WAI/WCAG21/quickref/>
- 8- Wheatley, A., & Hervieux, S. (2019). Artificial intelligence in academic libraries: An environmental scan. *Information Services & Use*, 39(4), 347-356. <https://doi.org/10.3233/ISU-190065>



السينما والتغير الاجتماعي؛ دور الفن السابع في تشكيل الوعي الجماعي

أ.د. جمال عايدي (*) جامعة زيان عاشور - الجلفة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، مخبر دراسات تاريخية وإنسانية.
d.aidi@univ-djelfa.dz

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

تُعد السينما أداة قوية تتجاوز حدود الترفيه، إذ تعكس تحولات المجتمعات وتؤثر فيها اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا، فقد وثّقت الأفلام التغيرات الكبرى، وتطورت موضوعاتها بتأثير مباشر من التغيرات المجتمعية فانطلقت من الصور النمطية إلى تناول قضايا جوهرية، علاوة على ذلك ساهمت الأفلام في نشر الوعي، فالسينما قادرة أيضًا على تشكيل الرأي العام والدفع نحو تعديل القوانين، وبذلك تُعد السينما مرآة المجتمع وقوة دافعة نحو التغيير والعدالة.

الكلمات المفتاحية: سينما، تغير اجتماعي، أفلام، وعي جماعي.

Cinema and Social Change: The Role of the Seventh Art in Shaping Collective Consciousness

Abstract

Cinema is a powerful tool that goes beyond entertainment, as it reflects social transformations and influences them socially, politically, and economically. Films have documented major changes, and their themes have evolved under the direct impact of societal shifts, moving from stereotypes to addressing fundamental issues. In addition, films have contributed to raising awareness. Cinema is also capable of shaping public opinion and pushing toward legal reforms. Thus, cinema is considered a mirror of society and a driving force for change and justice.

Keywords: Cinema, social change; films, collective awareness.

* المؤلف المرسل: أ.د. جمال عايدي، d.aidi@univ-djelfa.dz



توطئة (مقدمة):

لطالما كانت السينما واحدة من أقوى أدوات التعبير الثقافي والاجتماعي، حيث تجاوزت حدود الترفيه والتسلية لتصبح مرآة تعكس ثقافة وتحولات المجتمعات وتفاعلاتها مع القضايا السياسية والاقتصادية والفكرية، فمنذ نشأتها في أواخر القرن التاسع عشر لعبت السينما دورًا محوريًا في تشكيل الوعي الجمعي، سواء من خلال تقديم محتوى يعكس الواقع الاجتماعي أو من خلال التنبؤ بمستقبل المجتمعات وتقديم رؤى نقدية تساهم في التحفيز على التغيير، ولقد أثرت السينما في الثقافة العامة وحفزت النقاشات حول قضايا محورية مثل العدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، والمساواة والهوية الثقافية.

تعد السينما المجتمعات الحديثة إحدى أهم الأدوات التي يتم عبرها إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي، سواء عبر إعادة صياغته بطريقة نقدية أو من خلال تسليط الضوء على إشكالاته بطريقة درامية وفنية، فالأفلام السينمائية سواء الوثائقية أو الروائية لم تكن مجرد وسيلة ترفيه، بل أصبحت بمثابة خطاب ثقافي يساهم في تشكيل رؤى المجتمع ومواقفه تجاه قضاياها الجوهرية، ولذلك نجد أن السينما سواء في سياقاتها المحلية أو العالمية كانت دائمًا شاهدة على التحولات الكبرى التي مرت بها المجتمعات بل وأحيانًا محركًا لهذه التحولات.

إن العلاقة بين السينما والتغيير الاجتماعي علاقة متبادلة؛ فالسينما ليست فقط انعكاسًا لحركة المجتمع وإنما تلعب دورًا محوريًا في إعادة تشكيل هذه الحركة، فالأفلام التي تناولت قضايا مثل الحقوق المدنية، والتحرر من الاستعمار، وحقوق المرأة والتغيرات الاقتصادية لم تكن مجرد تسجيل للواقع، بل كانت وسيلة لدفع المجتمعات نحو التغيير عبر إثارة الوعي وتحفيز المشاهدين على التفكير والنقد، ولذا يمكن القول إن السينما ليست فقط انعكاسًا للتحولات الاجتماعية بل إنها تساهم في صياغتها أيضًا.

وعلى مر العقود، شهدت السينما تحولات عميقة في مضامينها وأشكالها، فتطورت من كونها مجرد أداة ترفيهية إلى منصة قوية لإحداث تغييرات اجتماعية واسعة، فمثلاً كان للسينما دور محوري في إبراز نضالات الحركات النسوية حيث سلطت الضوء على قضايا التمييز والعنف ضد المرأة وساهمت في تعزيز النقاش حول حقوقها ومكانتها في المجتمع، كما كان للأفلام التي تناولت قضايا الطبقات المهمشة دور في إعادة تشكيل الرؤى المجتمعية حول العدالة الاقتصادية والفرص المتكافئة.

هذا من جهة ومن جهة أخرى لا يمكن إغفال دور السينما في التأثير على الإدراك الجمعي من خلال تشكيل صورة المجتمعات والثقافات المختلفة، فقد ساهم الإنتاج السينمائي في تشكيل الصور النمطية سواء السلبية أو الإيجابية حول المجتمعات والشعوب مما جعلها أداة مزدوجة التأثير؛ إذ يمكن أن تكون وسيلة للوعي والتغيير الإيجابي كما يمكن أن تكون أداة لترسيخ الأفكار النمطية والانحياز الثقافي.

سنناقش في هذا المقال الدور الذي لعبته السينما في التغيير الاجتماعي من خلال استعراض محطات تشمل علاقتها بالتاريخ والتحولات الاجتماعية وكيف استخدمت كأداة للوعي والتغيير، إضافة إلى مناقشة التحديات التي تواجه السينما في ظل العولمة والتطورات التكنولوجية، وسنسعى إلى تحليل كيفية تأثير الأفلام على الجماهير وما إذا كانت السينما مجرد مرآة للواقع أم أنها تساهم في إعادة تشكيله، من خلال ذلك سنحاول استكشاف كيف يمكن للسينما أن تكون قوة دافعة نحو مستقبل أكثر وعيًا وعدالة في ظل مجتمع سريع التغيير ومتعدد التحديات.



1- السينما انعكاس للتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية:

غالبا ما كانت السينما مرآة تعكس التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمعات المختلفة، فمنذ ظهورها أصبحت السينما وسيلة فعالة لنقل الأفكار وتوثيق الأحداث وإثارة النقاش حول القضايا الملحة، ومن خلال تطورها باتت الأفلام ليست مجرد وسيلة للترفيه بل أداة تعكس تحولات العصور وتغير المفاهيم، فالسينما صناعة لها أهلها، تستحوذ على البصر وتعتقل العقل وتأسر المخيلة وتؤثر مباشرة على اللاوعي الإنساني، والنتيجة إحداث تغيير في حياة المجتمعات بإزالة القيود الدينية والاجتماعية واختراق كل الحدود (قاسم وبوقزولة، 2022: ص 70).

فمن حيث التغيرات الاجتماعية تمكنت السينما من رصد التحولات الاجتماعية الكبرى مثل قضايا المساواة بين الجنسين وحقوق الأقليات وتطور القيم العائلية والمجتمعية، وعلى سبيل المثال كانت أفلام الخمسينيات والستينيات تعكس الصورة التقليدية للأسرة والمرأة بينما شهدت أفلام العقود اللاحقة تحولاً واضحاً حيث أصبحت المرأة شخصية أكثر استقلالية وقوة، كما ساهمت السينما في كسر المحظورات الاجتماعية بتناول مواضيع مثل الهوية الجنسية والعلاقات بين الثقافات المختلفة، فالسينما ليست مجرد وسيلة ترفيه؛ إنها أداة لنقل المعرفة والمعلومات بطرق تلامس المشاعر وتؤثر في العقول، فمن خلال الأفلام الوثائقية وأعمال الدراما السينمائية، يمكن للجمهور أن يتعرف على تحديات المجتمعات الأخرى والقضايا التي تواجه العالم، سواء كانت تلك القضايا تتعلق بالفقر، أو الأزمات الصحية العالمية، أو النزاعات المسلحة، أو الأزمات البيئية، إن الأفلام التي تعالج مثل هذه المواضيع تُسهم في تثقيف الجمهور، وتجعلهم يدركون تعقيدات هذه القضايا ويشعرون بالمسؤولية تجاهها (palse-saudi، 2025: ص 3).

ومن حيث التأثير السياسي استخدمت السينما كأداة لنقل الرسائل السياسية سواء لدعم الأنظمة أو لمعارضتها، وخلال فترات الحروب والثورات لعبت الأفلام دوراً رئيسياً في تشكيل الرأي العام، وعلى سبيل المثال خلال الحرب العالمية الثانية استخدمت العديد من الدول الأفلام كأداة دعائية لتعزيز الروح الوطنية، وفي العقود اللاحقة انتشرت الأفلام التي تسلط الضوء على فساد الحكومات وقضايا حقوق الإنسان والصراعات الدولية مما جعلها وسيلة للتوعية والتغيير السياسي.

أما من ناحية التغيرات الاقتصادية لم تكن السينما بمنأى عن التحولات الاقتصادية بل تأثرت بها وعكستها في مضمونها، فخلال فترات الركود الاقتصادي ظهرت أفلام تناولت معاناة الطبقات الفقيرة والبطالة كما حدث في فترة الكساد الكبير في ثلاثينيات القرن العشرين، وفي المقابل خلال فترات الازدهار الاقتصادي انتشرت الأفلام التي تروج لحياة الرفاهية والاستهلاك، كما أثرت العولمة على السينما حيث أصبحت الصناعة السينمائية أكثر ارتباطاً بالسوق العالمية ما أدى إلى إنتاج أفلام تناسب جمهوراً متنوعاً وتعكس التأثيرات الاقتصادية المتبادلة بين الدول.

وعموماً تلعب السينما دوراً محورياً في تصوير التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، مما يجعلها وسيلة حيوية لفهم تطورات المجتمعات عبر العصور، ومن خلال تحليل الأفلام يمكن التعرف على التغيرات التي تطرأ على الأفكار والقيم والسياسات مما يمنح السينما قوة استثنائية في التأثير على الواقع والمستقبل.

2- تطور الموضوعات السينمائية وفقاً للتحولات المجتمعية:

لا شك أن السينما كانت ولا زالت انعكاساً للتحولات التي يشهدها المجتمع، حيث تعكس القضايا الملحة التي تؤثر على الأفراد والجماعات، من الحركات النسوية إلى قضايا الحرية والعدالة الاجتماعية لعبت الأفلام دوراً محورياً في تسليط الضوء على هذه الموضوعات ومعالجتها بشكل إبداعي (الصادقي العماري، 2025: ص 6).



ففي مجال الحركات النسوية شهدت السينما تحولات جذرية في تناولها لقضايا المرأة متأثرة بالحركات النسوية المتعاقبة، ففي العقود الأولى صورت الأفلام النساء بأدوار نمطية تعتمد على الجمال والضعف ولكن مع تنامي الوعي النسوي بدأت السينما تعرض شخصيات نسائية قوية ومستقلة، فباتت العديد من الأفلام تقدم نماذج لنساء يتحدى القيود الاجتماعية ويسعين لتحقيق أحلامهن، كما ساهمت الأفلام الوثائقية في تسليط الضوء على قضايا مثل العنف ضد المرأة وعدم المساواة في الفرص.

ومن جانب الحرية والتي تعتبر من أهم المواضيع التي تناولتها السينما عبر العصور، سواء كانت حرية التعبير، أو حرية الاختيار أو التحرر من القمع الاجتماعي والسياسي، تناولت الكثير من الأفلام مواضيع الحرية من زوايا مختلفة حيث سلطت الضوء على النضال ضد الاستبداد والسعي لتحقيق العدالة، كما أن قضايا حرية الصحافة وحرية الرأي لاقت اهتماماً كبيراً، حيث شكلت بعض من الأفلام أمثلة على كيفية استخدام السينما كأداة لمناصرة القضايا الحقوقية.

ومن ناحية العدالة الاجتماعية استخدمت السينما كأداة لنقل قضايا العدالة الاجتماعية إلى الجمهور الأوسع، فالأفلام التي تناولت الفقر، والتفاوت الاقتصادي، والتمييز العنصري وحقوق العمال كانت دائماً من أكثر الأعمال تأثيراً، فقد عكست الفجوة الاقتصادية العميقة بين الطبقات الاجتماعية ومعاناتها من العبودية وتأثيرها العميق إضافة إلى النضال من أجل الحقوق المدنية والفرص العادلة في المجتمع.

ودون شك فإن تأثير السينما على الوعي المجتمعي أصبح أكثر وضوحاً، فالأفلام لم تبق مجرد وسيلة ترفيهية بل أصبحت أداة للحوار والتغيير الاجتماعي وهذا بطرح قضايا مهمة بأساليب درامية مؤثرة، تحفز الأفلام المشاهدين على التفكير وإعادة النظر في قناعاتهم.

ولا تزال السينما مستمرة في تطورها مستجيبة للتحولات المجتمعية ومؤثرة فيها فلقد كان للعلومة تأثير واسع النطاق على جميع الصناعات السينمائية في جميع أنحاء العالم (فارس، 2020: ص 1)؛ سواء عبر مناقشة الحركات النسوية، أو قضايا الحرية أو العدالة الاجتماعية. تبقى الأفلام مرآة للمجتمع وأداة قوية لنقل الأفكار وإحداث التغيير ومن خلال استعراض التاريخ السينمائي، يمكننا أن نفهم كيف تعكس الأفلام روح العصر وتسهم في تشكيله.

3- أمثلة من السينما العربية والعالمية التي تناولت قضايا اجتماعية هامة:

من نافلة القول إن السينما وسيلة فعالة لتناول القضايا الاجتماعية وعكس التحديات التي تواجه المجتمعات المختلفة سواء في العالم العربي أو على المستوى العالمي، فلقد قدمت العديد من الأفلام رؤى عميقة حول مشكلات اجتماعية هامة مثل الفقر، والتمييز، وحقوق المرأة وحقوق الإنسان ومن أمثلة ذلك (ChatGPT، 2025: ص 10):

3-1 من السينما الجزائرية:

• فيلم وقائع سنين الجمر (1975) للمخرج محمد لخضر حمينة؛ وهو فائز بالسعفة الذهبية ويحتلّ صدارة أجمل الأفلام وأقواها لاعتماد المخرج فيه على رؤى وجماليات تستند إلى اللغة السينمائية وأساسيات الجمال البصري لصنعه مشاهد لا تُنسى تجسد ما خلفه الاستعمار الفرنسي على الجزائر كلّها، ويعالج التحولات الاجتماعية والسياسية في المجتمع الجزائري خلال فترة الاستعمار ويبرز معاناة الفئات الشعبية في سياق القهر والاستغلال، مما يجعله مرجعاً لفهم البنية الاجتماعية آنذاك (فرانس24، 2025: ص 11).



• فيلم باب الواد سيتي (1994) للمخرج مرزاق علواش؛ يتناول قضايا الشباب، والعنف الحضري، والتهميش الاجتماعي في الأحياء الشعبية، عاكساً التحولات الاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري في مرحلة حساسة (علال، 2025: ص 2).

• فيلم تحيا يا ديدو (1971) للمخرج محمد زينات؛ يقدم قراءة اجتماعية ساخرة للحياة اليومية في العاصمة الجزائرية، كاشفاً عن الفوارق الاجتماعية وأنماط العيش داخل الفضاء الحضري (خضرون، 2025: ص 15).

2-3- من السينما العربية:

• فيلم كفرناحوم (2018) للمخرجة اللبنانية نادين لبكي؛ وهو فيلم يعكس معاناة الأطفال المشردين والفقر المدقع في المجتمعات العربية، ويروي الفيلم قصة طفل يحاول مقاضاة والديه بسبب إنجابه في عالم يفتقر للعدالة (مالك خضر، 2020: ص 13).

• فيلم هي فوضى (2007) للمخرج يوسف شاهين وخالد يوسف؛ يتناول الفساد في جهاز الشرطة المصرية وانتهاكات حقوق المواطنين، وهو انعكاس للواقع السياسي والاجتماعي في مصر (الوصل، 2007: ص 2).

• فيلم 678 (2010) للمخرج محمد دياب؛ يتناول قضية التحرش الجنسي في مصر، ويرصد معاناة النساء في مواجهة هذه المشكلة التي تؤثر على المجتمع بأكمله (جمعة، 2011: ص 5).

• فيلم باب الشمس (2004) للمخرج يسري نصر الله؛ يتناول القضية الفلسطينية من خلال قصة إنسانية تعكس معاناة الفلسطينيين في مواجهة الاحتلال (بوالصبعين وبن مسعود، 2021: ص 500).

3-3- من السينما العالمية:

• فيلم 12 Years a Slave (2013) للمخرج ستيف ماكوين؛ يعالج قضية العبودية في الولايات المتحدة من خلال القصة الحقيقية لرجل حر يتم اختطافه وبيعه كعبد (عبدالله، 2020: ص 1).

• فيلم The Pursuit of Happyness (2006) للمخرج غابرييل موكينو؛ يسلط الضوء على الصراع الطبقي في المجتمع الأمريكي من خلال قصة كفاح رجل في مواجهة الفقر لتحقيق النجاح (زكي، 2014: ص 7).

• فيلم Roma (2018) للمخرج ألفونسو كوارون؛ يتناول قضية التفاوت الطبقي في المكسيك من خلال قصة خادمة تعمل لدى أسرة ثرية، ما يعكس الفروقات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع (مصطفى، 2019: ص 5).

تعكس هذه الأفلام القضايا الاجتماعية بطرق مؤثرة وتساعد في تعزيز الوعي الجماهيري تجاه المشكلات الاجتماعية الملحة سواء من خلال الأفلام العربية التي تناقش الواقع المحلي، أو الأفلام العالمية التي تسلط الضوء على معاناة الإنسان في سياقات مختلفة، لذلك تظل السينما أداة قوية للتغيير والتأثير الاجتماعي، ويبقى لها دور محوري في طرح القضايا الاجتماعية الحساسة ومناقشتها، مما يساعد المجتمعات على فهم مشكلاتها والسعي نحو الحل، ومن خلال الأفلام العربية والعالمية التي تناولت قضايا مثل الفقر، والتمييز، وحقوق الإنسان، كما يمكن للسينما أن تكون وسيلة للتوعية والإلهام ومصدراً للحوار والتغيير المجتمعي.

4- دور الأفلام في نشر الوعي وتحفيز النقاش حول قضايا المجتمع:

تلعب الأفلام دوراً محورياً في تشكيل الوعي الاجتماعي وتحفيز النقاش حول القضايا المهمة التي تواجه المجتمعات، فمنذ نشأة السينما استُخدمت كأداة قوية لنقل الأفكار والمفاهيم مما جعلها وسيلة فعالة للتوعية وتبسيط



الضوء على القضايا الحساسة التي قد لا تجد طريقها بسهولة إلى منصات أخرى (قاسم وبوقزولة، 2022: ص 269).

فمن جهة نشر الوعي المجتمعي تُعد الأفلام وسيلة قوية لتثقيف الجماهير حول مواضيع مختلفة، مثل الفقر، والتمييز، والعدالة الاجتماعية، والتغير المناخي وحقوق الإنسان، من خلال تقديم قصص مستوحاة من الواقع أو أحداث حقيقية يستطيع مخرجو الأفلام توجيه اهتمام الجمهور نحو المشكلات التي تتطلب اهتمامًا جماعيًا على سبيل المثال، الأفلام الوثائقية التي تتناول قضايا بيئية مثل الاحتباس الحراري أو تلوث المحيطات تساعد في خلق وعي جماهيري يدفع الأفراد والحكومات إلى اتخاذ خطوات فعلية لحماية البيئة، كما أن الأفلام التي تتناول قضايا الصحة النفسية والإدمان تساهم في كسر حواجز التمييز ضد الأفراد الذين يعانون من هذه المشكلات مما يساهم في توفير بيئة أكثر تفهمًا ودعمًا لهم، وفي هذا السياق يرى أهل الاختصاص أن الأفلام الوثائقية تلعب دورًا حاسمًا في زيادة الوعي وتوجيه النقاش نحو التغيير الاجتماعي العادل، وهذا الدور يُحفز الجمهور على التفكير في الحلول الممكنة والسعي نحو تحقيق الإصلاحات (بنكيران، 2024: ص 12).

ومن جهة تحفيز النقاش والحوار فلا تقتصر أهمية الأفلام على مجرد نقل المعرفة بل إنها تلعب دورًا رئيسيًا في إثارة النقاشات بين المشاهدين، سواء كانوا أفرادًا أو جماعات فبعد مشاهدة فيلم يتناول قضية اجتماعية حساسة غالبًا ما يشعر الجمهور بالحاجة إلى مناقشة الرسائل التي قدمها الفيلم والتعبير عن آرائهم بشأن الموضوع، وعلى سبيل المثال الأفلام التي تسلط الضوء على التمييز العنصري أو عدم المساواة بين الجنسين تفتح الباب أمام حوارات ضرورية حول كيفية تحسين السياسات المجتمعية وتعزيز العدالة والمساواة، كذلك يمكن للأفلام التي تتناول قضايا الحروب والنزاعات أن تدفع الجمهور للتفكير في حلول سلمية أو تشجيع المبادرات الدبلوماسية والإنسانية، ومن خلال عرض القضايا المجتمعية بطريقة درامية مؤثرة تستطيع الأفلام الوصول إلى فئات عمرية وثقافية مختلفة، مما يسهل إيصال الرسائل بطريقة فعالة تتجاوز الحواجز اللغوية أو الثقافية، وخاصة إذا كانت هناك مهرجانات سينمائية فهذه الأخيرة لا تعزز فقط الفنون السينمائية بل تساهم أيضًا في نشر الوعي الثقافي وتعزيز الحوار حول القضايا الاجتماعية والإنسانية، وهو ما يجعلها نقاط انطلاق مهمة لتغيير النظرة المجتمعية وتعزيز الوعي الجماعي (بنكيران، 2024: ص 14).

وقد ساهمت العديد من الأفلام في إحداث تغيير مجتمعي حقيقي وعلى سبيل المثال، فيلم (12 Years a Slave) سلط الضوء على فظائع العبودية وتأثيراتها المستمرة، بينما فيلم (The Social Dilemma) ناقش مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على السلوك البشري، فهذه الأفلام لم تكن مجرد أعمال ترفيهية بل أثارت نقاشات واسعة النطاق حول المواضيع التي طرحتها.

إذن فالأفلام ليست مجرد وسيلة للترفيه بل هي أداة قوية لنشر الوعي وتحفيز النقاش حول القضايا الاجتماعية، وعندما يتم استخدامها بذكاء يمكن أن تكون لها تأثيرات إيجابية طويلة الأمد على الأفراد والمجتمعات، لذا فإن تعزيز إنتاج ودعم الأفلام التي تناقش القضايا الاجتماعية والإنسانية يعد خطوة مهمة نحو خلق مجتمع أكثر وعيًا وعدالة.

5- تأثير السينما في تشكيل الرأي العام والتأثير على السياسات العامة:

تُعتبر السينما من أقوى الوسائل الإعلامية القادرة على تشكيل الرأي العام والتأثير على السياسات العامة، فمن خلال السرد القصصي المؤثر والصور البصرية الجذابة تستطيع الأفلام نقل الرسائل السياسية والاجتماعية بطريقة



تصل إلى جميع فئات المجتمع، مما يجعلها أداة فعالة في توجيه الاهتمام نحو قضايا محورية قد تؤثر على السياسات العامة (palse-saudi، 2025: ص 10).

فالأفلام تلعب دوراً هاماً في تشكيل وعي الجمهور حول قضايا معينة حيث تساعد في نشر الأفكار والمعتقدات بطرق مؤثرة وعاطفية حتى أنها أبلغ من قصائد الغزل (الغذامي، 2005: ص 25)، فالأفلام السياسية والوثائقية على سبيل المثال تسلط الضوء على مشكلات المجتمع وتعرض وجهات نظر مختلفة مما يدفع المشاهدين إلى التفكير النقدي واتخاذ مواقف تجاه هذه القضايا (أبوريا، 2023: ص 19)، وعلاوة على ذلك تساهم السينما في خلق نقاشات عامة حول مواضيع حساسة مثل حقوق الإنسان، والحريات المدنية، والفقر والعدالة الاجتماعية، فعندما يتأثر الجمهور بأفلام تتناول هذه المواضيع يمكن أن يؤدي ذلك إلى تغيير في المواقف الشخصية والاجتماعية مما يؤثر بشكل غير مباشر على توجهات المجتمع ككل.

كما يمكن أن تكون السينما قوة دافعة وراء التغييرات السياسية والقانونية، إذ إن الأفلام التي تتناول قضايا معينة يمكن أن تخلق ضغطاً شعبياً يجبر صناع القرار على اتخاذ خطوات لمعالجة تلك القضايا، فعلى سبيل المثال تساهم الأفلام التي تناقش العنف الأسري أو حقوق المرأة في زيادة الوعي المجتمعي بهذه المشكلات، مما يؤدي إلى مطالبات بتشريع قوانين جديدة أو تعديل القوانين القائمة لحماية الأفراد المتضررين، ومن الأمثلة البارزة على ذلك بعض الأفلام التي عالجت مواضيع بيئية مثل تغير المناخ والتي أدت إلى تحركات عالمية للحد من التلوث وتشجيع التنمية المستدامة، وكذلك الأفلام التي تفضح الفساد السياسي والاقتصادي قد تؤدي إلى تحفيز حملات إصلاحية أو تغييرات في القوانين واللوائح.

وقد شهد التاريخ العديد من الأفلام التي أثرت بشكل مباشر على السياسات العامة، مثل فيلم (An Inconvenient Truth) الذي ساهم في زيادة الوعي حول التغير المناخي وأدى إلى تعزيز النقاشات حول سياسات الطاقة النظيفة (توبياسو وفورتادو، 2023: ص 1)، كما أن الأفلام التي تتناول قضايا المهاجرين واللاجئين، مثل فيلم (The Kite Runner)، قد لعبت دوراً في تسليط الضوء على معاناة هذه الفئات مما دفع الحكومات والمنظمات الإنسانية إلى تحسين سياساتها المتعلقة باللاجئين.

ومما لا شك فيه فالسينما هي أداة قوية للتأثير على الرأي العام وصياغة السياسات العامة عندما تتناول الأفلام قضايا ذات صلة بالمجتمع وتقدمها بطريقة مقنعة ومؤثرة، فإنها تمتلك القدرة على تحفيز التغيير السياسي والاجتماعي، فإدراك الأفراد لخصائص وسمات المحتوى السينمائي المعالج، وتكوين اتجاهات عاطفية نحوه، سواء كانت إيجابية أو سلبية ينتج عنه توجهات سلوكية ظاهرة وباطنة في إطار مجتمع معين (قاسم وبوقزولة، 2022: ص 365)، ولأن السياسيين يدركون مدى قوة السينما فبعضهم يطالبون علناً بالرقابة العامة (فارس، 2020: ص 5)، ولهذا السبب فإن دعم إنتاج أفلام تحمل رسائل هادفة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي واسع النطاق على الأفراد والمجتمعات والدول.

6- الدور الإيجابي للسينما في إحداث التغيير الاجتماعي:

تُعتبر السينما أحد أبرز أدوات التغيير الثقافي والاجتماعي في العصر الحديث، إذ تجاوزت وظيفتها الترفيهية لتصبح وسيلة للتعبير عن التحولات العميقة في المجتمع، ولتشكيل وعي جماعي يعكس طبيعة المرحلة التاريخية



فهي مرآة المجتمع ومختبر أفكاره، كما أنها تتيح للأفراد رؤية ذواتهم وقضاياهم في سياقات جديدة ومن هذا المنطلق، يمكن فهم تأثير السينما من خلال بعض النظريات السوسيولوجية التي تناولت علاقة الثقافة بالبنية الاجتماعية. فوفقاً لنظرية كارل ماركس، فإن كل إنتاج فكري أو ثقافي (ومنه الفن والسينما) يرتبط بالبنية الاقتصادية للمجتمع، إذ تعكس الثقافة ما يُسمى البنية الفوقية الناتجة عن القاعدة التحتية المتمثلة في علاقات الإنتاج والملكية، غير أن السينما لا تكتفي بعكس الواقع الطبقي، بل يمكن أن تتحول إلى أداة نقدية تكشف مظاهر الاستغلال وتدعو إلى التغيير، فالأفلام التي تتناول قضايا العدالة الاجتماعية أو الفقر أو الفوارق الطبقيّة تُسهم في رفع الوعي بالظلم الاجتماعي وتحفيز المتلقين على التفكير في بدائل أكثر عدلاً وإنصافاً، وهكذا تتحول السينما من انعكاس للواقع إلى قوة فكرية تحفز الوعي الثوري والتغيير الاجتماعي.

أما ويليام أوجبرن فقد قدّم من خلال نظريته في الفجوة الثقافية تصوراً آخر يبرز الدور التفاعلي بين الثقافة والتغيير الاجتماعي، إذ يرى أن التطور المادي (كالتكنولوجيا والصناعة ووسائل الإعلام) يتقدم بسرعة أكبر من التطور غير المادي (كالقيم والأفكار والعلاقات الاجتماعية)، مما يولد فجوة في التكيف بين ما هو جديد وما هو تقليدي وفي هذا السياق، تُعد السينما وسيلة فعالة لتقليص هذه الفجوة، لأنها تسهم في نشر القيم الحديثة وتقديم أنماط سلوك تتلاءم مع واقع متغير، فتساعد الأفراد على فهم التحولات واستيعابها بدل مقاومتها.

إذن ومن خلال هذين المنظورين، يمكن القول إن السينما تمثل ساحة تفاعل بين البنية المادية والفكرية للمجتمع؛ فهي من جهة نتاج للظروف الاقتصادية والاجتماعية كما يوضح ماركس، ومن جهة أخرى عامل مساعد على التكيف الثقافي كما يرى أوجبرن، فعندما تطرح السينما قضايا مثل التحول الصناعي، أو الهجرة، أو صراع الأجيال، فإنها لا تصف الواقع فقط، بل تساهم في معالجته والتخفيف من توتراته عبر تقديم رؤى جديدة للحياة الاجتماعية. ولقد أثبتت التجارب العالمية والعربية أن الأفلام التي تتناول موضوعات اجتماعية كبرى كالحرر من الفقر، وتمكين المرأة، ومقاومة الفساد تُحدث أثراً فعلياً في الوعي الجمعي، لأنها تمسّ قضايا واقعية وتقدم حلولاً رمزية قابلة للتأمل والتطبيق. وبهذا المعنى، تصبح السينما وسيطاً بين الواقع والتحول، ومؤشراً على اتجاهات التغيير في المجتمع.

وفي الختام يظهر أن السينما تؤدي وظيفة مزدوجة تجمع بين التحليل الماركسي الذي يربط الفن بالبنية الاجتماعية والاقتصادية، وتحليل أوجبرن الذي يبرز دورها في مواكبة وتسريع التغيير الثقافي، فهي ليست مجرد انعكاس للعالم، بل أداة لإعادة بنائه على نحو أكثر وعياً وعدلاً، ومن هنا يتجلى الدور الإيجابي للسينما كقوة ناعمة تسهم في تشكيل الوعي الجمعي ودفع المجتمع نحو التطور الاجتماعي المنشود.

خاتمة:

تلعب السينما دوراً حيوياً في تشكيل وتغيير الوعي الاجتماعي حيث تجاوزت كونها مجرد وسيلة ترفيهية لتصبح أداة تعكس التحولات المجتمعية وتؤثر فيها، فمنذ نشأتها في أواخر القرن التاسع عشر أصبحت منصة لتسليط الضوء على القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية مما جعلها تؤدي دوراً في تشكيل الرأي العام وتحفيز التفكير النقدي.

وساهمت السينما في توثيق الأحداث والتغيرات الكبرى في المجتمعات مما جعلها عنصراً فعالاً في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي أو نقده، وقد عالجت الأفلام موضوعات مثل الحقوق المدنية، وحقوق المرأة والتحول الاقتصادي،



ليس فقط كمرآة للواقع بل كأداة لتحفيز التغيير الاجتماعي من خلال إثارة الوعي المجتمعي، كما أن للسينما دوراً مزدوجاً في تشكيل الإدراك الجمعي فهي قد تساهم في بناء صور نمطية معينة عن الشعوب والثقافات سواء بشكل إيجابي أو سلبي، لذا فإن تأثير السينما لا يقتصر فقط على توثيق الأحداث بل يمتد إلى التأثير على كيفية إدراك الأفراد للمجتمعات المختلفة.

وفي ظل التطور التكنولوجي والعولمة تواجه السينما تحديات وفرصاً جديدة تجعلها قادرة على الوصول إلى جمهور أوسع والتأثير فيه بطرق أكثر تنوعاً ويبقى السؤال الرئيسي: هل السينما مجرد انعكاس للواقع أم أنها تساهم في إعادة تشكيله؟ من خلال تحليل تاريخي ومعاصر للسينما يمكننا التأكيد على أنها ليست مجرد أداة لنقل الواقع، بل وسيلة قوية لصياغة المستقبل والتأثير على المجتمعات نحو مزيد من الوعي والعدالة.

وكما أسلفنا فإن السينما أداة فعالة في تشكيل وعي الأفراد والمجتمعات حيث تتجاوز دورها الترفيهي لتصبح مرآة تعكس التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فمن خلال الأفلام يتم تسليط الضوء على قضايا محورية مثل العدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، والمساواة، والهوية الثقافية مما يجعلها وسيلة رئيسية لنقل الأفكار وإثارة النقاشات التي تؤدي إلى وعي أعمق بالقضايا المعاصرة، ولا شك أن السينما تلعب دوراً أساسياً في تعزيز التفاهم بين الثقافات المختلفة، حيث تقدم للمشاهدين تجارب متنوعة تمكنهم من رؤية العالم من زوايا مختلفة، كما أن الأفلام التي تتناول قضايا مجتمعية هامة مثل الفقر، والتمييز والتغير المناخي تساعد في إحداث تأثيرات إيجابية من خلال تحفيز الأفراد على التفكير النقدي واتخاذ مواقف تجاه هذه القضايا.

وأخيراً فلا يقتصر تأثير السينما على الجمهور فحسب بل يمتد إلى صناع القرار، حيث تساهم الأفلام في إثارة وعي سياسي واجتماعي يدفع الحكومات والمؤسسات إلى تبني سياسات تعالج التحديات المطروحة من خلال السرد القصصي المؤثر والصور البصرية الجذابة، فالسينما تملك القدرة على خلق وعي جماهيري مستدام مما يجعلها واحدة من أقوى الوسائل الإعلامية للتغيير الاجتماعي والتحول الثقافي.

لذلك من الضروري دعم السينما التي تساهم في إحداث تغيير إيجابي في المجتمع. إن تشجيع إنتاج الأفلام التي تطرح قضايا إنسانية وتسعى لنشر الوعي وتعزيز القيم النبيلة يساهم في بناء مجتمعات أكثر وعياً وتقدماً، كما أن دعم المخرجين وصناع الأفلام المستقلين الذين يسلطون الضوء على القضايا الجوهرية يمكن أن يحدث فرقاً حقيقياً. إن الاستثمار في هذه النوعية من الأفلام يتيح للجميع فرصة التفاعل مع قضايا العالم وتحفيز التغيير الإيجابي نحو مستقبل أفضل.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- ChatGPT. (2025، 2 9). أمثلة من السينما العربية والعالمية التي تناولت قضايا اجتماعية هامة. تم الاسترداد من: <https://chatgpt.com>
- 2- palse-saudi. (2025). كيف تساهم السينما في تعزيز الوعي الاجتماعي بالقضايا العالمية. تم الاسترداد من: <https://www.palse-saudi.com>
- 3- الصديق الصادقي العماري. (2025). سوسيولوجيا السينما: الصورة والمجتمع. تم الاسترداد من موقع مركز ضياء: <https://www.diae.events>
- 4- أمنة بوالصبعين، ووافية بن مسعود. (2021، 03 30). مظاهر التبئير وأنواعه في فيلم "باب الشمس". مجلة إشكالات في اللغة والأدب، الصفحات 530-504.
- 5- بدر الدين مصطفى. (2019، 3 26). الذات والوطن في مرآة الذاكرة. تم الاسترداد من Roma 2018 المحطة: <https://elmahatta.com>



- بوزيد قاسم، ومفيدة بوقزولة. (2022). السينما ودورها في صناعة الوعي الاجتماعي. المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ص ص 362-376.
- 6- زمان الوصل. (25 10، 2007). فيلم "هي فوضى": الكبت الجنسي والقمع السياسي. تم الاسترداد من زمان الوصل: <https://www.zamanalwsl.net>
- 7- سارة أبوريا. (2023). تأثير السينما والتلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي في الحياة الاجتماعية. القاهرة: د د ن.
- 8- عبد الله الغدامي. (2005). الثقافة التلفزيونية: سقوط النخبة وبروز الشعبي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- 9- عصمان فارس. (16 1، 2020). العولمة وديمقراطية السينما والمسرح والتغيير الاجتماعي. تم الاسترداد من موقع إيلاف: <https://elaph.com>
- 10- عصمان فارس. (16 1، 2020). العولمة وديمقراطية السينما والمسرح والتغيير الاجتماعي. تم الاسترداد من إيلاف: <https://elaph.com>
- 11- عمر خضرون. (04 1، 2025). عن 196 متر، أو ألبيريس (عنوان الفيلم بالإنكليزي). تم الاسترداد من: barakanews: <https://barakanews.dz/posts/aan-196-mtr-ao-algyyrs-aanoan-alfylm-balanklyzy>
- 12- فرانس 24. (27 05، 2025). خمسون عاما على السعفة الذهبية: "قائع سنين الجمر" للجزائري لخضر حمينة مازال يحتلّ صدارة أجمل الأفلام. تم الاسترداد من [youtube: https://www.youtube.com/watch?v=iAhrCIDZaU](https://www.youtube.com/watch?v=iAhrCIDZaU)
- 13- ليز توبياسو، ومارسيلو فورتادو. (6 11، 2023). الحقيقة غير المريحة. تم الاسترداد من nature finance: <https://www.naturefinance.net>
- 14- ماجدة بنكيران. (28 09، 2024). السينما أداة للتغيير الاجتماعي. تم الاسترداد من العرب: <https://alarab.co.uk>
- 15- مجد مالك خضر. (12 7، 2020). كفرناحوم... صورة من واقع المأساة. تم الاسترداد من العربي الجديد: <https://www.alaraby.co.uk>
- 16- محمد علال. (18 11، 2025). مرزاق علواش.. "عدسة" تصور تجاعيد المجتمع. تم الاسترداد من الجزيرة نت: <https://www.aljazeera.net/doc/portrait/2016/10/24/%D9%85%D8%B1%D8%B2%D8%A7%D9%82-%D8%B9%D9%84%D9%88%D8%A7%D8%B4-%D8%B9%D8%AF%D8%B3%D8%A9%D9%8C-%D8%AA%D8%B5%D9%>
- 17- محمود جمعة. (11 1، 2011). فيلم 678.. صرخة ضد التحرش. تم الاسترداد من الجزيرة نت: <https://www.aljazeera.net>
- 18- وليد زكي. (25 2، 2014). آراء حرة: فيلم - 2006 The Pursuit of Happyness. تم الاسترداد من السينما كوم: <https://elcinema.com>
- 19- ياسمين عبدالله. (25 11، 2020). مراجعة فيلم 12 Years a Slave .. لو فقدت حريتك يوماً كيف ستثبت ملكيتها؟! تم الاسترداد من موقع أرجيك: <https://www.arageek.com>



The Bio-bibliographical Works of the Central Maghreb's Scholars during the Islamic Middle Period "Extant and Lost Compilations"

Assia SAHLI (*)

Skikda University, Department of History, Faculty
of Social et Humain Sciences.

a.sahli@univ-skikda.dz

Received: 23/04/2026

Accepted: 18/06/2026

Published: 30/06/2026

Abstract

Bibliographies, scholarly programs and scholars are among the bibliographical compilations, which were famous in the middle Islamic world cities. In spite of the deep roots of this tradition among the scholars of the Islamic West and the important bibliographical works resulting from it, the contribution of the Central Maghreb scholars in bio-bibliographical sources is widely noticeable, as it experienced a significant shift since the beginning of the seventh/thirteenth century. This paper aims to provide a bibliographical inventory of the extant and lost bio-bibliographical compilations of the Central Maghreb scholars during the Islamic Middle Period.

Keywords: *Fahrassa* (bio-bibliographical catalog), programs, Bejaia, Telemcen, Central Maghreb, *Mashyakha* (catalog of teachers).

الأعمال الفهرسية لشيوخ المغرب الأوسط خلال العصر الوسيط: "المدونات المتوفرة والمفقودة"

ملخص

تعتبر كتب الفهارس والبرامج والمشيخات، أحد أنماط التدوين البيبليوغرافي التي لقيت رواجا واسعا بين مختلف الأوساط العلمية النشطة في حواضر العالم الإسلامي الوسيط، ورغم عراقة هذا التقليد الكتابي بين أعلام الغرب الإسلامي وما نتج عنه من أعمال فهرسية مهمة، إلا أن إسهامات شيوخ المغرب الأوسط في هذا المجال التخصصي جاءت متميزة، إذ شهدت طفرة نوعية ابتداء من القرن السابع هجري/ الثالث عشر ميلادي، وفي هذه الورقة البحثية، سوف أسعى إلى تقديم حصر بيبليوغرافي للمادة الفهرسية المكتوبة لمشيخة المغرب الأوسط، المتوفرة والضائعة خلال المرحلة الوسيطة.

الكلمات المفتاحية: فهرسة، برنامج، بجاية، تلمسان، مغرب الأوسط، مشيخة.

* Corresponding author: Assia SAHLI, a.sahli@univ-skikda.dz



Introduction:

It is particularly noticeable that the practice of writing narrations and chains of transmission (Sanad), as well as mentioning teachers' names and the works studied by authors under their guidance, are among the most advanced scientific issues addressed by scholars in Middle Eastern countries. This production constitutes a dependable reference in recording written works, scholars' names, and intellectual contributions. Several terms highlight the importance and diversity of these compilations and their indexes: *Musalsal* (patterned transmissions), *Fahrasa* (bio-bibliographical catalog), *Mashyakha* (catalog of teachers), *Barnamaj* (bio-bibliographical program), *Thabat* (verified register of transmissions), as well as Transmissions and Isnads (chains of transmission).

Central Maghreb scholars emerged within this tradition of bio-bibliographical compilation, as did their teachers in the same cognitive context. Yet the absence of original direct references related to the historical thought of the Central Maghreb, mainly those linked to bio-bibliographies, compels us to enumerate fragmentary sources. These fragments, though incomplete, preserve traces of lost compilations. Despite the numerous problems we face in this research, the question remains: are researchers able to recover these works? What methods are most suitable to achieve the significant steps of evolution and maturity in bio-bibliographical compilation in the Central Maghreb? How can we observe such overwhelming knowledge? What about the trajectory of this compilation, its limits, and the possibility of reconstructing part of these lost works from meager fragments? Were these bio-bibliographies merely old book titles and scholars' names intended to enumerate available sources of knowledge, or were they didactic tools and official documents preserving *Ijzat* (licenses to transmit) and *Asanid* (chains of transmission)? They may also have functioned as social markers, reflecting scholarly competition over texts read or studied, and the elevation of the chain of transmission that conferred symbolic scholarly prestige.

1- Observation about Earliest Islamic Maghreb Scholars' Bio-bibliographies

Such bio-bibliographical writings were expected in socio-cultural contexts shaped by Islamic knowledge transfer, through catalogs and programs, as well as the movement of knowledge from East to West. Examining works of scientific transfer has shown the clash between two references, regarded as civilizations inspiring the fundamental characteristics of the West.

The First Reference: It is obviously the Eastern tradition, with its body of knowledge and its role as the initial incubator of bio-bibliographical compilation since the early Middle Period. With its dynamic interactions, striking presence, and cultural importance, it notably influenced the intellectual landscape of the Maghreb. The *Al-Fahrest* by the famous Baghdadi scholar-bookseller Ibn Nadim (384 AH/994 CE) is one of the most important bio-bibliographies produced during the Andalusian Middle Period.

The Second Reference: The Middle Andalusian tradition, which began by receiving the intellectual legacy of the East, soon became its main rival. It proved its superiority and established knowledge dominance over other nations through the works of Andalusian scholars engaged in transmission (*Talab al-Riwaya*), precision of the chain (*Dhabt al-Isnad*), and scientific journeys. This led to a variety of works and bio-bibliographies. The Baghdadi bio-bibliography of Abi Ali al-Kali (356 AH/967 CE) is among the earliest lost compilations in the Islamic Maghreb, achieved in the fourth/tenth century. It survives through the narrations of Ibn Khayr al-Ishbili (575 AH/1179 CE) (2009, الاشبيلي), author of a comprehensive Andalusian bio-bibliography produced in the sixth/twelfth century.

The list compiled by Ibn Khayr is particularly significant. It serves as an initial database of bio-bibliographical production of that period. He devoted an entire chapter to it, entitled "*Mentioning what was narrated of Fahares (catalogs) of scholars, blessed be them, and their works*", where he gathered seventy-four catalogs. Additional works can also be found outside



this list under different titles, such as *Tasmeyat al-Shuyukh* and a list on the topic of *Ijaza* (الاشبيلي، 2009).

These bio-bibliographical references belong to the works of scholars from Andalusian cities, and they form the basis for exploring the bio-bibliographical catalogs of Islamic Maghreb scholars.

2- The Emergence of Kairouan's Teachers Bio-bibliographical Catalog during the 5th/11th Century:

The overwhelming role of Kairouan in compiling narrations, introducing teachers, and recording references was a turning point in catalog production during the early Middle Period. Maliki scholars joined this movement and wrote their narrations. However, the beginnings of catalogs remain ambiguous, due to the loss of the majority of works from the first centuries, which would otherwise help us explore the very origins of that period.

Despite the scarcity of sources, the 5th/11th century remains the cornerstone of bibliographical production in the history of the Islamic Maghreb. This period witnessed a focus on early bio-bibliographical works, such as those attributed to the Maliki scholar Abi Imran al-Fassi (430 AH/1039 CE), who lived and died in Kairouan (عياض، 2008), in addition to the *Fahrassa* of the famous Abu al-Qasim al-'Allabidi (440 AH/1049 CE), supposed to be the author of the historical reports of the Maliki scholar Abi Ishaq al-Jabnayani (369 AH/980 CE) (سعيد، 2014-2015). If considered a bio-bibliographical catalog, it would not strictly qualify as such; rather, it is a book compiling the historical reports of his teacher (Sheikh) and his hagiography. Consequently, it may be classified as a Sufi bio-bibliography, where he mentions his teachers (sheikhs) and Sufi ascetics (عياض، 2008).

Returning to Ibn Khayr al-Ishbili as a vital bibliographical reference, we find a starting point to discover early bio-bibliographical writings. Through his work, three important catalogs of Kairouan's legal scholars (*fuqahā'*) are preserved. These include the *Fahrassa* of Abu 'Amr 'Uthman al-Safaqi (443 AH/1048 CE) (التجيبى، 1981; الاشبيلي، 2009), the catalog of Ibn Sadoun al-Kairouani (486 AH/1093 CE) (الاشبيلي، 2009), and that of his contemporary al-Faqih Abu al-Qasim Hatem ibn Muhammad al-Trabelsi (494 AH/1101 CE) (الاشبيلي، 2009). These important bio-bibliographies are considered part of a written legacy now lost.

It seems clear that the fifth century (5 AH/11 CE) was a crucial period in the development of compilation writing within the scientific movement of Kairouan. With the waning of Shi'i influence, the fierce sectarian rivalry subsided, giving the Maliki movement the opportunity to write and publish its narrations in Hadith and Fiqh without internal opposition. This situation strengthened the authority of compilation references, such as the *Muwatta'* and other Maliki works. In Africa and the Maghreb more generally, it also encouraged narrations of scholarly journeys and the acquisition of *Ijazat* (licenses to transmit) from senior scholars of the *madhhab*, forming a new generation of transmitters and traditionists. This allowed the emergence of bio-bibliographical compilation in Kairouan to become part of scholarly production in subsequent Hijri centuries. These writings established a classificatory trend adopted by Maliki scholars until the end of the Middle Period.

3- Mashyakha of Central Maghreb Bio-bibliographies Late Starting by Andalusian Effects:

Showing the evolution of bibliographical classification, including compilations and scholars' programs in Central Maghreb cities during the early Middle Period, depends on epistemological reserves. The compilation itself constitutes an obstacle, since it is the sole historical source of information due to the lack of data materials. This allows us to consider the 6th/12th century as a turning point in Central Maghreb *Mashyakha* bio-bibliographies, and a noticeable period in scientific production. It is not an exception in the history of bio-bibliographical compilation, but rather a stage that preserved manuscripts of that period. It is therefore considered a documentation period rather than a founding one.



Late in the 6th/12th century, Ibn Abbar al-Qadi of Valencian origin (658 AH/1216 CE) refers to one of the translated works of Abu al-Hasan Jabir al-Tlemsani (578 AH/1182 CE) (1995, الأبار, 1975, السلمي), a scholar interested in Hadith, narration, and the knowledge of narrators' names. The latter was granted an *ijazah* by hadith scholars and gathered Ibn al-Khair's *Mashyakha* based on biographical lexicon letters (1968, التلمسان). The historian Ibn al-Hasan al-Tlemsani's concern with Ibn Khair's *Mashyakha* was not limited to learning it directly from its author in 578 AH; he also classified it and organized it according to biographical lexicon letters. This act is a sign of respect from the student to his teacher, and it should be understood within its broader cognitive context. It is considered an invested methodological work, including continuous scientific reflection and revision of previous bio-bibliographical production to ensure the availability of reliable sources.

The absence of such continuity, together with the scarcity of data transmitted to our time by Ibn al-Abbar (1995, الأبار), prevents us from fully observing the evolution of bio-bibliographical writing in the Central Maghreb. However, we can demonstrate that Andalusian writings had a tremendous impact on these works, especially on the structures of the bio-bibliographies, whether through teaching or through the contexts of *Mashyakha* based on Andalusian models. This influence shaped Central Maghreb culture throughout the 6th/12th century, notably through the efforts of Abu 'Abdallah Muhammad al-Tejibi (610 AH/1213 CE), who lived and died in Tlemcen. According to scholars interested in his works, he authored numerous programs, including a volume with several benefits and a smaller program qualified by Ibn Abd al-Malik al-Marrakushi (1973, المراكشي) as "*The Compact Volume*", which appears to have been checked and printed in modern times.

He also classified the *Mashyakha* of Abi Tahir al-Salafi in a medium-sized volume (1981, التجيبي), and another biographical lexicon of scholars arranged in alphabetical order. He extensively incorporated traditions, anecdotes, and historical reports in this volume, which was found in Tunisia in 640 AH/1242 CE and examined by his student Ibn al-Abbar, who drew upon it for several biographical entries in his *Takmila* (1995, الأبار).

The lost bibliographical legacy of the Central Maghreb achieved during the 6th/12th century shows that there was a logical and creative intellectual effort at the time. Yet the contradiction between this creative thought and the lack of original documentary references makes it difficult for us to reconstruct these sources. We are left to attempt, indirectly, to reduce the structure and didactic function of these bio-bibliographies through fragments and extant documents.

4- The Bio-bibliographical Catalog of Andalusian Teachers Circulated in the Reading Circles of Hafsid Bejaia:

Classical texts of Bejaia scholars during the seventh Hijri century allow us to introduce some of the intellectual characteristics of Central Maghreb *Mashyakha*, as well as the role of scholars in animating the scientific circles of Bejaia. They also incite research into scholars' bio-bibliographies. A number of Andalusian works should be acknowledged, produced by scholars who settled in the region. Among these, six works are worth mentioning:

- Shaykh Ibn Mahrez al-Balensi's bio-bibliography (655 AH/1257 CE) (1981, التجيبي).
- The biographical lexicon of Safadi scholars by Ibn al-Abbar al-Balensi, transmitted by his student the historian Ibn Razin al-Tujibi (692 AH/1292 CE) and Ibn al-Jallab al-Shatibi (664 AH/1265 CE). Evidence comes from the colophon written on the first folio of the bio-bibliography preserved in the Escorial Monastery Library, registered under number (1730=1725 kasseri). This copy was used by the Spanish Orientalist Francisco Codera in editing the lexicon, published in the Arabic-Spanish Library series, volume IV, Madrid, 1884 CE. It is attributed to the traveler Ibn Rashid al-Sabti (721 AH/1321 CE), who transmitted the text to his scholar Ibn Razin al-Tujibi in Tunis in 685 AH/1286 CE.
- Abu 'Uthman Sa'id ibn Hakam's bio-bibliographical catalog (680 AH/1281 CE) (1981, التجيبي).



- Ibn Razin al-Tujibi al-Mursi's bio-bibliographical catalog (692 AH/1292 CE) (1980, آشي).
- Ibn al-Ghammaz al-Khazraji al-Balensi's bio-bibliographical catalog (693 AH/1293 CE) (1980, آشي; 1981, التجيبي).
- Abu 'Abdallah Muhammad ibn Salih al-Kinani al-Shatibi's program (699 AH/1299 CE), considered part of the lost legacy.

A great number of bio-bibliographies were included in the indoctrination material of the *Iqra* Council led by the scholar and orator Abu 'Abdallah Muhammad ibn Salih al-Kinani al-Shatibi, author of the program mentioned above. It was narrated by three of his learners in Bejaia:

- Al-'Abdari (688 AH/1289 CE), who owned a valuable copy of his teacher's program, handwritten by his classifier and read in Bejaia (689 AH/1290 CE) (العبدري, دت).
- The city judge Abu al-'Abbas al-Ghubrini (704 AH/1304 CE), who read his Sheikh's bio-bibliography before him in Bejaia and drew upon it for numerous biographical entries, including the biography of the authoring Sheikh himself (1974, الغبريني).
- Abu al-Qasim al-Tujibi (730 AH/1329 CE), who read it before his classifier Sheikh after arriving in Bejaia, and used it in writing some of his Sheikh's biographies (1981, التجيبي).

These scholars wrote their read bio-bibliographies, which we use today. The bio-bibliography of his student al-Tujibi is one of the most important Maghrebi programs and compilations achieved in the Middle Period. It is a source rich in data about Andalusian scholars' bio-bibliographies, particularly those of his Sheikh Abu 'Abdallah al-Kinani al-Shatibi in Bejaia. It is also a tool for revising the transfer of bio-bibliographical writing from Andalusia to the Central Maghreb, especially the city of Bejaia.

Here is a list of ten bio-bibliographies of Andalusian classifiers belonging to works of the 4th–7th centuries AH (10th–13th CE), used in al-Kinani's circle in Bejaia based on al-Tujibi's program:

- Works of Ibn Abi Zamanin al-Muqri' (399 AH/1009 CE) (1981, التجيبي).
- Works of Abu Muhammad Makki al-Muqri' (437 AH/1045 CE) (1981, التجيبي).
- Sheikhs and works of Abu Dawud al-Muqri' (496 AH/1103 CE).
- A fascicle containing the *Ijazah* of Abu Dawud (496 AH/1103 CE) granted to Abu al-Husayn ibn Hudhayl (564 AH/1169 CE) and his brother Ibrahim (1981, التجيبي).
- Works of Abu 'Amr 'Uthman al-Muqri' (444 AH/1053 CE).
- The *Fahrassa* of Abu 'Amr 'Uthman's Sheikhs (444 AH/1053 CE) (1981, التجيبي).
- The *Fahrassa* of the historian Ibn Bashkuwal (578 AH/1183 CE) (1981, التجيبي).
- The *Fahrassa* of Ibn 'Ubayd Allah al-Hajari al-Andalusi (591 AH/1195 CE) (1981, التجيبي).
- The *Fahrassa* of al-Qadi Ibn Baqi al-Qurtubi (625 AH/1228 CE) (1981, التجيبي).
- The *Fahrassa* of Ibn al-Sarraj al-Ishbili (657 AH/1258 CE) (1981, التجيبي).

The continuous movement of Andalusian scholars to Central Maghreb cities such as Bejaia, Constantine, and Tlemcen encouraged them to record their narrations. Consequently, the seventh/thirteenth century witnessed a wide dissemination of such writings, with hadith scholars becoming particularly renowned in this field. The table below shows the most important bio-bibliographies compiled in that period, most of which are now considered lost.



Table n°1: The Central Maghreb Scholars' Bio-bibliographical Catalogs during the 7th/ 13th Century.

Classifier	Origin	Catalog Title	Catalog Content	Reference
Ibn Abd El-Haq El-Ya'fari Al-Telemsani (625AH/1228CE)	Telemsen	“Al Iqna' Fi Kayfiyat Al Sama' “	Mentioned who he met, what he heard, inspired from Andalusia, the Udwa (North Africa), and Islamic East. One of those valuable copies of this program, the classifier wrote on it in Radjab 600AH/1204CE, Ibn Abd Al-Malik Al-Merrakeshi got it and took from it the classifier's teachers and works.	Al-Ra'ini, teachers program, pp169, 170. Ibn Abd Al-Malik Al-Merrakeshi, Al-Dayl wa Al-Takmila, 8/317, 320.
Abu Zakaria Yahia Ben Abbas (649AH/1251CE)	Constantine Bejaia	The program of his teachers	Included his teachers and what he heard from them in the program.	Ibn AL-Zubayr, Silat Al-Sila : 8/563.
Ibn Hammad Al-Sanhaji (628AH/1231CE)	The Hamadi Catle	His narrations program	A program including readings, containing 200 books, 22 books attributed to their authors, as well as the chain of transmission, it was one of the best programs in that period.	Al-Ghabrini, Onwan Deraya, p193.
Al-Ghabrini Abu Al-Abas	Bejaia	Mashyakha (Catalog of Teachers)	Printed at the end of Onwan Deraya of the author.	
Abu Fares Abd Al-Aziz Al Howari Al-Jazari (701AH/1302CE)	Telemsan	Program	Lost among Al-Tajibi narrations from his classifier.	Al-Tajibi program, p249. Al-Wadi Ashi program, p143.



5- The Central Maghreb Bio-bibliographical Works at the End of the Middle Period: Continuity and Variety:

The late Middle Period witnessed growing awareness in the central states due to the chain of transmission and teachers' meetings, which functioned as effective pedagogical tools and foundations of *Iqra'* (teaching). This practice was based on a variety of methods of knowledge transmission such as *Iqira'a* (reading), *Samā'* (audition), *Imlā'* (dictation), *Mukataba* (correspondence), and *Ijazah* (license to transmit).

The famous scientific centers where teachers granted licenses in the middle Islamic world—Nasrid Granada, Marinid Ceuta and Fez, Zayyanid Tlemcen, Hafsid Tunis, Mamluk Cairo, and the lands of the Two Holy Mosques and the Levant—created a unified cultural environment based on transmitted sciences. This had a significant effect on the scientific journey as an epistemological component.

Consequently, bio-bibliographies and programs gained unprecedented momentum, becoming an institutionalized knowledge tradition among Central Maghreb teachers by the end of the period. This development linked transmission and bibliographical writing, building a local body of bio-bibliographical corpus (2018-2017, ساحلي).

Using the various Maghreb bibliographical references and perusing sparse and scattered signs, it is now possible to establish a list of 23 bio-bibliographies attributed to Central Maghreb teachers. These are considered lost works belonging to the 8th–10th centuries AH (16th–18th CE). Yet there remains hope of finding copies preserved in public and private collections, either in Algeria or in other cities.

- Al-Zawawi Abu al-Abbas Ahmad Ibn Muhammad (750AH/1349CE): he produced his readings and narrations bio-bibliography in a volume according to his learner Ibn Hajar al-Asqalani (852AH/1448CE), he thought it in 750AH/1349CE before his death (2006, الجزري، العسقلاني).
- Al-Moqri the grandfather (758AH/1356CE): he produced a bio-bibliography entitled "Nadm al-ali fi suluk al-Amali" published, summarized by his grandson Abu al-Abbas al-Moqri (1942, المقرري).
- Al-Nadrumi (777AH/1376CE): he produced a published Thabat (catalog of his teachers) (2018, الندرومي).
- Ibn Marzuq al-Khatib (781AH/1379CE): he produced a bio-bibliography entitled: "Ojalat al-Mustawfiz al-Mustajaz fi Dhikr man Sami'a mina al-Mashayikh duna man Ajaza min A'immat al-Maghrib wa-al-Sham wa-al-Hijaz". A copy of it is preserved in the Royal Safe in Rabat under the number (13446), it's one of the sources relied upon by his contemporary Ibn al-Khatib al-Salmani (772AH/1371CE), (1975, السلمي) as narrated by Ibn Marzuq the grandson (842AH/1438CE) from his teachers Abdal-Rahman al-Tha'labi (875AH/1471CE), (2005, الثعالبي) used later by Al-Moqri al-Tilimsani (1968, التلمسان).

Ibn Marzuq produced a small program considered among his lost books (2008, الخطيب).

He also achieved his great program which is lost too (2008, الخطيب).

- Hasan bin Khalaf Allah bin Hasan bin Badis (784AH/1382CE): he achieved a bio-bibliographical catalog of his teachers mentioned in it a group of his African and Eastern teachers and others, looks like a valuable copy was owned by his learner Abu Zakariya al Sarraj (803AH/1400CE), it is a lost copy, after the loss, he preserved it in his teacher's Ibn Khalaf al Casantini catalog of teachers (2013, السراج).
- Abu Hassan Ali Al-Khozai (789AH/1387CE): he produced a book in "Sama'" listened by his learner Abu Zakaria Al Sarraj (803AH/1400CE), and he gave him El Mabyada (the fair copy) (2013, السراج).
- Al Hafid Al Tarikhi Al Tanassi (799AH/1493CE): he produced a bio-bibliography of his teachers (1986, الكتاني).
- Ibn Konfod Al Casantini (810AH/1407CE): he had a published bio-bibliography entitled "Ouns El Faqir wa 'iz al Haqir" (1965, القسنطيني).



- Ibn Al Marzouq the grandson had a catalog of his teachers(1986، الكتاني).
- Abu Al Fadl Mohamed Ben Ibrahim Ben El Imam Al-Telemsani (845AH/1441CE): he edited his teachers' catalog.(1986، الكتاني)
- Al Bijai Mohamed Ben Othman (860AH/1456Ce): he produced a glossary including the names of his teachers, revised by his learner Al-Sakhawi (902AH/1496CE) (1992، السخاوي)
- Abu Ishaq Ibrahim Al-Tazi (866AH/1461CE): he produced a bio-bibliography, his learner Al-Balwari (938AH/1531CE) had a copy of his bio-bibliography (1983، البلوي).
- Ibn Abas Al-Telemsani Abu Abdallah Mohamed (871AH/1467CE): he had his teachers program.
- Abdrahman Thaalbi: he had a bio-bibliography entitled "Ghanimat El Wajid wa Boghyat Taleb El Majed", included his narrations in Hadith, it is published.
- Abu Al Hassan Al Qalsadi (891AH/1487CE): he had a published bio-bibliography (1978، القلصادي).
- Al-Rassa' Al-Telemsani (894AH/1489CE): he published his teachers' catalog (1967، الرصاع).
- Snoussi Al-Telemsani (895AH/1490CE): he produced a short book as chain of transmission (Thabat)(1986، الكتاني).
- Ibn Marzouq Al-Kafif (901AH/1486CE): he was the author of his own narration bio-bibliography (1986، الكتاني).
- Al Moghili Mohamed Ben Abdelkarim (909AH/1503CE): he was the author of his own narration bio-bibliography (1986، الكتاني).
- Al-Wansharissi (914AH/1509CE): he produced a bio-bibliography (1986، الكتاني).
- Al Matghari, Abu Hassan Ali Ebn Haroun (951AH/1544CE): he is the author of this chain of transmission (Thabat) narrated by his learner Sheikh Ahmed Al-Manjour (995AH/1587CE) in his bio-bibliography (1972، المنجور).

This important list is not final, shows the structure of the writings legacy of Central Maghreb Teachers' Council at the end of the middle period, it has show the gratitude of the learner towards his teachers thanks to the chain of transmission and narrations, in addition to the focus on transmission, narrations and a scientific importance. Sometimes mentioning the study details and date it took place. Al-Ghabrini said in this context: "I decided to record the sources of my education and the methods by which I acquired and passed on knowledge. I did this so that interested individuals might benefit and so that researchers can find the information organized exactly as they need"(1974، الغبريني).

Conclusion:

In conclusion, we come finally to the following findings:

- Central Maghreb scholars' bio-bibliographies produced in the Middle Period were not simple records limited to names of scholars, sheikhs, and scientific works; they represented a stage of intellectual maturity reached by Central Maghreb cities in dialogue with the Islamic East and Andalusian centers. This confirms the unity of Islamic thought and identity. These bio-bibliographies supplied scientific research with sources for studying didactic methods and the history of sciences during the Middle Period, while also fulfilling a bibliographical role in preserving the lost legacy and chains of transmission, without which our cultural history would be irretrievably diminished.
- They are social and scientific documents showing that the Central Maghreb was a source of knowledge. They should be analytically revised to explore the trajectory of civilizational evolution in the region.
- Corpus bio-bibliographies and teachers' programs, combined with intellectual heritage, represent a turning point in the knowledge history of the Central Maghreb. They also had an impact in strengthening local bibliographical works, allowing them to benefit from continuity until the end of the Middle Period.



- Andalusian teachers pioneered diverse streams of knowledge in the Islamic cultural sphere of both Andalusian and Central Maghreb cities, such as Bejaia and Tlemcen. They established methodological foundations for narrations and transmissions, transforming local bio-bibliographies into meticulous bibliographical tools documenting scholars, their productions, and their scientific journeys.
- Central Maghreb corpus bio-bibliographies started later compared to other Islamic Maghreb cities such as Kairouan, Tunis, Fez, Cordoba, and Granada. Yet the local bio-bibliographies and programs demonstrate that Central Maghreb scholars were leaders in this field, especially those of Bejaia, Tlemcen, and Constantine.
- Despite the epistemological challenge posed by the loss of many local bio-bibliographical works (*Fahrasa* literature), the surviving models—such as the *Mashyakhas* (catalogs of teachers) of al-Ghubrini and Ibn Marzuq—underscore the prestigious status of these compilations within the scholarly ecosystem of the Central Maghreb. The prosperity of recording during that period was not merely a quantitative inflation of biographies collected by those leading the teaching of recitation (*Iqra'*); rather, it emerged in response to a profound cognitive necessity. These *Fahrasas* evolved into structural tools within the didactic and educational framework. They became a prerequisite for validating the legitimacy of knowledge by preserving the “Elevation of the Chain of Transmission” (*‘uluww al-isnād*), thereby connecting students in urban centers like Bejaia and Tlemcen to major intellectual authorities across the Islamic world.
- Owing to this growing function, bio-bibliographical compilations acted as a safety valve for documenting reception networks and regulating the hierarchy of the Sanad (chain of transmission) in an environment characterized by intensive scholarly journeys. They constituted a precise standard for scrutinizing scholarly continuity and protecting the chain of transmission from interruption or forgery (*Tadlis*). Consequently, they transcended the mere cataloging of prominent figures to establish a comprehensive reference system that entrenches academic traditions and ensures the strength of the bond between the student, the teacher, and the original source of the text.

References:

1- Books:

- 1- ابن الأبار. (1995). التكملة، تحقيق عبد السلام الهراس، بيروت: دار الفكر.
- 2- ابن الخطيب السلماني. (1975). الاحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق غرناطة، تحقيق محمد عبد الله عنان، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- 3- ابن الخطيب السلماني. (1975). الاحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق محمد عبد الله عنان. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- 4- ابن الزبير، د.ت الذيل والتكملة،
- 5- ابن حجر العسقلاني. (1993). الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، بيروت: دار الجيل.
- 6- ابن خير الاشبيلي. (2009). فهرسة ابن خير الاشبيلي، تحقيق محمود عواد معروف، بيروت: دار الغرب الاسلامي.
- 7- ابن عبد الملك المراكشي. (1973). الذيل والتكملة، تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار الثقافة.
- 8- ابن قنفذ القسنطيني. (1965). أنس الفقير وعز الحقير، تحقيق محمد الفاسي وأدولف فور، الرباط: منشورات المركز الجامعي للبحث العلمي، مطبعة أكدال.
- 9- ابن مرزوق الخطيب. (2008). المناقب المرزوقية، تحقيق سلوى الزاهي، الرباط: مطبعة النجاح الجديدة.
- 10- أبو زكريا السراج. (2013). فهرسة شيوخه، تحقيق نعيمة بنين، طنجة: دار الحديث الكتانية.
- 11- أسيا ساحلي. (2017-2018). مكانة التاريخ في الحقول المعرفية في بلاد المغرب الاسلامي في نهاية العصر الوسيط) ق 8 -10 هـ / 14-16 م، أطروحة دكتوراه علوم في التاريخ الوسيط. قسنطينة: جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الاسلامية.
- 12- البلوي. (1983). الثبت، تحقيق عبد الله العمراني، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- 13- التجيبي. (1981). برنامج التجيبي، تحقيق عبد الحفيظ منصور، ليبيا، تونس: الدار العربية للكتاب.



- 14- الجزري. (2006). غاية النهاية في طبقات القراء، تحقيق ج. برجستراسر، بيروت: دار الكتب العلمية.
- 15- الرصاع. (1967). فهرسة الرصاع، فهرسة شيوخه، تحقيق محمد العنابي، تونس: المكتبة العتيقة.
- 16- السخاوي. (1992). الضوء اللامع، بيروت: دار الجيل.
- 17- العبدري. (دت). الرحلة المغربية، تحقيق أحمد بن جدو، قسنطينة: مطبعة البعث.
- 18- الغبريني. (1974). عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، تحقيق رابح بونار، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- 19- القاضي عياض. (2008). ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق علي عمر، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- 20- القلصادي. (1978). الرحلة، تحقيق محمد أبو الأجفان، تونس: الشركة التونسية للتوزيع.
- 21- المقرئ. (1942). أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، تحقيق مصطفى السقا وآخرون، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة.
- 22- المقرئ التلمسان. (1968). نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق احسان عباس، بيروت: دار صادر.
- 23- المنجور. (1972). ثبت المنجور، تحقيق محمد حاجي، الرباط: دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر.
- 24- الندرومي. (2018). ثبت الندرومي، تحقيق عمر الزيداني، سوريا: دار العصماء للطباعة والنشر.
- 25- الوادي آشي. (1980). برنامج الوادي آشي، تحقيق محمد محفوظ، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- 26- عبد الحي الكتاني. (1986). فهرس الفهارس والأثبات، مراجعة إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- 27- عبد الرحمن الثعالبي. (2005). غنيمة الوافد، تحقيق محمد شايب شريف. بيروت: دار ابن حزم.

2- Journal article:

- 1- محمد سعيد. (2014 - 2015). الامكانيات ومحدودية النص المنقبي في الكتابة التاريخية: أبي اسحاق الجنياني نموذجا، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر، ع 5-6، 143-172.



Indexed Scientific Journal