التعدد الثقافي التفاعلي في مدارس بروكسيل: دبلوماسية مغربية ناعمة ونموذج للوسطية

The Interactive Cultural Diversity Component in Brussels Schools: Moroccan Soft Cultural Diplomacy and a Model of Centrism

La diversité culturelle interactive dans les écoles de Bruxelles: Une diplomatie marocaine douce et un modèle de modération

عمر لوريكي: أستاذ اللغة العربية والثقافة المغربية، ثانوية أثيني رويال دو سيبلبورغ. مولينبيك، بروكسيل.

المشرف/ د. أحمد البوكيلي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

المشرف/ د. زكرياء بودحيم: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

Mr. Omar Laouriki: *Teacher of Arabic Language and Moroccan Culture, Athénée Royal de Sippelburg Secondary School, Molenbeek, Brussels.*
Email: omarlaouriki@gmail.com

Supervisor: Dr. Elboukili Ahmed: *Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.*
Email: boukili.1967el@gmail.com

Supervisor: Dr. Zakaria Boudhim: *Faculty of Letters and Humanities, Mohammed V University, Rabat, Morocco.*
Email: boudhimz@gmail.com

DOI https://doi.org/10.56989/benkj.v6i6.1934

تاريخ الاستلام:	2026-04-13	تاريخ القبول:	2026-05-01	تاريخ النشر	2026-06-01

الملخص:

تستهدف هذه الدراسة مكوّنَ التعدد الثقافي التفاعلي في برنامج "الانفتاح على اللغات والثقافات" في بلجيكا، باعتباره يجمع وظيفتين متلازمتين: آلية مغربية للقوة الناعمة والدبلوماسية الثقافية، ودرعًا تربويًا ضد الانغلاق الهوياتي والتطرف. وتستند الدراسة إلى نظرية القوة الناعمة لجوزيف ناي، وإطار الدبلوماسية الثقافية عند كمينغز، واستراتيجيات التثاقف الأربع عند بيري، وسياسة الاعتراف عند تايلور. وقد اعتمدت الدراسة منهجًا مختلطًا كميًا–نوعيًا، يجمع بين استمارتي مقياس ليكرت الخماسي والأسئلة المفتوحة. وضمت العينة 33 مستجوبًا، موزعين على 22 إطارًا تربويًا وإداريًا في تسع بلديات في بروكسل، و11 من الآباء وأولياء الأمور. وكشفت النتائج عن مؤشرات مركبة عبر أربعة محاور: الدبلوماسية الثقافية (5/4.64)، وتكامل الهويات (5/4.52)، والاندماج المجتمعي الإيجابي (5/4.52)، والحصانة ضد التطرف (5/4.47). وقد قيّم الأطر التربوية الوظيفة الوقائية بـ 5/4.85، والاعتراف المؤسسي بـ 5/4.90، بينما أجمع الآباء على الرضا التام لوجود هذا المكون التثاقفي (5/5.00)، مع رصد فجوة تواصلية بنيوية (5/3.36–2.64). وأكدت النتائج النوعية أن المكون يعمل بوصفه "رافعة دبلوماسية موازية" للمملكة المغربية، ينقل قيم الوسطية والتنوع الثقافي والهوياتي في إطار الوحدة والتكامل. وتوصي الدراسة المسؤولين عن برنامج "الانفتاح على اللغات والثقافات" بإعداد منهاج مهيكل يجعل الثقافات ركيزة أساسية للمكون، خاصة الثقافة المغربية، ويُثمّن وظيفة هذا المكون في تكوين التلميذ المواطن المعتز بثقافته الأصلية والمتحلي بالقيم الكونية والعيش المشترك. كما تتضمن التوصيات أيضًا تحسين الوضعية الإدارية لأستاذ المكون وتمديدها بما يسمح بتحقيق الأهداف المرجوة والكفايات المسطرة.

الكلمات المفتاحية: الدبلوماسية الثقافية، برنامج الانفتاح على اللغات والثقافات، التعليم البينثقافي، الجالية المغربية ببلجيكا، تكامل الهويات، التثاقف، التعدد الثقافي.

Abstract:

This study targets the interactive multicultural component in the "Openness to Languages and Cultures" program in Belgium, as it combines two interrelated functions: a Moroccan mechanism for soft power and cultural diplomacy, and an educational shield against identity closure and extremism. The study is based on Joseph Nye's theory of soft power, Cummings' framework of cultural diplomacy, Berry's four acculturation strategies, and Taylor's politics of recognition. The study adopted a mixed quantitative-qualitative approach, combining five-point Likert scale questionnaires and open-ended questions. The sample included 33 respondents, distributed among 22 educational and administrative staff in nine municipalities in Brussels, and 11 parents and guardians. The results revealed composite indicators across four axes: cultural diplomacy (4.64/5), identity integration (4.52/5), positive community integration (4.52/5), and immunity against extremism (4.47/5). The educational staff evaluated the preventive function at 4.85/5 and institutional recognition at 4.90/5, while parents unanimously expressed full satisfaction with the existence of this acculturation component (5.00/5), alongside the identification of a structural communication gap (2.64–3.36/5). The qualitative results confirmed that the component operates as a "parallel diplomatic lever" for the Kingdom of Morocco, conveying the values of moderation, cultural and identity diversity within the framework of unity and integration. The study recommends that officials responsible for the "Openness to Languages and Cultures" program develop a structured curriculum that makes cultures, especially Moroccan culture, a fundamental pillar of the component, and that highlights the function of this component in shaping the student citizen who takes pride in their original culture while embodying universal values and peaceful coexistence. The recommendations also include improving the administrative status of the component's teacher and extending it in a manner that allows for the achievement of the desired goals and the prescribed competencies.

Keywords: cultural diplomacy, OLC programme, intercultural education, Moroccan diaspora in Belgium, identity integration, Acculturation, Multiculturalism.

Résumé:

Cette étude cible la composante du multiculturalisme interactif dans le programme « Ouverture aux langues et aux cultures » en Belgique, car elle combine deux fonctions interdépendantes : un mécanisme marocain de soft power et de diplomatie culturelle, et un bouclier éducatif contre le repli identitaire et l'extrémisme. L'étude s'appuie sur la théorie du soft power de Joseph Nye, le cadre de la diplomatie culturelle de Cummings, les quatre stratégies d'acculturation de Berry, et la politique de reconnaissance de Taylor. L'étude a adopté une approche mixte quantitative-qualitative, combinant des questionnaires sur l'échelle de Likert à cinq points et des questions ouvertes. L'échantillon comprenait 33 répondants, répartis entre 22 personnels éducatifs et administratifs dans neuf communes de Bruxelles, et 11 parents et tuteurs. Les résultats ont révélé des indicateurs composites à travers quatre axes : la diplomatie culturelle (4,64/5), l'intégration des identités (4,52/5), l'intégration communautaire positive (4,52/5), et l'immunité contre l'extrémisme (4,47/5). Les personnels éducatifs ont évalué la fonction préventive à 4,85/5 et la reconnaissance institutionnelle à 4,90/5, tandis que les parents ont exprimé une satisfaction totale quant à l'existence de cette composante d'acculturation (5,00/5), parallèlement à l'identification d'un fossé communicationnel structurel (2,64–3,36/5). Les résultats qualitatifs ont confirmé que cette composante agit comme un « levier diplomatique parallèle » pour le Royaume du Maroc, transmettant les valeurs de modération, de diversité culturelle et identitaire dans le cadre de l'unité et de l'intégration. L'étude recommande aux responsables du programme « Ouverture aux langues et aux cultures » d'élaborer un curriculum structuré qui fasse des cultures, en particulier la culture marocaine, un pilier fondamental de la composante, et qui valorise la fonction de cette composante dans la formation de l'élève citoyen fier de sa culture d'origine et incarnant les valeurs universelles et le vivre-ensemble. Les recommandations incluent également l'amélioration du statut administratif de l'enseignant de cette composante et son extension afin de permettre la réalisation des objectifs visés et des compétences prescrites.

Mots-clés: diplomatie culturelle, programme OLC, éducation interculturelle, diaspora marocaine en Belgique, intégration identitaire, L'acculturation, Le multiculturalisme.

المقدمة:

تَحتلُّ مسألةُ إدماج الجاليات المغربية في أوروبا مكانةً محوريةً في النقاشات السياسية والأكاديمية المعاصرة، ولا سيّما في بلجيكا التي تُقدَّر فيها الجالية المغربية بأكثر من خمسمئة ألف شخص موزَّعين على كبرى المدن الفلامنكية والفرنكوفونية[1].

وفي هذا السياق، جاء مكوّن التعدد الثقافي التفاعلي ضمن برنامج "الانفتاح على اللغات والثقافات "استجابةً مشتركةً بين المملكة المغربية وفيدرالية والوني–بروكسيل، يَهدف إلى تجاوز الثنائية التقليدية بين "الانصهار "و"الانعزال"، نحو نموذجٍ ثالثٍ،2 قائمٍ على التكامل المُعترَف به.

ويَكتسب هذا المكوّن أهميةً مزدوجةً :فهو من جهةٍ يَنهض بدور دبلوماسي ثقافي مغربي يَضمن استمراريةَ الانتماء الهوياتي للأبناء المغاربة في بلجيكا، ومن جهةٍ أخرى يُؤسّس لحصانةٍ تربوية ضدّ خطابات الانغلاق والتطرف التي تَتغذّى من الشعور بالإقصاء والتهميش .وهو ما يَنسجم مع "المنشور الوزاري "البلجيكي رقم 8892 الصادر عن فيدرالية والوني–بروكسيل بشأن الوقاية من التطرف في الوسط المدرسي[3].

وتَنتقل هذه الدراسة من مستوى التحليل النظري لهذه الأدوار المتلازمة إلى مستوى الاختبار الميداني الموثَّق، مُستندةً إلى بيانات مُحيَّنة تَشمل ثلاثةً وثلاثين مستجوَباً في تسع بلديات ببروكسيل.

مشكلة الدراسة:

تَنبثق مشكلةُ الدراسة من ملاحظةٍ ميدانيةٍ مزدوجةٍ ومتناقضةٍ ظاهرياً: فمن جهةٍ، تَشهد بعضُ المدن الأوروبية الكبرى صعوداً ملحوظاً لخطابات الاستقطاب الهوياتي في صفوف الشباب من أصول مهاجرة، تَنتهي أحياناً بالانخراط في تيارات الانغلاق والتطرف؛ ومن جهةٍ أخرى، يُلاحَظ أنّ المدارس البلجيكية الفرنكوفونية التي تَحتضن مكوّنَ التعدد الثقافي التفاعلي في إطار برنامج الانفتاح على اللغات والثقافات، تُسجِّل، بحسب ما يَتردّد ميدانياً، مؤشراتٍ إيجابيةً في تَماسك التلاميذ من أصول مغربية وفي اندماجهم المؤسسي، غير أنّ هذه الملاحظة الأخيرة ظلّت تَفتقر إلى التأطير العلمي والاختبار الميداني المنهجي.

[1]Morelli, A. (Ed.), (2004), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, Couleur livres, pp. 217-234.
[2]Crutzen, N., & Lucchini, C., (2007), *L'ouverture aux langues et aux cultures (OLC) en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Service général des Affaires pédagogiques, FWB, pp. 12-18.
[3]Fédération Wallonie-Bruxelles, (2018), *Circulaire n° 8892 — Prévention de la radicalisation en milieu scolaire*, Bruxelles, DGEO, art. 3-5.

وتُجسِّد هذه المفارقة مشكلةً بحثيةً مركزيةً: ما الذي يجعل من مكوّن التعدد الثقافي التفاعلي، الذي ظلّ يُعامَل بوصفه نشاطًا تربويًا هامشيًا، أداةً قابلةً للنهوض بوظائف ثقافية ودبلوماسية ووقائية في آنٍ واحد؟ وكيف يمكن قراءة هذه الوظائف في ضوء النظريات الكبرى للقوة الناعمة والاعتراف والتثاقف، وفي ضوء النموذج المغربي القائم على الوسطية والتنوع؟

وتتأكد أهمية معالجة هذه المشكلة من جهتين: نظريًا، بسد فجوة معرفية بشأن قراءة المكوّن قراءةً متعددة الأبعاد تتجاوز حصره في البعد البيداغوجي الضيق؛ وعمليًا، بتزويد صانعي القرار المغاربة والبلجيكيين بمعطيات ميدانية موثقة تساعدهم على تطوير المكوّن وتحسين أدائه.

تتفرع عن مشكلة البحث المركزية أربعة تساؤلات فرعية تؤطر التحليل الميداني والنظري:

- التساؤل الأول: إلى أي مدى ينهض مكون التعدد الثقافي التفاعلي بدور آلية دبلوماسية ثقافية مغربية ناعمة في الفضاء المدرسي البلجيكي؟
- التساؤل الثاني: كيف يقيم الأطر التربوية والإدارية البلجيكية جودة التنسيق المهني مع أستاذ المكون، وما القيمة المضافة البيداغوجية التي يرونها فيه؟
- التساؤل الثالث: ما الأثر الذي يحدثه المكون على الهوية المزدوجة للأبناء وعلى توازنهم بين الانتماء الأصلي والاندماج البلجيكي، من منظور آبائهم وأولياء أمورهم؟
- التساؤل الرابع: ما حدود فاعلية المكون في الوقاية من خطابات الانغلاق والتطرف، وما الفجوات البنيوية التي تحد من تأثيره المؤسسي والأسري؟

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: ينهض المكون بوظيفة دبلوماسية ثقافية مغربية ناعمة، تربط التلميذ ببلده الأم عبر الفضاء المدرسي الرسمي.
- الفرضية الثانية: يشكل المكون حصانة تربوية ضد خطابات الانغلاق، عبر نقل قيم الوسطية والتعايش والتعدد التي يجسدها النموذج الحضاري المغربي.
- الفرضية الثالثة: يحقق المكون توازناً وظيفياً بين الحفاظ على الهوية الأصلية والاندماج الإيجابي، مجسداً استراتيجية التكامل في نموذج بيري.

الإطار النظري والمفاهيمي

1. القوة الناعمة والدبلوماسية الثقافية:

يعرف مفهوم القوة الناعمة في أدبيات جوزيف ناي بأنه "القدرة على التأثير في الآخرين عبر الجاذبية والإقناع بدلاً من الإكراه والإغراء"[1]. وتعد الدبلوماسية الثقافية، وفق كمينغز، أحد أهم أدوات هذه القوة، إذ تقوم على تبادل الأفكار والمعلومات والفن وسائر مظاهر الثقافة بين الأمم بهدف تعزيز التفاهم المتبادل[2]. وعلى هذا الأساس النظري، يمكن قراءة مكون التعدد الثقافي التفاعلي بوصفه دبلوماسية ثقافية موازية تنفذ عبر الفضاء المدرسي البلجيكي، مارسة الوظائف الثلاث التي يحددها كمينغز: الترويج للثقافة، وشرح وجهة النظر، والتعريف بالتاريخ. ويستحضر هذا التأطير مفهوم "ميليسن" عن "الدبلوماسية العامة الجديدة" التي تستعين بفاعلين غير حكوميين في تحقيق أهداف الدولة الثقافية[3].

2. نموذج بيري الرباعي للتثاقف:

يقترح جون بيري نموذجاً رباعياً لاستراتيجيات التثاقف: التكامل، والاستيعاب، والفصل، والتهميش[4]. وتنشد استراتيجية التكامل، وهي المثلى من منظور رفاه الأقليات، التوازن بين الاحتفاظ بالثقافة الأصلية والانخراط في ثقافة المجتمع المضيف. وتتركّز هذه الدراسة على فرضية أن مكون التعدد الثقافي التفاعلي يشكل أداة تربوية مؤسسية تدعم استراتيجية التكامل وتُحصّن ضد الانزلاق نحو التهميش والانفصال المُفضيين إلى الانغلاق ثم التطرف.

3. سياسة الاعتراف وتكامل الهويات:

يطرح الفيلسوف تشارلز تايلور أطروحة "سياسة الاعتراف" التي ترى أن الهوية تتشكل جزئياً من خلال الاعتراف أو غيابه[5]. فحين ترفض المؤسسة المدرسية الهوية الثقافية الأصلية للتلميذ أو تحيدها، تفرض عليه نوعاً من الاعتراف الزائف المفضي إلى جرح نفسي عميق. وهذه الدينامية تفسر جزئياً انجذاب بعض الشباب من أصول مهاجرة نحو خطابات الهويات المغلقة، وهو ما تؤكده أعمال

---

[1]Nye, J. S., (2004), *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, New York, PublicAffairs, p. 5.
[2]Cummings, M. C., (2003), *Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey*, Washington DC, Center for Arts and Culture, p. 1.
[3]Melissen, J. (Ed.), (2005), *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*, London, Palgrave Macmillan, p. 22.
[4]Berry, J. W., (2005), Acculturation: Living successfully in two cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), pp. 697-712, especially p. 705.
[5]Taylor, C., (1994), The Politics of Recognition, in: Gutmann, A. (Ed.), *Multiculturalism*, Princeton, Princeton University Press, pp. 25-73, especially pp. 25-26.

الباحثة عبدالله–برتسيل حين اعتبرت التعليم البينثقافي "مشروعاً أخلاقياً" ينتج الاعتراف المتبادل لا التجزئة الهوياتية[1].

4. النموذج المغربي في الوسطية والاعتدال:

يستند الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية والثقافة المغربية، وهو وثيقة تربوية وضعتها وزارة التربية الوطنية ومؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج، بهدف وضع معايير لتعليم اللغة والثقافة المغربية لأبناء الجالية، مع مراعاة بيئة الاستقبال (مثل الاتفاقيات مع بلجيكا)، لتعزيز ارتباطهم بهويتهم وجذورهم وقيمهم الثقافية، إلى ثوابت الهوية المغربية المتعددة الروافد والمكونات، حيث يبرز البعد العربي الإسلامي الوسطي نموذجاً لقيم التسامح والمواطنة، والبعد الأمازيغي بوصفه اللغة الرسمية الثانية وفق الدستور المغربي لسنة 2011، والبعد الأندلسي المتوسطي الذي يجعل من المغرب جسراً حضارياً راقياً يربط بين إفريقيا وأوروبا. ويمثل هذا التنوع، وفق باحثين مغربيين متخصصين في الدراسات الاستراتيجية، مورداً استراتيجياً للقوة الناعمة المغربية، قابلاً للتعميم في سياقات الجاليات بالخارج[2].

5. المنهجية والعينة:

1) المنهج المعتمد:

اعتمدت الدراسة المنهجَ المختلط الكمي–النوعي، الجامع بين مقياس ليكرت الخماسي والأسئلة المفتوحة النوعية، مع تثليث المنظورات بين فئتَي المستجوَبين وفق ما يَقترحه أدبُ المناهج المختلطة. وقد صُمِّمت استمارتان مزدوجتا اللغة (عربية، فرنسية) ووُزِّعَتا إلكترونيًا خلال الفترة الممتدّة من مارس إلى مايو 2026.

2) الصدق والثبات :معامل ألفا كرونباخ:

للتحقّق من ثبات أداتَي الدراسة، احتُسبت قِيَم معامل "ألفا كرونباخ" للاستمارتَين ككل ولكلِّ محورٍ على حدةٍ[3]. فجاءت القيم ضمن المجال المقبول علميًا، كما يَتّضح من الجدول التالي:

[1]Abdallah-Pretceille, M., (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 52.

[2] بوصوف، إدريس، ودرع، محمد (2019)، المغرب ونماذج التدبير الديني: التجربة المغربية وأفق التأثير الإقليمي والدولي، الرباط: المعهد الملكي للدراسات الاستراتيجية، ص 145–162.

[3]Cronbach, L. J., (1951), Coefficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.

جدول 1 :قِيَم معامل ألفا كرونباخ للاستمارتَين

المحور	α كرونباخ	عدد البنود
استمارة الأطر التربوية والإدارية)الكلية(	0.91	22
المحور 1 :جودة التنسيق المهني	0.84	7
المحور 2 :القيمة المضافة البيداغوجية	0.88	8
المحور 3 :التأثير المؤسساتي والاجتماعي	0.86	7
استمارة الآباء وأولياء الأمور)الكلية(	0.89	18
المحور 4 :التواصل والمعلومات	0.81	5
المحور 5 :الارتباط بالمغرب	0.87	7
المحور 6 :الاندماج البلجيكي والوقاية	0.83	6

المصدر: إعداد الباحث 2026

تُشير هذه القِيَم، التي تَتراوح بين 0.81 و0.91، إلى ثباتٍ داخليٍّ جيدٍ إلى ممتاز للأداتَين، مما يَدعم مصداقية النتائج المُستخلَصة.

3) العينة:

بلغ إجمالي المستجوَبين 33 شخصًا موزَّعين على فئتَين (انظر جدول 2). وقد أُخذ هذا الحجم بعد الموازنة بين قيدَين: من جهة، محدودية المجتمع الفعلي لأساتذة مكوّن التعدد الثقافي التفاعلي والأطر التربوية المتعاملة معهم في بروكسيل، بحيث لا يتجاوز أربعين إطارًا تربويًا في الإقليم خلال موسم 2025–2026 وفق إحصاءات، ومن جهة أخرى، الحرص على التغطية الجغرافية والوظيفية لتسع بلديات ببروكسيل شملتها الدراسة، وأربعة سياقات تعليمية، وبذلك تكون نسبة الاستجابة قد بلغت 55 بالمائة تقريبًا من الإطار التربوي المستهدَف، وهي نسبة تستوفي المعايير المقبولة في الدراسات النوعية ومتوسطة الحجم.

22 إطارًا تربويًا وإداريًا (12 عبر الاستمارة العربية + 10 عبر الفرنسية) يمثّلون تسع بلديات بروكسيلية، ويغطّون السياقات الثلاثة: الثانوي (12)، والابتدائي (9)، وأقسام الاستقبال (7)، والإيقاظ اللغوي (3).

11 من الآباء وأولياء الأمور (8 عبر العربية + 3 عبر الفرنسية)، ينتمون إلى أربعة أجيال من الهجرة، مع تمثيل قوي للناطقين بالأمازيغية (8 من أصل 11).

جدول 2: وضح توزيع عيّنة الدراسة

الفئة	العدد
أطر تربوية وإدارية (AR + FR)	22
آباء وأولياء أمور (AR + FR)	11
المجموع الكلي	33

المصدر :إعداد الباحث، 2026.

سابعاً :حدود الدراسة

- الحد الزماني: أُنجزت الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدّة من مارس إلى ماي 2026، وتعكس بالتالي تصوّرات المستجوَبين وممارساتهم خلال هذا الموسم الدراسي تحديدًا، ولا تمتدّ إلى مواسم سابقة.
- الحد المكاني: اقتصرت العيّنة على تسع بلديات تنتمي إلى إقليم والوني–بروكسيل دون أن تشمل المؤسسات المحتضنة للمكوّن في الإقليم الفلامنكي أو في إقليم والونيا، مما يستوجب الحذر في تعميم النتائج على كامل التراب البلجيكي.
- الحد البشري: اقتصرت العيّنة على فئتَي الأطر التربوية والإدارية والآباء وأولياء الأمور، دون أن تشمل التلاميذ أنفسهم بوصفهم مستفيدين مباشرين من المكوّن، وهو ما يمكن تلافيه في دراسات لاحقة.
- الحد الميداني: حجم العيّنة (33 مفردة) يُعدّ صغيرًا نسبيًا مقارنة بحجم الجالية المغربية ببروكسيل، وإن كان متوافقًا مع حجم المجتمع المهني المتاح.

النتائج الكمية والنوعية للدراسة

1–نتائج استمارة الأطر التربوية والإدارية

1. جودة التنسيق المهني:

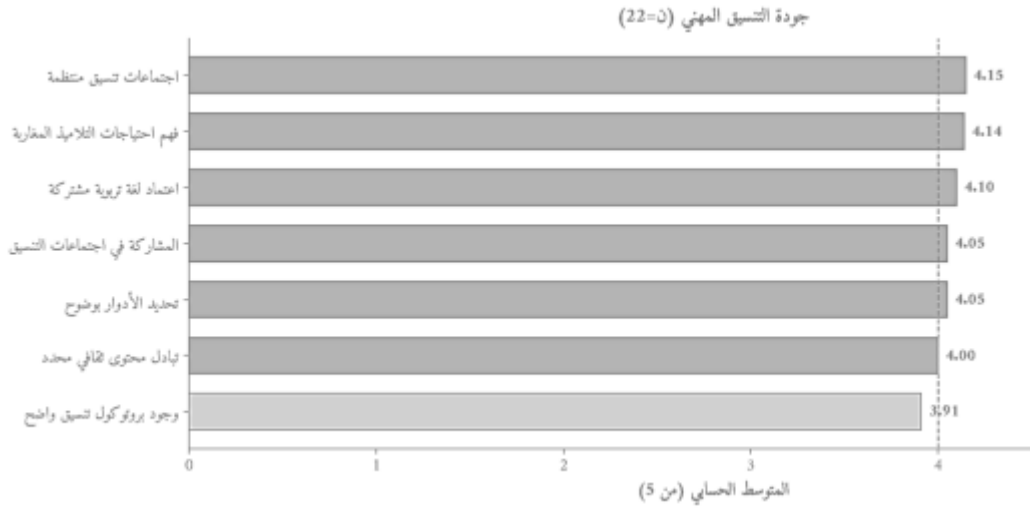
كشفت النتائج عن مستوى تنسيق مهني مرتفع بين أستاذ المكوّن والفريق التربوي البلجيكي، بمتوسطات تتراوح بين 3.91 و5/4.15 (جدول 3)، وهو ما ينسجم مع ما رصده تريمبلاي من أن المؤسسات البلجيكية الفرنكوفونية تتميز بـ"تنسيق غير رسمي نشط" يعوّض عن غياب البروتوكولات المقرنة. غير أن بند "وجود بروتوكول/دليل تنسيق واضح" جاء في الذيل (3.91)، كاشفًا عن ثغرة بنيوية في التنسيق المؤسس (الشكل 1).

جدول 3: مؤشرات جودة التنسيق المهني (ن=22)

البند	المتوسط / 5
اجتماعات تنسيق منتظمة ومجدولة	**4.15**
فهم احتياجات التلاميذ من أصول مغربية	**4.14**
اعتماد لغة تربوية مشتركة	**4.10**
تحديد الأدوار بوضوح	**4.05**
المشاركة الفعّالة في اجتماعات التنسيق	**4.05**
تبادل محتوى ثقافي واضح ومحدد	**4.00**
وجود بروتوكول/دليل تنسيق واضح	**3.91**

المصدر :إعداد الباحث، 2026

شكل 1 :جودة التنسيق المهني بين أستاذ المكوّن والفريق التربوي البلجيكي)ن=22(



المصدر :إعداد الباحث، 2026.

2. القيمة المضافة البيداغوجية:

سجلت مؤشرات القيمة المضافة ارتفاعًا ملحوظًا (4.53–5/4.85)، وتصدرها بند "إثراء معرفة المادة المدرَّسة" (4.85) (جدول 4 والشكل 2)، ما ينفي تصور "النشاط الموازي غير المنتج". أما الأمر اللافت فهو التقارب الشديد بين التخصصات الأربعة (الشكل 3): الجغرافيا والتاريخ (4.91)، واللغة الفرنسية (4.89)، والفلسفة والمواطنة (4.82)، ما يشير إلى فاعلية متعددة القطاعات تتجاوز الإطار الثقافي الضيق لتصل إلى صميم المضامين الأكاديمية.

وقد أشار الباحث إيدار إلى أن برامج التثاقف الناجحة تسهم في الإثراء المعرفي المتبادل لا في التجزئة.

جدول 4: يوضح القيمة المضافة العامة للمكوّن (ن=22)

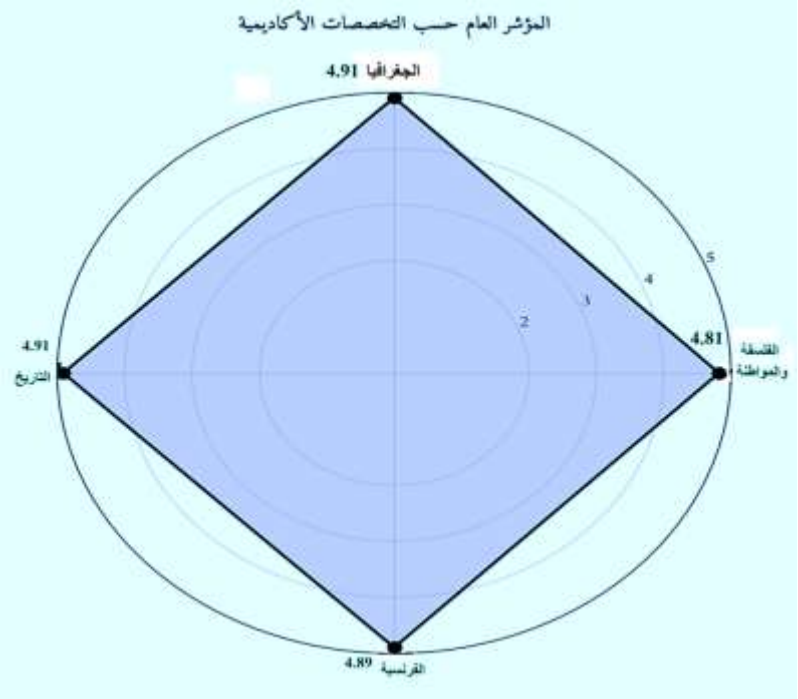
البند	المتوسط / 5
إثراء معرفة المادة المُدرَّسة	**4.85**
تكوين تلميذ منفتح ومتشبّث بثقافته الأصلية	**4.70**
تطوير المهارات البينثقافية	**4.65**
دعم الأهداف المعرفية والمدنية البلجيكية	**4.65**
تقليل القوالب النمطية حول الثقافة المغربية	**4.65**
تحفيز فضول التلاميذ من أصول أخرى	**4.60**
زيادة مشاركة التلاميذ من أصول مغربية	**4.55**
خلق ترابط تربوي بين المواد	**4.53**

المصدر :إعداد الباحث، 2026

شكل 2 :القيمة المضافة البيداغوجية للمكوّن حسب الأطر التربوية)ن=22(

المصدر :إعداد الباحث، 2026.

شكل 3: يوضح المؤشّر العام حسب التخصصات الأكاديمية الأربعة



المصدر :إعداد الباحث، 2026

3. التأثير المؤسساتي والاجتماعي:

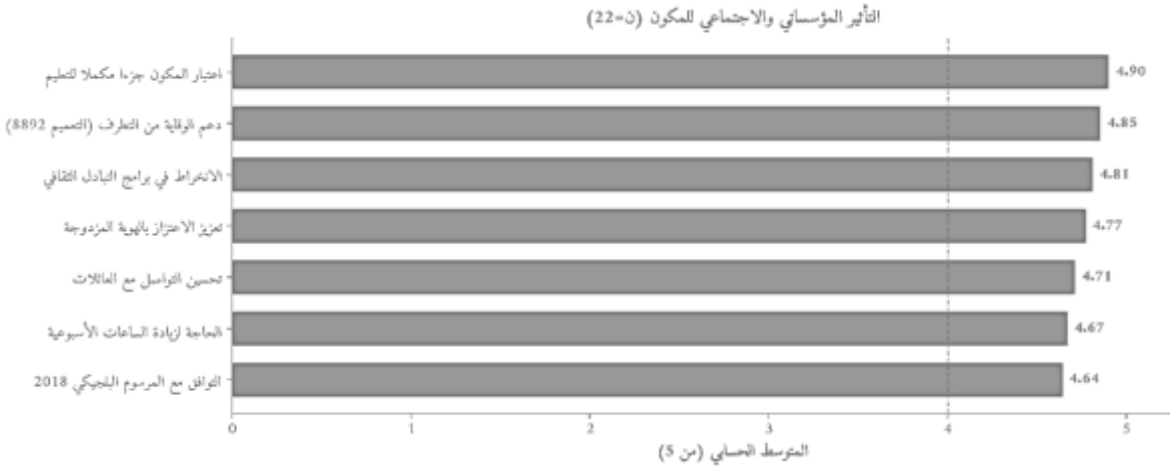
أفضت مؤشرات التأثير المؤسساتي إلى أعلى قيم الاستمارة بأسرها (4.64–4.90/5) (جدول 5 والشكل 4). ويبرز بند "دعم الوقاية من التطرف وفق التعميم 8892" بمتوسط 4.85، وهو تحقق تجريبي مباشر للفرضية الثانية. أما بند اعتبار المكوّن جزءًا مكملاً للتعليم، الذي بلغ 4.90، فيعكس تحولاً في الوعي المهني البلجيكي: من الضيف الخارجي إلى الركيزة المؤسسية، وهو ما أشار إليه كروتزن ولوكيني بشأن قابلية البرنامج للاندماج المؤسسي حين تتوافر شروط التنسيق الجيد.

جدول 5: يوضح التأثير المؤسساتي والاجتماعي للمكوّن (ن=22)

البند	المتوسط / 5
اعتبار المكوّن جزءاً مكمِّلاً للتعليم	4.90
دعم الوقاية من التطرف)التعميم 8892(	4.85
تشجيع الانخراط في برامج التبادل الثقافي	4.81
تعزيز الاعتزاز بالهوية المزدوجة	4.77
تحسين التواصل بين المؤسسة والعائلات	4.71
الحاجة لزيادة عدد الساعات الأسبوعية	4.67
التوافق مع المرسوم البلجيكي 2018	4.64

المصدر :إعداد الباحث، 2026

شكل 4: يوشح التأثير المؤسساتي والاجتماعي للمكوّن حسب الأطر التربوية)ن=22(



المصدر :إعداد الباحث، 2026.

4. النتائج النوعية :صوت الميدان:

كشفت الأسئلة المفتوحة عن وعي مهني عميق بالدور الدبلوماسي للمكوّن. فقد وصفه أحد الأطر التربوية الفرنكوفونيين بأنه "رافعة استراتيجية للدبلوماسية الموازية للمملكة"، وأكد آخر أن المكوّن "يُثمّن الثقافة الأصلية بوصفها رأسمالاً رمزياً نشطاً، لا مجرد ذاكرة نوستالجية".

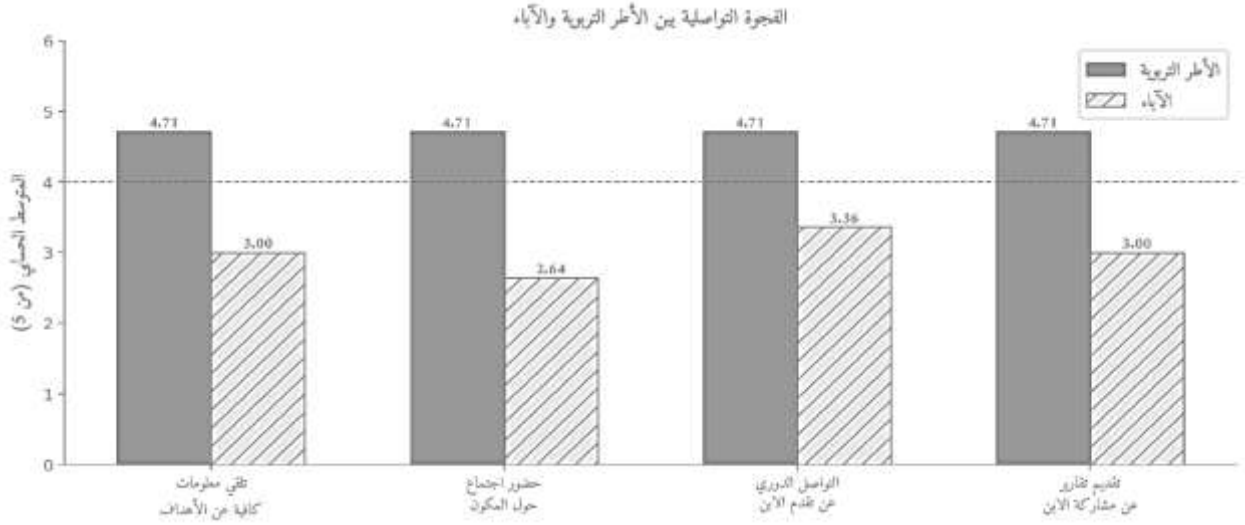
وفي البعد الوقائي، تكررت عبارة دالة: "المكوّن لا يكتفي بتدريس الوقائع، بل يصنع مواطنين عالميين"، في استحضار تلقائي لمفهوم المواطنة الكونية الذي تحتج به فلسفة الاعتراف التايلورية.

2- نتائج استمارة الآباء وأولياء الأمور

1. الفجوة التواصلية :الثغرة الكبرى:

رصدت الدراسة أشد نقاط الضعف وضوحًا: فجوة تواصلية بنيوية بين المؤسسة التعليمية والأسرة تبلغ 1.71 نقطة في المتوسط. فبينما يقيّم الأطر التربويون تحسين التواصل مع العائلات بـ 5/4.71، لا يتجاوز تقييم الآباء لمستوى تلقيّهم المعلومات حول المكوّن 5/3.00، وتنزل نقطة "حضور اجتماع بشأن المكوّن" إلى 5/2.64 (الشكل 5). وهذه المفارقة تكشف عن "جودة دون وصول"، ليست نقيصة في المكوّن ذاته، بل في منظومة الحوكمة المؤسسية المحيطة به.

شكل 5: يوضح الفجوة التواصلية بين تقييم الأطر التربوية وتقييم الآباء



المصدر :إعداد الباحث، 2026.

2. الارتباط بالمغرب والاندماج الإيجابي:

جاءت مؤشرات الارتباط الثقافي بالمغرب مرتفعة (4.18–5/4.91)، حيث تصدرها بند "زيادة فضول الابن حول الثقافة والتاريخ المغربي" (4.91)، وبند "الفخر بالهوية المغربية أمام الأقران البلجيكيين" (4.55)، مما يشير إلى أن المكوّن حوَّل المغرب من "موضوع صامت" إلى "موضوع ناطق" في وعي الأبناء، وهو تجلٍ ميداني مباشر للفرضية الأولى. وتجدر الإشارة إلى أن 8 من أصل 11 من الآباء يتحدثون الأمازيغية في البيت، مما يعطي ثقلًا خاصًا لتوصيتهم بإدماج المرجعية الأمازيغية في البرنامج.

وعلى صعيد الاندماج البلجيكي، تصدر بندا "الانفتاح على ثقافات مختلفة" و"تقبل الاختلاف الثقافي والديني" مؤشرات هذا القسم (4.82 لكل منهما)، مجسدين ركن "التكامل" في نموذج بيري. غير أن بند "الوقاية من الميل نحو التطرف" جاء أدنى (4.09)، وهو يعكس نضجًا تقييميًا: الآباء يدركون أن المكوّن جزء من معادلة وقائية متعددة الأطراف، لا معادلتها الوحيدة. وقد لخص أحد الآباء هذه المعادلة بقوله: "الهوية المغربية عنصر جوهري معترف به بتنوعه، وهي ستسهم في الاندماج بسهولة".

أجمع الآباء على الرضا العام عن المكوّن بمتوسط كامل (5/5.00)، وأوصوا بتسجيل الأبناء فيه (4.73)، واعتبروه ضرورة لاستمرار الاندماج الإيجابي للجالية (4.73).

تثليث المنظورات والمؤشّر المركَّب:

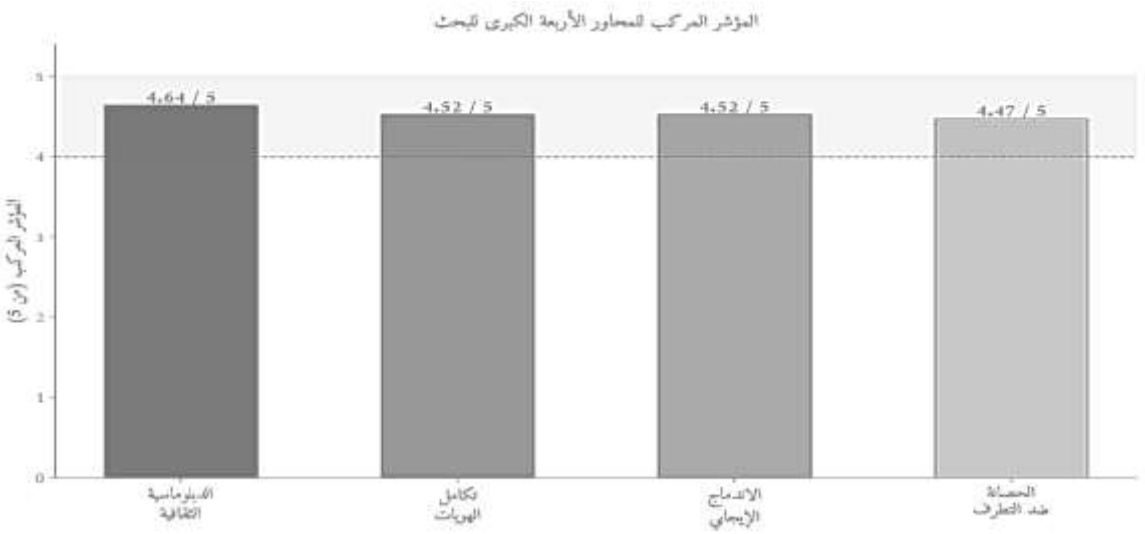
يُتيح تثليث منظورَي الأطر التربوية والآباء بناءَ مؤشر مركَّب يقيس مدى تحقُّق الفرضيات الثلاث على المحاور الأربعة الكبرى (جدول 6 والشكل 6).

جدول 6: يوضح المؤشّر المركَّب للمحاور الأربعة الكبرى للبحث

محور الإشكالية	المؤشّر المركَّب / 5
الدبلوماسية الثقافية)الربط بالمغرب(	**4.64**
تكامل الهويات والاعتراف المتبادل	**4.52**
الاندماج الإيجابي في المجتمع البلجيكي	**4.52**
الحصانة ضد الانغلاق والتطرف	**4.47**

المصدر :إعداد الباحث، 2026

شكل 6: يوضح المؤشّر المركَّب للمحاور الأربعة الكبرى للبحث



المصدر :إعداد الباحث، 2026.

تتراوح المؤشرات الأربعة كلها بين 4.47 و4.64، وهو تقارب دلالي عميق: المكوّن لا يُحقق بُعدًا على حساب آخر، بل يجمع بين الأدوار الثلاثة (الدبلوماسي والوقائي والتكاملي) بتوازن وظيفي نادر. والمقارنة مع البرنامج الفرنسي المماثل الذي أُلغي تدريجيًا كاشفة: فقد ركز الأخير على البعد اللغوي حصرًا فأفضى إلى الفصل المؤسسي، بينما يجمع المكوّن البلجيكي بين اللغة والثقافة والقيم والانتماء في إطار تكاملي واحد.

مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات

1. المكوّن ودبلوماسية الوسطية المغربية:

يتجاوز المكوّن الإطار البيداغوجي الضيق ليُصبح فاعلًا في منظومة القوة الناعمة المغربية. فوصفُ الأطر التربوية البلجيكية أنفسهم له بـ"الدبلوماسية الموازية للمملكة" يستحضر مفهوم ميليسن عن الدبلوماسية العامة الجديدة التي تعمل عبر شبكات مجتمعية غير حكومية[1]. وينسجم هذا مع ما نظّر له الباحثان المغربيان من أن النموذج القائم على الوسطية والتعدد المتسامح يصلح موردًا استراتيجيًا للقوة الناعمة في سياقات الجاليات بالخارج. وقد أكدت الدراسة الميدانية أن هذه الوظيفة تجري عبر ثلاث آليات متلازمة: الأنشطة الثقافية وتخليد الأيام الوطنية المغربية، وتواصل الأستاذ بوصفه "سفيرًا ثقافيًا" مع الأسر، وتقديم المغرب مجالًا حضاريًا لا مجرد بلد منشأ هجرة[2].

2. التكامل الهوياتي في مواجهة الانغلاق:

يُترجم المؤشر المركَّب للتكامل (4.52) ميدانيًا الاستراتيجية المُثلى في نموذج بيري: فـ73 بالمائة من الآباء يرون أن الهوية المغربية لا تُعيق الاندماج البلجيكي بل تُيسّره. وينسجم ذلك مع أطروحة الباحثة عبد الله–برتسيل التي أكدت أن التعليم البينثقافي الصحيح يُنتج مشروعًا أخلاقيًا للاعتراف المتبادل، لا تجزئة هوياتية[3]. وهذا بالضبط ما يعنيه تايلور بـ"الاعتراف الإيجابي" حين تجعل المدرسة من الهوية الأصلية موردًا لا عقبة، تُنجز شرطًا نفسيًا أساسيًا لتحصين التلميذ ضد خطابات الانغلاق[4].

3. ثغرة التواصل :مفارقة الجودة والوصول:

يبرز اكتشاف الفجوة التواصلية (1.71 نقطة) مفارقة "الجودة دون وصول": مكوّن يَحظى بتقييم عالٍ جدًا من أطره التربوية (4.71)، لكن تأثيراته التواصلية الأسرية تبقى محدودة (5/3.00). وهذه المفارقة ليست نقيصة في المكوّن ذاته، بل تعكس الفرق بين "الواجهة الأمامية" (أي التنسيق الداخلي بين المهنيين) و"الواجهة الخلفية" (أي التواصل مع المستفيدين الخارجيين). وبالتالي فإن الحل يكمن في بنية مؤسسية تجسر بين المنظورين، كاجتماع الآباء الإلزامي الذي اقترحه أحد المستجوَبين الفرنكوفونيين صراحةً.

---

[1] Melissen, op. cit., p. 4.

[2] بوصوف ودرع، مرجع سابق، ص: 158.

[3] Abdallah-Pretceille, op. cit., p. 52.

[4] Berry, op. cit., p. 702.

الاستنتاجات:

تُقَدِّمُ هذه الدراسة جملةً من الاستنتاجات العلمية الكبرى المُستخلَصة من التحليل الميداني والنظري المُدمَج:

- الاستنتاج الأول: تَحَقُّقُ الفرضية الدبلوماسية بدليلٍ ميدانيٍّ ثابت: المكوّن يُمارس فعلاً دبلوماسيةً ثقافيةً مغربيةً موازية بمؤشرٍ مركَّبٍ بالغ 5/4.64. وإقرار الأطر التربوية البلجيكية أنفسهم بأنه "رافعة استراتيجية للمملكة" يَمنح هذا الاستنتاج وزناً علمياً مضاعَفاً.
- الاستنتاج الثاني: تَحَقُّقُ الفرضية الوقائية بتمييزٍ منهجيٍّ دقيق: الأطر التربوية يُقيّمون الوظيفة الوقائية عند 4.85 (الجَهد المؤسسي)، والآباء عند 4.09 (الأثر السلوكي الملموس). هذا التمييز لا يَنقض الفرضية بل يُدقّقها: المكوّن عاملٌ وقائيٌّ ضروريٌّ لكنه غير كافٍ وحده، مما يَستوجب تَضافُرَ المدرسة والأسرة والمجتمع.
- الاستنتاج الثالث: تَحَقُّقُ الفرضية التكاملية بأعلى مستويات الإجماع: مؤشّرا "الانفتاح على ثقافات مختلفة" (4.82) و"تكوين تلميذ منفتح ومتشبّث بهويته" (4.70) يَصفان معاً نموذجَ بيري للتكامل وصفاً ميدانياً دقيقاً. فالمكوّن لا يُنتج انصهاراً ولا انفصالاً، بل تكاملاً حقيقياً (مؤشر 5/4.52).
- الاستنتاج الرابع: التوازن الوظيفي بين المحاور الأربعة (4.47–4.64) ميزةٌ فريدةٌ تُميّز المكوّن عن نماذجه الأوروبية المماثلة، فخلافاً للبرامج التي رَكَّزت على بُعدٍ واحدٍ فأُلغيت أو فشلت، يَجمع المكوّن البلجيكي في آنٍ واحدٍ بين الدبلوماسي والوقائي والتكاملي والبيداغوجي.
- الاستنتاج الخامس: الفجوة التواصلية (1.71 نقطة) تُمثّل أكبر تحدٍّ بنيوي أمام المكوّن، وهي ليست مشكلةً فردية، بل مشكلةٌ هيكليةٌ تَستوجب حلاً مؤسسياً: اجتماعات إلزامية، وتقارير دورية، وأبواب مفتوحة.

الخلاصة:

تُثبت هذه الدراسة بمؤشّرات ميدانية موثَّقة أنّ مكوّن التعدد الثقافي التفاعلي في مدارس بروكسيل يجمع بين ثلاث وظائف متلازمة: الدبلوماسية الثقافية المغربية الناعمة (4.64)، وحصانة الهوية والانتماء (4.52)، والوقاية من الانغلاق (4.47). وفي هذه الوظائف الثلاث معاً يَتجلّى النموذجُ المغربيُّ للوسطية والاعتدال: فالمكوّن لا يَعزل الطفلَ المغربيَّ في هويةٍ مغلقة، ولا يُذيبه في هوية الآخر، بل يُؤهّله، وفق تعبير المستجوبين الميدانيين، لأن يكون مواطناً كونياً إنسانياً بالدرجة الأولى، يجمع في شخصيته جذور الثقافة المغربية ومقوّمات الانفتاح على العالم.

وبذلك يَتجاوز هذا المكوّنُ نظيرَه الأوروبي السابقَ بفرنسا المُلغى، في كونه يَصِل بين البيداغوجيا والدبلوماسية، ويَجمع بين الاعتراف الهوياتي والانفتاح المدني، ليُقدّم نموذجاً قابلاً للتعميم

في تعليم الجاليات في القرن الحادي والعشرين. غير أنّ الارتقاءَ به من نموذجٍ فاعلٍ إلى نموذجٍ مُؤسَّس، يَستوجب تَجاوُزَ الفجوة التواصلية المرصودة، وتحديدَ الوضع الإداري لأستاذه وإدماجَ الثقافات بصفةٍ إلزاميةٍ في التقويم؛ وهي خطواتٌ مهمة للرقيّ ببرنامج الانفتاح على اللغات والثقافات.

التوصيات للمسؤولين:

أ. توصيات موجَّهة إلى مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج

- تطوير "منهاج" مدرسي خاص بمكوّن التعدد الثقافي التفاعلي، بلغات متعددة، يُغطّي الجوانب الثقافية المعرفية والقيمية والوجدانية للمغرب.
- توفير كتب مدرسية ومراجع ملائمة للسياقات التعليمية الثلاث: الثانوي، والابتدائي، وأقسام الاستقبال داسبا.
- تنظيم دورات تكوين مستمر شهرية أوسنوية للأساتذة، تَجمع بين التأصيل الأكاديمي الثقافي المغربي والتطبيق البيداغوجي البلجيكي مع استثمار إدماج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتيسير وجودة العملية التعليمية التعلمية.
- ضمان الاستقرار المهني لأساتذة المكوّن عبر عقودٍ متعددة السنوات، تَجنُّباً للتغيير المستمر الذي يُضعف التراكم البيداغوجي.
- إنشاء شبكة رقمية لأساتذة المكوّن في أوروبا، لتبادل الموارد والممارسات الجيدة.

ب. توصيات موجَّهة إلى فيدرالية والوني–بروكسيل (المديرية العامة للتعليم)

- الاعتراف الرسمي بأستاذ المكوّن عضواً كامل العضوية في الفريق التربوي، مع منحه صفةَ المشارك الدائم في مجالس الأقسام والأيام البيداغوجية.
- تحديد الوضع الإداري لأستاذ المكوّن بصورةٍ صريحةٍ في المنشور المُجدَّد، بدل الوضع الحالي.
- تخصيص قاعةٍ خاصةٍ بمكوّن التعدد الثقافي التفاعلي لتجنّب التنقّل المستمر بين القاعات.
- إسناد الأنشطة الثقافية، خاصةً زيارة المتاحف والمآثر التاريخية وكل ما يَتعلّق بالثقافة والتثاقف والتعدد الثقافي إلى أستاذ التثاقف.
- زيادة حصص تدريس اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية بالموازاة مع حصص التثاقف، خاصة لدى أستاذ هذا المكون.
- العمل على استقرار الأستاذ بزيادة سنوات هذه المهمة أو ترسيمه، للمساهمة في التنزيل السليم لأهداف وكفايات المادة.
- إدراج مادة التثاقف بشكلٍ إجباري لا اختياري، ضمن التقويم السنوي والمرحلي.

ت. توصيات موجَّهة إلى المؤسسات التعليمية

- تنظيم اجتماع إلزامي في بداية كل سنة دراسية يَجمع الآباءَ بأستاذ المكوّن والإدارة، للقضاء على الفجوة التواصلية (5/2.64).
- توفير تقارير دورية للآباء عن تقدّم أبنائهم في المكوّن، بلغةٍ مزدوجة عربيةٍ وفرنسيةٍ.
- تنظيم أبواب مفتوحة سنوية لتقديم البرنامج لجميع الآباء (مغاربةً وغير مغاربة).

قائمة المصادر والمراجع:

أوّلاً :المراجع العربية

- بوصوف، إدريس، ودرع، محمد (2019)، المغرب ونماذج التدبير الديني: التجربة المغربية وأفق التأثير الإقليمي والدولي، الرباط: المعهد الملكي للدراسات الاستراتيجية.
- وفدي، كمال (2022)، برامج تعليم لغة بلد الأصل لأبناء المهاجرين في أوروبا بين الموروث والتحديات الراهنة، مجلة علوم التربية، المجلد 85، العدد 2، ص 45–68.

ثانياً :المراجع الأجنبية

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). L'éducation interculturelle. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. International Journal of Intercultural Relations, 29(6), pp. 697-712.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), pp. 297-334.
- Crutzen, N., & Lucchini, C. (2007). L'ouverture aux langues et aux cultures (OLC) en Communauté française de Belgique. Bruxelles: Service général des Affaires pédagogiques, FWB.
- Cummings, M. C. (2003). Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey. Washington, DC: Center for Arts and Culture.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). Circulaire n° 8892 — Prévention de la radicalisation en milieu scolaire. Bruxelles: DGEO.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). Charte du programme OLC — Ouverture aux Langues et aux Cultures. Bruxelles: DGEO.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). Circulaire n° 9497 — Encadrement des professeurs OLC. Bruxelles: DGEO.

- Idaar, M. (2024). Les cours de langue et culture d'origine au prisme de l'intégration: le cas des élèves marocains en France. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 95(1), pp. 88-101.
- Melissen, J. (Ed.). (2005). The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations. London: Palgrave Macmillan.
- Ministère de l'Éducation nationale (France). (2024). Note de service: Évolution du dispositif ELCO vers les EILE. Paris: MENJ.
- Morelli, A. (Ed.). (2004). Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique. Bruxelles: Couleur livres.
- Nye, J. S. (2004). Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York: PublicAffairs.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutmann (Ed.), Multiculturalism (pp. 25-73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tremblay, P. (2015). Concertation entre enseignants en Belgique francophone. Education & Formation, e-303, pp. 12-27.