ISSN : 2353 – 0030
EISSN: 2602-697X
مجلة أبعاد
مجلد 09، العدد 02، 2022

مرتكزات الفعل التواصلي الأكاديمي وانتاجاته السوسيولوجية

-دراسة ميدانية عبر تمظهرات بناء الدرس السوسيولوجي-

Academic communicative action and its sociological outcomes-A field study through the manifestations of a sociological lesson construction-

سهالي محمد SAHALI Mohammed *
علم الاجتماع
جامعة سيدي بلعباس- الجزائر
sahali22mohammed@gmail.com

****

تاريخ الإرسال: 2022/06/16 | تاريخ القبول: 2022/12/24 | تاريخ النشر: 2022/12/31

ملخص: هذه الورقة البحثية هي حصيلة بحث ميداني أجريناه على عينة من طلبة علم الاجتماع، بهدف الكشف عن أهم المرتكزات التي يقوم عليها ويشتغل وفقها الفعل التواصلي الأكاديمي بين الأستاذ والطالب أثناء عملية بناء الدرس السوسيولوجي. اعتمدنا في ذلك على منهجية تسمح لنا بالوقوف علي مختلف التمظهرات والتجليات التي يتحقق ويتجسد عبرها الاشتغال العملي لتلك المرتكزات ثم على مخرجاتها السوسيولوجية.

الكلمات المفتاحية: الفعل التواصلي؛ المرتكز الاشتغالي؛ الفعل التشاركي؛ الفعل التعاقدي.

Abstract: This paper is the outcome of a field research conducted on a sample of students in sociology in order to reveal the main axes on the basis of which rely and operate the academic communicative action between the teacher and student during the process of constructing a sociological lesson.

that purpose I have used a methodology to highlight the different manifestations through which the practical functioning of these axes is concretized, and to reveal their sociological outcomes.

Keywords Communicative action; participative action; interactive construction; contractual action.

* المؤلف المُرسل: sahali22mohammed@gmail.com

1. مقدمة:

رغم أن ظاهرة التواصل الاجتماعي تعتبر خاصية طبيعية وثقافية موجودة في جميع التشكيلات المجتمعية وضمن مختلف تركيبة بناءاتها البسيطة والمعقدة نظرا للصفة البشرية والإنسانية الملازمة لأفرادها،إلا أنه يظل حقل المؤسسة الجامعية يشكل في بعده الوظيفي التكويني والتعليمي، الإطار المكاني التنظيمي الأكبر والأوسع وأحد الفضاءات التفاعلية الاجتماعية الأنسب والأهم للحضور والممارسة الكثيفة والشاملة للفعل التواصلي الأكاديمي في أسلوبه البيداغوجي بمختلف أنماطه وطرقه. لكن هذا لا يعود إلى اختيار انتقائي يتم عبر إرادة الأفراد وإنما لضرورة أداتية وبغية تحقيق أهداف مسطرة سلفا فرضتها خصوصية العمل العلمي داخل الحقل من جهة، ولحتمية منهجية وظيفية اشترطتها الحاجة التكوينية التعليمية من جهة ثانية.هذه الحقيقة الميدانية هي التي تدفع بنا إلى خوض معترك البحث السوسيولوجي في هذا الموضوع، لأنها تركت لدينا نوع من الحيرة والدهشة العلمية الدافع من وراءها تفكيك هذا المركب والمعقد لإظهار المخفي وغير المصرح به.الخاصية الطبيعية الثقافية والإبداعية هي التي تجعل نسقه البنائي وحتى الوظيفي يتأسس عبر علاقة تفاعلية من نمط خاص ومتميز ما بين الأستاذ والطالب،وتساهم في قيام رابطة اجتماعية معيارها القاعدي ثقافي وفكري بالدرجة الأولى وتشارك من جهة أخرى في نسج شبكة علاقات أكثر تعقيدا وديناميكية قادرة على إنتاج أفراد بهويات جديدة وفق إمكانات وأدوار مختلفة ومتداخلة (Maigret ,E ,2015: 07)،من المفروض أن تحكمها وتوجهها شروط الموضوعية وقواعد العقلنة في طرح ومناقشة الموضوعات الفكرية، بعيدا عن الذاتية والشخصنة دافعها الأساسي البحث عن الحقيقة النسبية عبر إزالة الأوهام وتجاوز المعرفة الساذجة وتفكيك الثقافة المؤدلجة.

انطلاقا من هذا السياق النظري والمثالي في بعض الأحيان نسعى إلى التعرف والتعريف بتلك الخصائص التي يتشكل من خلالها الفعل التواصلي الأكاديمي الجامعي في الجزائر، بعد ما يتم الكشف عن مختلف تمظهراته وتجلياته، انطلاقا من بعده الممارساتي طبعا دون أن نغفل العلاقة مابين هذا النموذج من الفعل ومسألة إنتاج وبناء درسا سوسيولوجيا ممنهجا وهادفا. لكن هذه المرة بالاحتكاك بالواقع وبالنزول إلى الميدان حتى نجيب على التساؤل الأساسي التالي:أي المرتكزات الوظيفية والبنائية التي

يقوم عليها ويتحقق بموجبها الفعل التواصلي الأكاديمي على مستوى طلبة علم الاجتماع حتى ينتج ويحقق درسا سوسيولوجيا ناجحا؟

2.أجرأة المفاهيم:

1.2مفهوم الفعل التواصلي:

عندما نضع هذا المفهوم ضمن سياقه الاشتغالي المرتبط بما هو وظيفة بيداغوجية تكوينية يلتقي حولها كل من الأستاذ والطالب، فإن دلالته المعرفية الإجرائية سوف تعبر عن كونه الأداة أو الآلية العملية المحققة والمؤسسة لنوع من الرابطة الاجتماعية ما بين الفاعلين والهادفة إلى إحداث علاقة من التفاعل والديناميكية حول مشروع إنتاج وبناء درسا أكاديميا.

في الإطار ذاته يصبح الفعل التواصلي يعبر أيضا عن كونه أسلوب منتظم في نقل واستقبال المعارف والمعاني من وإلى أفراد المجموعة الاجتماعية المحددة مكاننا وزمننا، والمنتمية اشتغالا إلى فضاء من الممارسة لمجموعة من العمليات التفاعلية العقلانية التي تفرضها ضرورة وجود الحاجة أو النقص وتوجهها وظيفة تلبيه متطلبات التكوين.

يبدو في الوهلة الأولى أن هذا التحديد أو التعريف لمفهوم الفعل التواصلي قد يتعارض في محتواه مع النظرية التواصلية التي جاء بها هبارماس والتي يرفض من خلالها نموذج الفعل التواصلي القائم على العقل الأداتي الذي أسس له ماكس فيبر معرفيا ومنهجيا عبر النماذج المثالية الثلاث من السلطة التي اقترحها (Habermas, 1987: 120, j.)

لكن ما يهم تحديدا ضمن هذه الدراسة،ليس مستوى الأداة في حد ذاتها كتقنية ولا حتى جانب الأهداف المتوقع الوصول إليها بعد توظيفها، وإنما المرتكزات البنائية والوظيفية الأساسية التي تقوم وتتأسس عليها هذه الأداة في اشتغالها.إنه جانب السياق العام السابق زمنيا على مرحلة الأداء والمتشكل من مجموع المرتكزات أو المنطلقات المؤطرة والموجهة للأداة أثناء تفعيلها،فكيف ما تكون طبيعة هذه المرتكزات وخصائصها،تكون خصوصية الأداة شكلا وأسلوبا وحتى غايات وأهدافا. إنه الإشكال بين نمط العلاقة التفاعلية وشكل الرابطة الاجتماعية الذي سوف يتحدد ويتأسس انطلاق من ماهية ذلك السياق ومن خصائص تلك المرتكزات التي يفرضها ويلتزم بها الأفراد اقتناعا ووعيا منهم،حتى أنهم ينتجون وفقها وبناء عليها أفعالهم وممارساتهم، ما

دام أن المنطق السوسيولوجي يشير إلى أن المجتمع لا يمكن التعرف عليه عبر أطره المعيارية وإنما يمكن قراءته عبر أفعال الأفراد التي تتطابق رسميا مع هذه المعايير.

هذه الأداة هي في نظرنا بمثابة مصدر للقوة والقدرة على التأثير بل وممارسة التغيير في نظام تفاعل العلاقات وفي منظومة إنتاج المعارف العلمية من خلال محتوى الدرس الأكاديمي الهادف إلى تكوين هوية الطالب المتخصص المجدد باستمرار في تراكمات مؤهلاته المعرفية والمحسن في استعمال استعداداته المنهجية.

باختصار التواصل علاقة موازية وحرة تتوخى بناء وعي حر لا تحكمه الأيديولوجيات علاقة تزيح غلاف الزيف والتزييف(حمدي، أ، 2012: 15).هذا ما يدفع بنا إلى القول أن الإشكال الأهم ليس في كيف تمارس هذه الأداة أو في امتلاكها لهذه القوة والقدرة على تجسيد أدائها وتحقيق أهدافها؟ ولكن في طبيعة المنابع التي تتغذى منها هذه الأداة حتى تعطيها وجودا وتمنحها فعالية واستمرارية.إذا أردنا للأداة أن يكون لها أسلوبا مختلفا في الأداء وأن نغير في أهدافها ومخرجاتها فينبغي أولا أن نجفف المنابع التي تتغذى منها والتي تصنع منها قوة وتمنحها قدرة على الاشتغال والتأثير ينبغي أن نوقف أو نقطع تلك القنوات التي تمد وتزود تلك الأداة بما يلزمها من شروط للاستمرارية والبقاء مقابل تعويضها بمنابع أخرى مختلفة.

2.2مفهوم السياق:

يصبح للأفعال معنى فقط عند إدراجها ضمن سياق معين، لهذا نستطيع القول أن السياق يسمح ببناء المعنى المشترك والمتبادل على مستوى المجموعة الاجتماعية التي لها علاقة بهذا السياق.فالفعل التواصلي يفرض عليك الدخول في علاقة تفاعلية مع الآخر يلتقي فيها الجميع حول موضوع مشترك لكن قد يكون هذا الآخر ليس لديه الاهتمامات والانشغالات نفسها ولا يؤمن أو يعتقد في المنطلقات والمعايير ذاتها، لهذا أنت مضطر أنك في بداية علاقتك به وتفاعلك معه أن تؤسس لسياق تشرح من خلاله مجموع المرتكزات التي يقوم عليها نموذج الفعل التواصلي الممارس والتي سوف تحدد وتوجه في مرحلة لاحقة شكل نسق علاقاتكم وأسلوب تفاعلاتكم.إنها فرصة للحصول على اتفاق يمكن الجميع من الاندماج ضمن المشروع التكويني، وبالتالي إمكانية الاستفادة من مخرجاته التي لها صلة بتطوير قدراته وبتحسين مهاراته في ممارسة فعل التفكير العلمي حول

الموضوعات الاجتماعية، بعيدا عن كل ما هو معارف سابقة ساذجة وفي قطيعة بكل ما هو أحكام قيمية أو معاير أيديولوجية.

السياق نعتبره بمثابة شكل من الفضاء التفاعلي المعياري المرجعي، الذي يمكن للطلبة الانتماء إليه رمزيا رغم أنه قد يكون غير مألوف بالنسبة إليهم لكن اقتناعهم بمرتكزاته الأساسية التي تتحول إلى إطار تمهيدي لتشكل فعل تواصلي قوي وفعال،هو الذي يجعلهم أكثر استعدادا وإقبالا على الانخراط في المشروع وعلى الدخول في رابطة اجتماعية مميزة مع الأفراد الآخرين ضمن هذا السياق وخصوصياته. سوف يجد الفعل التواصلي الطريق المناسب للوصول إلى غاياته وبالتالي المرونة الكافية للتأثير على باقي أفراد المجموعة طبعا من خلال سيرورة مراحل وخطوات بناء الدرس الأكاديمي.

2.3مفهوم البناء السوسيولوجي:

لقد وضع عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو بين أيدينا صورة عملية وأداتية للكيفية التي ينبغي أن ننظر من خلالها لعلم الاجتماع باعتباره حرفة أو مهنة تقوم بالدرجة الأولى على الممارسة التي تستند إلى انتزاع الواقعة وبنائها :Bourdieu, P ,1993) (19.انطلاقا من منظوره، تعتبر الممارسة التكوينية الأكاديمية في علم الاجتماع إطارا لسيرورة من العمليات البيداغوجية التي تقع ضمن حقل اشتغالي محدد (.Chauviré,C et Fontaine,O,2004: 07)إن إنجاح الدرس السوسيولوجي من مستوى خصائصه العلمية وفي جانب تحقيق أهدافه التكوينية مرهون بتوفر سياق مشكل من مجموعة من المرتكزات التي تتناسب وتتوافق في طبيعتها مع محتوى تلك الأهداف والتي تشكل بدورها أرضية مناسبة لتشغيل فعل تواصلي يكون أكثر عقلانية وفعالية.قبل كل هذا نعتقد أن مهنة بناء الدرس السوسيولوجي كسيرورة عملية لفعل جماعي، ينطلق مما هو بسيط إلى ما هو معقد ويتحقق عبر مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمترابطة وفق خصائص مبنية تحديدا على الموضوعية وضرورة التقيد بالشروط المنهجية،يحتاج إلى توظيف فعل تواصلي يكون أكثر ديناميكية ويشغل وفق سياق عام تكون مرتكزاته الأساسية قائمة على التعاقد أولا والتشارك ثانيا.

من زاوية أخرى يضل مفهوم بناء الدرس السوسيولوجي ليس مسألة متعلقة بالماهية الأكاديمية للمحتوى المعرفي والفكري، بالقدر ما هو متعلق بإسهامات أدوت وخطوات إنتاجه وبناء ذلك المحتوى من جهة وإسهامات مضمون تلك المادة من جهة ثانية،في

التأسيس لنموذج ذات اجتماعية أقرب إلى الواقعية والعقلانية، وفكر أقرب إلى المثالية ليس بالمعنى الفلسفي الميتافيزيقي وإنما بالمعنى البراغماتي الاجتماعي وما ينجر عليه من تأثيرات على التفكير قبل الفكر. تضل السوسيولوجيا كطريقة علمية في تناول قضايا المجتمع تعبر وتجسد تلك المعرفة المزعجة للأفراد ما دام أنها تعري واقعهم وتفسد عليهم حفلاتهم التنكرية حسب تعبير بورديو.إنها المعرفة التي تضع قطيعة إبستمولوجية بين ما هو انتاجات فكرية علمية وما هو حس مشترك.السوسيولوجيا هي علم إزالة الأوهام التي تسيطر على عقول البشر وهذا لن يتحقق إلا عبر رسالتها النقدية،إذا كان لعلم الاجتماع مهمة ودور اتجاه من يدرسه فإننا نعتقد أنه ينبغي أن تكون تفكيك عقول البشر وتغيير بنية ذهنياتهم قبل أي شيء، ليس عبر تزويدهم بالمعارف، ولكن من خلال مدهم بالأدوات الكافية لمحاربة جهلهم وعجزهم على إنتاج تاريخانيتهم.

الخاصية التكوينية التي يختص بها الحقل الأكاديمي الجامعي تجعل من الدرس السوسيولوجي يعبر عن تلك السيرورة لمجموعة من عمليات الهدم والبناء الممنهجة، التي تقع ضمن دائرة من علاقات التفاعل المتبادلة بين الأستاذ والطلبة،يغلب عليها طابع الحوار والنقاش حول موضوعات وإشكاليات محددة هدفها الحصول على مادة معرفية علمية أقرب إلى الموضوعية.

كل هذا يقودونا إلى القول أن الدرس السوسيولوجي في نسقه البيداغوجي العلائقي التفاعلي وفي بعده الأدائي، لا ينبغي أن يعكس أسلوب من النقل للمعارف والأفكار ولا حتى نشاطا من الشرح للنظريات والمفاهيم بكيفية سردية تخفي نمط لعلاقة من الهيمنة الثقافية يمارسها الأستاذ على الطالب عبر احتكاره لإنتاج المعلومة، الأمر الذي يجعلها تتعارض في هدفها مع منطق تطوير وتحسين مهارات واستعدادات الطالب بالقدر ما هو شكل من الحوار والنقاش، ومنهجا من التأطير والتوجيه الهادف إلى الحصول على نموذج طالب فاعل يمتلك عقلا مفكر وناقد.

في التوجه ذاته، لكن هذه المرة من زاوية المقاربة البنائية التوليدية لبورديو يصبح فعل البناء للدرس السوسيولوجي في بعده المنهجي الإبستمولوجي يجسد نوع من الممارسة التفكيكية النقدية لكل ما هو بنية من المعارف خاصة تلك السابقة المكتسبة عبر أدوات الحس المشترك والتي تندرج ضمن أنماط المعارف الساذجة أو المؤدلجة أو كل ما هو أحكام مسبقة. إن فعل بناء الدرس يمر ويحقق أهدافه في نظرنا عبر التأثير الممارس على

البنية الذهنية للطلبة ليتم في مرحلة لاحقة إعادة تشكيل معارف أخرى تكون أقرب إلى الموضوعية.

بعض الملاحظات المنهجية حول الدراسة الميدانية:

شملت دراستنا الميدانية بخصوص موضوع تمظهرات وتجليات الفعل التواصلي الأكاديمي في علاقته بالمرتكزات البنائية لاشتغاله، عينة مشكلة من 32طالب من السنة الثالثة ليسانس، تخصص علم الاجتماع، تلقوا معدل 10محاضرات ضمن مقاييس أساسية خلال السداسي الخامس من تكوينهم.طبقنا أثناء هذه الدراسة تقنية الملاحظة المباشرة مع الاستعانة بالاستمارة كتقنية مكملة.هذه العملية مست بشكل محدد بعدين أساسين، البعد البنائي التركيبي للفعل التواصلي، الذي شمل نمط العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والطالب وأسلوب اشتغالها وانعكاساتها السوسيولوجية على الفضاء الانتمائي لهؤلاء الطلبة.البعد الثاني يتعلق بما هو اشتغالي تفعيلي، ومس تحديدا نقطة واحدة أساسية ارتبطت بفعل طرح السؤال، سواء من طرف الأستاذ أو الطالب باعتباره آلية بيداغوجية عملية وديناميكية تساهم في بناء الدرس السوسيولوجي، لكنه أيضا آلية اجتماعية تساهم فينسج شبكة من العلاقات التفاعلية التواصلية.

تركيزنا على مؤشر السؤال رغم وجود مؤشرات أخرى راجع لكون قيمة وقوة التفكير السوسيولوجي مضمونا واستنتاجا حول الموضوعات الاجتماعية يقوم ويتأسس منهجيا وحتى معرفيا على أولوية **التساؤل** وعلى أهمية وجدية دوره التفكيكي والبنائي لمجموع المعارف العلمية لدى الطالب، وعليه يمكن القول أن قيمة المعرفة السوسيولوجية هي من قيمة السؤال،قبل أن يكون التساؤل أداة للتعلم والتعليم. إنه آلية للتفكير والتفكر مصدرها العقل وليس الذاكرة. في هذا الصدد فإن تعلم طرح الأسئلة قبل تقديم الأجوبة والتحليل للمشكلات المختلفة يصبح عملية ضرورية ومهمة(: Touraine ,A, 196570)، أكثر من هذا وأعم نستطيع القول أن قيمة وقوة المجتمعات البشرية تتحدد من خلال حجم ونوعية الأسئلة التي تطرحها مختلف النخب،أكثر ما تتعلق بحجم إمكانياتها المادية وقدراتها الاقتصادية.

مرتكزات الفعل التواصلي الأكاديمي وإنتاجاته الاجتماعية:

عملية الكشف عن المرتكزات البنائية والوظيفية التي تحدد نموذج الفعل التواصلي الممارس بين الأستاذ والطالب كان عبر تتبع مختلف تمظهرات وتجليات هذا الفعل داخل

القاعة من خلال التركيز على بعدين أساسين، الأول يمس الجانب التركيبي البنائي للعلاقة التفاعلية التواصلية في نمطها الاكاديمي. والثاني يتعلق بالمستوى الأدائي الاشتغالي لأداة التواصل الممارسة والمفعلة عبر أسلوب طرح الأسئلة.

لماذا المرتكزات وليس الشروط مادام أن المسألة مرتبطة في جانبها الاستنتاجي بالكشف والتعريف بالخصائص العامة لنموذج الفعل التواصلي؟ إننا نعتقد أن الحديث عن الشروط يقودونا مباشرة إلى نوع من الحتمية أو لنقول شكل من الارتباط الشرطي الإلزامي بين نقطتين أو مسالتين،أحدهما مرهون وجودا واشتغالا بتوفر الآخر وهذا في نظرنا يتعارض مع طبيعة الظواهر الاجتماعية الخاضعة لمنطق التحول والتغير قبل التكرار والاستمرارية ولقاعدة الاختلاف والتناقض في بنيتها ووظائفها قبل الاستقرار والتوازن، خاصة وأن الظاهرة التي نحن بصدد دراستها تتميز بالازدواجية من حيث الإثبات والنسبية في ماهيتها ونتائجها العلمية.

اخترنا ووظفنا مفهوم المرتكزات لأن الوظيفة التكوينية التي يمارسها الأستاذ من خلال الدرس تضل عملية للإنتاج والبناء المتعددة والمتغيرة باستمرار سواء في أدواتها أو طرقها أو حتى في محتواها وأهدافها حسب ما يفرضه السياق أولا وما تتطلبه العملية التكوينية. ثانيا الشروط قد تأخذ طابع مادي أو تقني أو حتى إداري وقد تكون فوقية غير إرادية من حيث منابعها، لكن المرتكزات تضل تحمل طابع وتوجه اجتماعي ثقافي بالدرجة الأولى وهي نابعة من إرادة الفاعلين وحاجتهم للتأسيس والبناء للموضوعات المختلفة نظرا لما تحققه لهم من مصالح وأهداف كما أن السياق الذي تنتمي إليه يغلب عليه الطابع العلائقي التفاعلي الذي تنبع معطياته من رحم الواقع العملي.

لقد قادتنا الدراسة الميدانية التي قمنا بها إلى الحصول على النتائج الرئيسية التالية التي يمكن حوصلتها في النقاط التالية:

1-غياب المرتكز التعاقدي: تطلعنا السوسيولوجيا النقدية أن المجتمعات التي يسعى أفرادها إلى التأسيس لتاريخانيتهم بإرادتهم الشخصية دون تدخل أي قوة أو سلطة فوق اجتماعية، هي الوحيدة القادرة على تبني وتحقيق مشروعها المجتمعي،بل هي التي لديها الاستعداد الأكبر لأن تنضم وتبني بكيفية عقلانية وبراغماتية نسق مختلف العلاقات التفاعلية ما بين الأفراد،غير أن هذه العقلانية لا تتحقق إلا من خلال نموذج العلاقة

التواصلية التي يقيمها الناس وعبر الفعالية المرتبطة بشرط التفاهم حول شيئ معين(Habermas, j ,1987: 35).

يضل الأسلوب التعاقدي في نظر العديد من الباحثين هو القاعدة القبلية الأنجع التي يتم بموجبها التفاهم والتوافق الحر والموضوعي حول ماينبغي أن تكون عليه مجموعة من الأفراد في وضعيتهم وعلاقاتهم في المرحلة القادمة. إنه الاتفاق على نمطية مجموع الانتاجات والممارسات البعدية وعلى كيفيات الوصول إليها،وعلى ماهية مختلف المعاير والقواعد المتحكمة في نمطها ومحتواها،إنه المرتكز الذي يعزز الشعور بالرضى داخل المجموعة الاجتماعية ويقوي الرابطة الاجتماعية بين أفرادها عبر ممارسة الفعل التواصلي المبني على الحوار والنقاش.

و عليه فإننا نعتقد أنه إذا أردنا أن تكون للمشروع الأكاديمي وجود فعلي وإذا أردنا أن تتحقق ديناميكية وفعالية في مستوى العلاقة التفاعلية ما بين الأستاذ والطالب تهدف للوصول الى النجاح ضمن سياقها الأكاديمي ووفق بعدها الوظيفي التكويني ينبغي أن ترتبط هذه العملية قبل كل شيئ بضرورة حضور المرتكز التعاقدي في شكله الرمزي حتى يتحقق غاية الاندماج الاجتماعي ويتأسس قاعدة الفعل التواصلي الهادف والناجح لا يمكن للمسالة التواصلية أن تحقق فعاليتها إلا إذا كانت مرهونة على نتائج التفاعل على الإمكانيات التي يمتلكها المشاركون للتفاهم بشكل متبادل قصد تحقيق الإجماع(Habermas, j ,1987: 122). من هنا تصبح مسألة إنتاج وبناء موضوع الدرس السوسيولوجي لا تخضع إلى منطق العولبة في الطرح ولا تقوم على قاعدة القولبة في الإنجاز ما دام أن العملية ترتكز على أسلوب العلاقة التواصلية المبنية على التعاقد القبلي ما بين الأستاذ والطالب الذي تتحدد بموجبه المكانات والأدوار لكل طرف طبعا داخل فضاء عام يشترك فيه الجميع ويتقاسمون داخله مختلف المهام العلمية دون إقصاء أو تهميش لأي فاعل أنها الفرصة الأمثل حتى يتحقق مبدأ الاعتراف بالأخر الذي يوفر قابلية التعايش معه معرفيا ضمن إطار مكاني محدد وإمكانية التفاعل المتبادل حول الموضوعات المشتركة مع العلم أن الفعل التواصلي نتناوله وفق اطار براغماتي جاء لتلبية حاجات اكاديمية مرتبطة بمسالة انتاج درسا سوسيولوجيا يستفيد منه الطلبة معرفيا ومنهجيا.

تحقق هذه القاعدة سوف يقلص ويحد من اتساع دائرة ممارسة الفعل التسلطي، ما دام أن مسالة السلطة باعتبارها حتمية إجتماعية ضمن أي علاقة تفاعلية، سوف يتم بموجب المرتكز التعاقدي التوجه نحو تقاسمها ما بين الفاعلين، لكن ليس على مستوى أسلوب ممارسة الهيمنة، وإنما من حيث كيفية انتاج المعرفة، اذن الذي يصنع الاختلاف والتميز هو المنابع الفكرية والمعرفية لهذه السلطة والقدرة على توظيفها بطريقة عقلانية وموضوعية وليست القواعد الإدارية والقانونية التي تضعها المؤسسة. المرتكز التعاقدي يحطم نموذج توزيع الكلمة والخطاب القائم على البروتوكول الاحتكاري الإداري والرسمي الموجود مسبقا، والذي تحكمه قاعدة التراتب المهني العمودي في المكانات، يتبعها وفق نفس المنطق تراتب في توزيع الأدوار وفي ممارسة الفعل التواصلي. هذا الأسلوب في تنظيم الحوار وتوزيع الكلمة يشرحه بكيفية مدققة (Bovet, A ,2014: 119).

ما توصلنا إليه من خلال دراستنا الميدانية هو سيادة اللاحضور ضمن السيرورة التكوينية للمرتكز التعاقدي الذي يجمع بين الأستاذ والطالب،والذي يمهد لتحديد نمط العلاقة التفاعلية التي سوف تنشأ بينهم ولأسلوب الفعل التواصلي الذي سوف يمارس من طرفهما وبالتالي الاتفاق والتوافق القبلي والمبدئي بينهم حول القواعد الأساسية التي سوف تتحكم في اشتغال العملية التكوينية وفي كيفية بناء معالم الدرس السوسيولوجي في أسلوب تحقق العلاقة التواصلية التي تساهم في انجاز ذلك البناء تضل غائبة بسبب النظرة الدونية للطالب والحكم المسبق على عجزه في انتاج خطاب اكاديمي مقبول علميا ومحدودية قدراته واستعداداته المعرفية والمنهجية،إنه فعل التبرير لممارسة الوصاية الكاملة والشاملة على الطالب وجعل مسألة الفعل التواصلي تتحول إلى شكل من السلطة تكون محصورة عند الأستاذ فقط،هذه الوضعية سوف تجعل من الطالب ذات غير متحررة من قيود التخوف المستمر في القدرة وإمكانيته على التعبير عن موقفها ووجهات نضرها مقابل الاكتفاء بالإنصات وبأن تمارس عليه فعل تواصلي من جهة واحدة مظاهر غياب المرتكز التعاقدي تم اكتشافها من خلال الإعلان والنقاش والتفاهم حول مجموع الشروط والقواعد الأساسية التي سوف تنضم وتؤطر ما اسميناه بالفضاء التفاعلي داخل القاعة وأسلوب تفاعل الطالب مع هذا الفضاء من خلال أيضا الاتفاق والاجماع حول الآليات المنهجية البيداغوجية التي سوف يتم

اعتمادها وتطبيقها خلال العملية التكوينية والتعريف بمكانة ودور كل طرف وبحدود ومجالات مشاركة كل واحد في انجاز المشروع الاكاديمي المعبر عنه بالدرس السوسيولوجي،يقول هابرماس النشاط التواصلي يتم عبر تحفيز عقلاني من طرف الآخر للقيام بالفعل بطريقة مشتركة(Habermas, j ,1986: 79).

عدم إعطاء أي اعتبار وأي قيمة عملية للمعطى التعاقدي كمرتكز اجتماعي قاعدي وأساسي في بناء علاقة تفاعلية بين الأستاذ والطالب وكقيمة ثقافية رمزية لها دور في تحقق فعل تواصلي متبادل ومتوازن بينهما جعلنا نكتشف من خلال ملاحظتنا المباشرة أن مكان القاعة كفضاء تفاعليا اجتماعي وكحقل وظيفي لإنتاج وتبادل المعارف العلمية ظل مغلوق خلال سيرورة انتاج الدرس السوسيولوجي،الأمر الذي يقلص فرصة اندماج غالبية الطلبة ضمن العملية التكوينية، وبالتالي تقلص فرصة المشاركة في ممارسة الفعل التفاعلي التواصلي والاستفادة من نتائجه البيداغوجية، هذه الوضعية تعكس وجود مبدأ احتكار فعل الكلام والخطاب من طرف الأستاذ وسيادة منطق الهيمنة الفردية على عملية إنتاج المعرفة وفرض للعلاقة التواصلية التسلطية اتجاه الأخر فيتحول بذلك الطالب الى ذات مغيبة فكريا ومهمشة اجتماعيا لم نجد نموذج الذات الفاعلة الممارسة لفعل التفكير عوض المكتفية بموقف الإنصات والتلقي، الذات التي تتمتع برغبة البحث المستمر عن امتلاك خصائص وقواعد هوية الطالب الفاعل المنتج لتاريخانيته، المعبر بكل حرية عن تصوراته ومواقفه الفكرية، الكاشف على اهتماماته وانشغالاته البحثية.

-اللاتفعيل للمرتكز التشاركي: حسب البناء المنهجي الذي اعتمدناه من قبل بخصوص مستويات ممارسة الفعل التواصلي في سياقه الاكاديمي التكويني، تأتي ضمن هذا العنصر مرحلة البعد الاشتغالي بكل حيثياته ومكوناته الوظيفية المعرفية والمنهجية وتأتي معها محددات العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والطالب،ضمن هذا المستوى يتحدد مرتكز آخر لا يقل أهمية عن الأول نظرا اللإرتباطية ليس فقط بما يمكن أن يحققه من أهداف سواء كانت بيداغوجية أو معرفية علمية وإنما أيضا لدوره في تحديد شكل علاقة القوى التي يمكن أن تتأسس خلال بناء الدرس بتعبير آخر المسألة تتعلق بإشكالية نموذج السلطة الذي يمكن أن يفعل على مستوى فضاء القاعة ومن خلال فعل ممارسة التفكير والاقناع.

الملفت للانتباه ضمن هذه النقطة هو أن العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت بالتحليل أزمة التعليم والتكوين في الجامعة الجزائرية، كانت دائما ترجع سبب فشل هذه المؤسسة في تحقيق أهدافها بالكيفية المطلوبة إلى وجود خلل في مستوى التحصيل المعرفي الكمي الذي يتلقاه الطالب، الذي أسهمت فيه في نظرهم طبيعة محتويات البرامج المعتمدة، لهذا ظلت خيارات الوصاية وتوجهات السياسة الإصلاحية تركز في طرحها على ضرورة إعادة النضر في مضامين المقاييس المدرسة وجعلها تتماشى مع متطلبات المعاير الدولية، لكنها أغفلت عنصرا أساسيا نعتقد أنه من الأولويات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار إذا أردنا للعملية التكوينية الجامعية أن تكون لها مخرجات مفيدة وناجحة سواء في علاقتها بالطالب ورهاناته أو بالمجتمع وتحدياته أنه عنصر ذا طابع اجتماعي يتعلق بجانب العلاقة التفاعلية والتواصلية بين الأستاذ والطالب وكيف ينبغي لها أن تفعل وأي مرتكزات ينبغي اعتمادها وتفعيلها، إنه سؤال كيف نفعل هذا المحتوى وكيف نجعل الطالب يتفاعل مع عناصره ومعطياته؟هذا ما ينبغي الاشتغال حوله والتفكير فيه بجدية أكبر.

لقد أطلعتنا نتائج الدراسة الميدانية على وجود خاصية ثانية مفادها أن هناك محدودية في تفعيل المرتكز التشاركي ضمن مراحل سيرورة العملية التكوينية، خاصة تلك المتعلقة بمسألة بناء الدرس، وهذا سوف يكون له انعكاسات على شكل وتوجه العلاقة التواصلية في بعدها الاشتغالي خاصة إذا أدركنا أن ديناميكية العلاقة التواصلية الأكاديمية وقوة فعاليتها وقيمة انتاجاتها لا يمكن أن تتحقق بيداغوجيا أو تتأسس وظيفيا إلا عبر الحضور الفعلي للمرتكز التشاركي الذي نعتبره بمثابة المنطلق القاعدي والنسقي البنائي الذي يقوم عليه الفعل الجماعي التساهمي وتتحقق بموجبه الغاية المشتركة،وهذا ما ذهب اليه هابرماس عندما ذكر أن العقل التواصلي هدفه بلورة اجماع يعبر عن المساواة داخل فضاء عام ينتزع الفرد أشياء من ذاتيته ويدمجها في المجهود الجماعي يورغان (هابرماس،ي،1986: 137).

إذا كان غياب المرتكز التعاقدي في المرحلة الأولى من العملية التكوينية أنتج لنا نموذج الطالب غير المنخرط في الدائرة البنائية للمجموعة الأكاديمية، غير المندمج في العلاقة التفاعلية التواصلية فإن المرحلة الإشتغاليةأغفلت المرتكز التشاركي وجعلته يغلب عليه صفة المحدودية عند الطالب، الأمر الذي أفرز من الناحية العملية وفي

مرحلته الأولى نوع من الكبح لقدراته واستعداداته وعدم منحه الفرصة للإفصاح والتعبير عنها ليجد نفسه في مرحلة ثانية فاقد لسلطة ممارسة فعل التفكير وإنتاج معرفة علمية، هذه المحدودية في مرتكزها التشاركي كشفنا عن تمظهراتها وتجلياتها من خلال بعد الفعل التواصلي وعبر مؤشر طرح الأسئلة أثناء الحصة التكوينية.

هذه المحدودية في البعد التشاركي المجسد عند الطالب خلال العملية التكوينية هي التي جعلت مسالة امتلاك السلطة في شكلها الأكاديمي المعرفي تظل منحصرة في شخص الأستاذ، عوض أن تكون كما يرى *راس وبير*موجودة على مستوى الجماعة حيث تنتج المعرفة عبر التبادل والتواصل.(weber,R ,2007: 21) .

بعض الانتاجات السوسيولوجيةلمحدودية المرتكز التشاركي: هذه الانتاجات كشفنا عنها من خلال مؤشر السؤال الذي نعتبره ضمن هذه الدراسة بمثابة العامل الأساسي لتشغيل أداة العقل وممارسة فعل التفكير الممنهج. السؤال هو أيضا من الزاوية السوسيولوجية شكل من الآلية التي تمهد وتحضر لتشكل رابطة اجتماعية ما بين فاعلين اجتماعيين أو أكثر، ويقوي الاستعداد لديهم للدخول في علاقة تفاعلية فيما بينهم، بالنسبة للطالب تحديدا طرح السؤال يجسد خيار عملي لتحطيم بعض القيود والمخاوف المرتبطة بردود فعل الآخرين، مادام أن الإقبال على التساؤل ضمن المنظومة الثقافية للمجتمع الجزائري والعربي يحمل معنى ودلالة سلبية تعبر عن الجهل وعدم الفهم الذي يوصف بها السائل (وهبة،ن، 2001: 9) لكن ما يهمنا أكثر ضمن هذا السياق هو علاقة السؤال بمسالة الفعل التواصلي باعتبار أن طرحه يحقق نوع من العلاقة التواصلية والتفاعلية بين الأستاذ والطالب المبنية على التأثير والتأثر إنه يثير نوع من الانشغال أو الاهتمام إن لم نقل نوع من القلق لدى الأخر الموجه إليه،يدخله في علاقة احتكاك وارتباط تدفع به الى الاستعداد لتقديم الجواب او انتاج ردة فعل معينة.

الجدول رقم1: الحجم الكلي للأسئلة المطروحة موزعة بين الأستاذ والطالب:

من يسأل	التكرار	النسبة المئوية
الأستاذ	44	%76
الطالب	14	24%
المجموع	58	100%

حجم النسب المشار إليها ضمن الجدول قد تدفع بالقارئ إلى الدهشة والحيرة خاصة عندما يدرك أن معدل الحصص المدرسة الذي اعتمدناه في دراستنا هو 10 حصة والمعدل المتوسط للطلبة الحاضرين هو32طالب وبالتالي قد تمر عليك حصة لم يتم خلال مدتها الزمنية المقدرة بساعة ونصف طرح أي سؤال لا من طرف الأستاذ أو الطالب، الأمر يزداد دهشة عندما نعلم أن هناك طلبة لم يطرحوا أي سؤال خلال جميع الحصص المدرسة، هنا يمكن التساؤل عن إمكانية الحضور من عدمه لعلاقة تقارب واحتكاك وتفاعل بين الأستاذ والطالب وبين الطلبة أنفسهم، وعن إمكانية وجود من عدمه لعلاقة تواصلية متبادلة بينهم وعن درجة التأثير والتأثر الذي يمكن أن يتعرض له كل طرف.الاستنتاج العام الذي يمكن التوصل إليه هو أن حجم اشتراك الطالب في عملية البناء المعرفي والمنهجي للدرس من خلال أداة طرح الأسئلة محدودة جدا، فهو تقريبا مغيب من الفضاء الاشتغالي التفاعلي،محدودية حجم تفعيل أداة الفعل التواصلي عبر طرح الأسئلة خاصة من طرف الطالب، يجعل هذه الأداة تفقد أحد وظائفها الأساسيةالممثلة في تحويل ما كان خاص أو شخصي إلى موضوع مشترك وعام. يتقاسمه باقي أفراد المجموعة وقد يشتركون في فهمه وتحليله وحتى نقده أو ربما إعادة بنائه وصياغته من جديد.

الجدول رقم 2: حجم الأسئلة المطروحة موزعة حسب فترات الدرس

متى يسأل من يسأل	بداية الحصة	وسط الحصة	نهاية الحصة	المجموع
الأستاذ	12	14	18	44
الطالب	03	04	07	14
المجموع	15	18	25	58

من الناحية العملية أي درس تعليمي أو تكويني تتم عملية إنجاز نسق تركيبته البنائية الهيكلية بشكل منتظم ومتوازن انطلاقا من سيرورة لثلاث فترات زمنية رئيسية، الفترة التمهيدية تليها الفترة التفكيكية التحليلية وأخيرا يأتي الزمن الاستنتاجي التقيمي،وهذا يتطلب من الناحية البيداغوجية استعدادات منهجية ومهارات في التواصل والتفاعل الاجتماعي. كل هذا يتم باعتماد أسلوب طرح السؤال باعتباره آلية للتفعيل والتفاعل ما بين أفراد المجموعة المعينة.

الملاحظ من خلال هذا الجدول هو عدم التوازن في توزيع الأسئلة حسب الفترات الزمنية الثلاث من بناء الدرس وهذا قد يتعارض مع القواعد البيداغوجية القائمة على ضرورة وجود تدرج تطوري وتراكمي ممنهج في سيرورة بناء المعارف والأفكار المشكلة لموضوع الدرس. ما اكتشفناه أيضا هو وجود أقل نسبة من الأسئلة في مقدمة الدرس وهذا قد يطرح صعوبة بخصوص وضع الطالب ضمن السياق العام للإشكالية المراد تناولها، وعدم خروجه عن الحدود والأبعاد الإبستمولوجية والتحليلية التي يتشكل منها الموضوع،مع العلم أن سؤال المقدمة له وظيفة معرفية وأخرى منهجية ممثلة في - نريد دراسة ماذا-أي إشكالية تحديدا سوف يتم الاشتغال عليها - أي محتوى من العلاقة الفكرية التي سوف يتم تركيز الاهتمام حولها - ضمن أي سياق مكاني وزماني - عبر أي حدود معرفية نظرية - وفق أي مقاربة منهجية.هذه الوضعية جعلتنا نلاحظ أن هناك محدودية في تحفيز الطالب على توظيف استعداداته للانخراط في مجريات الدرس ومحدودية تحضيره على الاستمرارية في التجاوب والتفاعل مع الأستاذ.

بشكل عام يمكن القول أن غياب المناخ البيداغوجي التمهيدي يعطل إلى حد ما الفعل التشاركي في بناء مستويات الدرس والفعل التواصلي في نسج العلاقة الحوارية والنقاشية،و بالتالي فعل ممارسة التفكير التحليلي النقدي حول الموضوع، هذا الأمر يمهد بطريقة غير مباشرة لتعرض الطالب إلى التهميش المزدوج من طرف الأستاذ ومن ذاته.

جدول رقم 3: توزيع الأسئلة المطروحة الموجهة - من و- نحو

التساؤل من – نحو	التكرار	النسبة المؤية
من الأستاذ نحو الطالب	44	76%
من الطالب نحو الأستاذ	09	16%
من الطالب نحو الطالب	05	08%
المجموع	58	100%

نسب توزيع الأسئلة ضمن هذا الجدول تبين لنا في الوهلة الأولى وجود نوع من الهيمنة الفردية للأستاذ على ديناميكية العملية التكوينية ككل، وعلى ممارسة الفعل التواصلي في شكله الإنفرادي العمودي من خلال طرحه لأكبر نسبة من الأسئلة الأمر الذي يؤكد استمرارية ثقافة النموذج الأبوي من حيث انتاج الخطاب حتى داخل الحقل

الأكاديمي واعتبار الأستاذ الطرف الوحيد الذي له الحق والسلطة في طرح الأسئلة بحكم مكانته المهنية، في المقابل تبقى نسبة الأسئلة التي يطرحها الطالب سواء تلك الموجهة نحو الأستاذ أو نحو باقي الطلبة أو حتى نحو الذات بقصد مراجعتها تظل ضعيفة ومحدودة أنها الوضعية التي تخفي وجود علاقة للمنع من الآخر وللرفض من الذات نفسها على إمكانية وحرية طرح وتوجيه الأسئلة نحو أي فاعل كان تخفي وجود ثقافة للرعب من السؤال سواء من طرف الأستاذ أو الطالب منبعها الخوف من التوبيخ أو التشكيك في مصداقية المكانة،و هذا له انعكاسات سلبية على الفعالية التكوينية وعلى حجم ودائرة العلاقة التفاعلية التواصلية داخل فضاء القاعة الذي يجعلها محدودة كما وانتشارا وموجهة نحو الانغلاق والسيطرة عوض الانفتاح والتبادل،إنه يعكس من جهة أخرى غياب لثقافة الحوار ولروح النقد والنقاش المبنية على الفكرة ونقيضها، الرأي والرأي الآخر، النقد ومراجعة الذات القائمة على اللايقين المطلق والمسبق حول أي معرفة علمية.

الجدول رقم 4: توزيع الأسئلة من حيث محتواها

محتوى السؤال	التكرار عند الأستاذ	النسبة المئوية	التكرار عند الطالب	النسبة المؤية
مقارنة	03	07%	02	14%
وصف	15	34%	06	43%
نقد	01	02%	/	/
تفكيك	04	09%	/	/
تعريف	17	39%	06	43%
تحليل	04	09%	/	/
المجموع	44	100%	14	100%

القراءة السوسيولوجية لمعطيات هذا الجدول توضح لنا ان غالبية الأسئلة المطروحة والمفعلة ضمن العلاقة التواصلية بين الأستاذ والطالب أثناء الدرس، لها نمط مباشروذات محتوى وصفي تعريفي مقابل محدودية التوظيف للأسئلة التفكيكية التحليلية او النقدية المقارنة،وهذا كان له انعكاسات اجتماعية واخرى بيداغوجية على الطالب وعلى سير العملية التعليمية بشكل عام، يمكن تلخيصها في النقاط لتالية:

إذا كانت المقاربة الاندماجية تؤكد أن العلاقات الاجتماعية يتم النظر إليها على أنها نمط من التبادل التكاملي ما بين الأفراد الذين يؤدون أدوار مختلفة (Bajoit,G ,1992: 92) فان هذه الحقيقة السوسيولوجية تصبح غير ممكنة التحقق اضمن سياق أكاديمي يهيمن فيه نمط الأسئلة المغلقة والمباشرة،لأنها تجعل من سيرورة العلاقة التفاعلية قصيرة في بعدها الزمني ومحصورة في دائرتها الاجتماعية، بحيث تقتصر فقط على بعض الأفراد وتمس جزء من بنية الدرس،فلا تترك فرصة أو مجال لتشكل مناخ لنظام من العلاقة التواصلية الواسعة والمفتوحة المبنية على النقاش والحوار المستمر والفعال ويصبح تأثيرها ضعيفا، كما وكيفا. كل هذا يحد من مسألة الاندماج داخل الفضاء البيداغوجي ويصعب من تشكل رابطة اجتماعية قوية مع أطراف المجموعة الاجتماعية.

نحن نعلم أنه مهما كان السياق الذي يفعل داخله الفعل التواصلي فانه يظل الأسلوب والوسيلة الأهم لتحقق الرابطة الاجتماعية لكن عندما تصبح آلية التفعيل لهذه الأداة ترتكز على الأسئلة غير النقدية، غير التحليلية، هنا تقع المفارقة ويتحول الفعل التواصلي إلى وسيلة لإنتاج التهميش والاقصاء ولبلورة الخطاب الأحادي الانفرادي غير المعلل وللحد من وظيفة كل عامل أو عنصر قد يساهم في تشكل ما هو مشترك ما بين الأفراد ما دام أن طبيعة الأسئلة الموظفة لا تنمي ولا تطور وظيفة المخيلة السوسيولوجية التي تتطلب - مثل ما يرى ميلز- ضرورة الابتعاد عن المجريات الروتينية حتى نتمكن أن نلقي عليها نظرة جديدة (جيدنز، أ،2005: 49)، من جهة أخرى محدودية العلاقة التفاعلية والتواصلية المتبادلة تحد من الفعل التشاركي في بناء الدرس.

خاتمة:

قد تكون هذه الدراسة محدودة من حيث نتائجها باعتبار أنها لم تمس معظم الأبعاد التي يتشكل منها موضوع ممارسة الفعل التواصلي في نموذجه الأكاديمي ما بين الأستاذ والطالب، لكن تبقى الخلاصة الأساسية التي تم التوصل إليها تؤكد أن فعالية العلاقة التواصلية وقدرتها على التحضير والتأسيس لإنتاج وبناء درس سوسيولوجي ناجح وذا قيمة معرفية ومنهجية، يمكن للطالب الاستفادة من مخرجاته مرهون بطبيعة المرتكزات التي يقوم عليها اشتغال وتوظيف هذه العلاقة.

لهذا كانت النتائج النهائية التي توصلنا إليها بعد هذه الدراسة تشير في مضمونها ودلالاتها إلى أن نموذج الفعل التواصلي الممارس داخل فضاء القاعة عند طلبة علم

الاجتماع،ظل قائم على شكلين من المرتكزات، الأول يتعلق بغياب العلاقة التعاقدية ما بين أفراد المجموعة، والثاني ارتبط بمحدودية الفعل التشاركي للطالب في سيرورة عملية البناء للمكونات المعرفية والفكرية للدرس، وكل هذا كانت له نتائج عكسية على نجاح الوظيفة التكوينية وعلى فعالية المنظومة الجامعية بشكل عام،يتجلى من خلال التهميش المستمر للطالب واستلابه في عقله أو تغريبه عن الفضاء الانتمائي الجامعي واستبعاده عن هويته الاكاديمية وخصوصيته السوسيولوجية.

قائمة المراجع

1- أبو النور حمدي أبو النور حسن، يورغان هابرماس الاخلاق والتواصل التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2012.

2- انتوني جيدنز علم الاجتماع، ترجمة فايز الضياع الطبعة الرابعة المنظمة العربية للترجمة 2005.

3- نخلة وهبة رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان 2001.

1- Alain Bovet, langage activités et ordre social , édition scientifique internationales berne,2014.

2- Alain Touraine ,sociologie de l'action et de seuil, paris,1965.

3- Christiane Chauviré et olivier fontaine, le vocabulaire de Bourdieu ,édition ellipses, paris, 2004.

4- Eric Maigret sociologie de la communication et des medias, édition Armond colin paris,2015.

5- Guy Bajoit ,pour une sociologie relationnelle, édition puf 1992.

6- Jean Paul RES weber, les pédagogies nouvelles , édition puf 2007.

7- Jürgen Habermas ,moral et communication traduction par Christian bouchindharme ,édition cerf paris ,1986.

8- Jürgen Habermas le discours philosophique de la modernité traduction Christian bouchindhomme ,édition Gallimard paris, 1988.

9- Jürgen Habermas théorie de l'agir communicationnel T1 traduction jean louis Schligel éd fayard paris, 1987.

10- Pierre bourdieu ,ce que parler veut dire, édition fayard ,France,1982.