يتخطى العلم ، في إنتاج المعرفة الجديدة ، المفاهيم و التمثلات ؛ فيشكل نمط تفكيرجديد، يصطلح عليه بتحديث البراديغم (Paradigme) ، و البيداغوجيا ، كعلم يربط بين أفراد الوضعية التدريسية في سياق تربوي معاصر تحتضنه علوم شتى، تندرج في التخصصات الانتربواجتماعية (السيكولوجيا ، السوسيولوجيا ، الفلسفة ....) ، يتغي سيكولوجيا الكمال عبر تواشج علوم متكاملة (السيكولوجيا الاجتماعية ، السيكوسوسيولوجيا).

تعد هذه المقاربة قاعدة اشتغال تسمح بمراجعة العلاقات التقليدية لكينونتها التي تستهدف سلوك الفرد في خضم الجماعة على المستوى الضيق (المدرسة) و تراعي التفاعلات و التمثلات في إطار التنشئة الاجتماعية (تشكيل المجتمع) ، من خلال مقاربات (ديناميكية ، سوسيوتحليلية ، تفاعلية رمزية ...) تسهم في عصرنة الفعل البيداغوجي متوسلة بمفاهيم متناظمة (الدلالة ، الذكاء ، الأخلاق) تكون رهانات الكفاءة ، تحتم البحث و التساؤل في كيفية ترابطها في الوضعيات الديداكتيكية التي تعكس العلاقة السوسيو_ بيداغوجية الضامنة الصلة الطبيعية بين المدرسة و المجتمع برهانات أخلاقية .

الحوارفي الفعل الديداكتيكي

يقوم الحوار ، حسب ما يشير إليه الناقد الروسي ميخائيل باختين في مؤلفه عن دوستويفكسي ، على شرط استبعاد الدوغمائية[i] (Dogmatisme) ، باعتبارها مذهبا يلغي الشك والنقد ، أو باعتبارها إثبات الرؤية دون مناقشة **(Didier,1964)**، ويقر هذا الاستبعاد أن للطرف المشارك في التواصل قيمة أخلاقية تتمظهر في حقه في النقاش حيث دلالتها تعطي أهمية بالغة لأخذ الرسالة موضوع الحوار بكل جدية ، هذا الذي ترجمه الفيلسوف الألماني بولنوف في عبارة تشي بأن الشرط المسبق الأول للحوار هو القدرة على الإصغاء ، و الإصغاء بهذا المدلول يعني أكثر من التقاط الإشارات الصوتية ، كذلك من فهم ما يقوله الآخر ، إنه يعني أن أدرك أن الآخر يود أن يقول لي شيئا ، شيئا مهما بالنسبة إلي ، شيئا عليّ أن أفكر فيه وقد يرغمني ، إذا دعت الضرورة ، على تغيير رأي **(الهاشمي ، 2004)**

تمكّن القدرة على الإصغاء ، في سياقها النفسي الإنساني ، من قيام شرط قوي في عملية الحوار يتمثل في الثقة التي من شانها أن تسمح بانكشاف المفاهيم التي يتمثلها المصغى إليه ، مما يعني أن الدوغمائية ، بإلغائها النقدية ، لا تعير أهمية لملكة الشك التي يحدث خلالها تعارض الحس و العقل ، فالشك (Sceptisme) هو : " ملكة أو مقدرة تعارض التمثلات[ii] الحسية و التصورات العقلية ، فضلا عن جميع السلوكات الممكنة ومن أجل تحصيل هذا ، تعطينا بالتساوي قوة خاصة تجاه الأشياء الحسية أو العقلية ، وبالطبع أيضا التوازن النفسي الذي يميز تعليق الحكم ثم بعد ذلك طمأنينة النفس "(**Dument . 1966 . p 9**) .

إن هذا التعارض بين التمثلات الحسية و التصورات العقلية يبرر نظرية العقل الما قبلي ، فالأفكار القبلية سابقة على الاحساس و التجربة ، هذا التعارض الذي يعتبر في منطق التعلم حجر أساس ؛ كون التمثلات تحمل أنماطا ذات خلفية مرجعية يستند عليها في تفسير و تأويل المعطيات الخارجية ، كما أنها - أقصد التمثلات - تخفي علاقة تكوينية بين المعرفة وصيرورتها ؛ و التمثلات كمفهوم لصيق بالديداكتيك يحيل إلى المنتوج الذهني الذي يحصله الفرد طفلا أو راشدا هذا الذي جعلها نقطة ارتكاز في وضعيات ، بحيث تسمح عبر الإصغاء و الحوار بفك شفرات تلك الصيرورة المعرفية في بعدها الوسيلي و المعيق .

يفرض هذا الطرح شروطا للمعرفة التي تجعل إمكانية قيام الحوار ممكنة ، وإذا كان الحوار يسهم في القطيعة الابستيمولوجية حسب ما يذهب إليه باشلار (Bachelard) ، باعتبار أن تأسيس الفكر العلمي يمر عبر تدمير الفكر اللاعلمـــــــي

فإن هذه القطيعة تستجلب طرحا فلسفيا يبرر قيمة المعرفة في الفعل الديداكتيكي ، فالمزاوجة بين ما يلوح إليه باشلار و يبحثه هيجل(Hegel) في موضوع النقد القيمي للمعرفة يمنح علم الديداكتيك تأصيلا لضرورة إشراك المتعلم في تحليلها (أي المعرفة) ، فضلا عن الوضعية محور النقاش التي تلعب فيها دينامية الجماعة دورا ذا تأثير ، فالجماعة التي يجمعها هدف واحد تمكن من تغيير السلوك ليتكامل مع السلوك الجمعي ، هذا من جهة أولى يحدث فيها تمرير القيم و تغيير الاتجاهات و بناء المهارات ، و من جهة أخرى تخدم بعد استقلالية الفرد في الانتماء

و القدرة على التفكير بصفة شخصية تحترم مبدأ الحتمية الذي يحد من مطلقية الاستقلالية (**غريب ، 2008).**

إن قبول الرأي الآخر يوفر معرفة متناظرة ، أي معرفة الذات و معرفة الآخر بشكل تبادلي ، ليصير ، حسب ما يذهب إليه الباحث المغربي عبدالله الخياري ، مبدأ الآخروية حافزا للتفاهم ، كونه اكتشافا لعلاقة و ليس اكتشافا لعائق ، ومن ثمة بناء جسر للتواصل **(الخياري ، 2007)** ، وقبول مبدأ الآخروية يحتمه الفعل الديمقراطي ، باعتبار أن جوهر الديمقراطية ينهض على احترام الأفكار التي تتعارض مع قناعاتنا . فالفكر الديمقراطي كمرجعية للتفكير في السياق المدرسي يفرض نظاما تربويا ينبني على فعل ديداكتيكي يتيح بناء نظام سياسي و اجتماعي قاعدته ثقافة أخلاقية تروم فن الحوار و الإصغاء ، من أجل هذا يتواجد مصطلح " منهاج " بدل " برنامج" لتخطي ما تقدمه المدرسة من مضامين ذات رؤية مشتركة إلى تحليل سوسيولوجي يجمع بين المعرفة و السلطة ، فالدرايات المدرسية تبنى ، كما أنها غير محايدة اجتماعيا . إنها بيداغوجيا تتموقع ضمن الحس المشترك و الحياة اليومية للمتعلم فتقام، بهذا علاقة بين المعرفة العلمية و المعرفة المتصلة بالحس المشترك حيث التعليم الديمقراطي يسمح للمتعلمين بحرية التعبير ، مما يكشف نوايا ذهنية في استراتيجيات تتسم بالتعاون والتشارك وتتسم ، أيضا، بتداخل المواد .

لم تعد حلول الصراعات في ظل العلاقات الاجتماعية بمعزل عن التدخل السيكوسوسيولوجي ، فالتدخل النفسي التربوي (السيكوعلاجية) عبر الفعل الديداكتيكي و عبر البحث و الفعل التشاركي يستحضر أشكالا ، تعيد النظر في الوضعيات التدريسية كون هذه الأخيرة باتت ، بفعل المقاربات المعاصرة ، تراعي أبعاد الحياة ، كما أن شكل البحث / الفعل هو بحث في الفعل ، وفي التحكم في نجاعة الطرائق و التقنيات فيه، فضلا عن كونه بحثا من أجل الفعل (اتخاذ القرار). إن ديناميكية البحث و الفعل في الحقل الديداكتيكي تتجاوز التربية الكلاسيكية التي ظلت تسعى وراء التكيف مع المتواجد و إخضاع الفرد لقانون مشترك ، فهي (أقصد الديناميكية) تستهدف الوظيفة الاجتماعية في بعديها الزمني(على امتداد الحياة) و الفضائي (ليس في المدرسة

فحسب) هذا الذي يمتن النظر إلى قاعة الصف على أنها فضاء مجتمع بحث يروم صناعة الهوية فيها ، حيث يتجلى الحوار ركيزة قوية تنتج مبدأ الاحترام في الفعل الديداكتيكي عبر التمثلات التي لا يمكن تغييبها.

يخفي الحوار ، في الفعل الديداكتيكي ، بعدا يتصل بالوعي بالذات ، لأن استبعاد نمو الطفل (المتعلم) خارج الكينونة الاجتماعية أمر غير طبيعي ، هذا الوعي بالذات الذي يشكله التوصل إلى رؤية الآخر لنا (التفاعلية الرمزية) من خلال دلالة التموضع مكان الغير ، حيث استدخال القيم و القواعد الأخلاقية يبقى رهين الكفاءة الديداكتيكية للمدرس باعتبار أن الكفاءة الديداكتيكية وضعية يعالجها المدرس ، و بتبني وجهة نظر فيرنيو(**Vergnaud**) تصبح هذه الوضعية مصدرا و معيارا ، وبما أن الكفاءة هي تعبئة لجملة من الموارد تكون الوضعية مرتكز توليدها، كما أنها ، كذلك تسمح ببيان نجاح المعالجة من فشلها ؛ هذا ما يجعلها ذات وسم بوضعية تتميز باختلاق وشائج بين المدرس و المتعلم في مشروع ذي بعد تكويني في وعي شخصياني يتأسس على فرضية لا فرويدية.

السيكولوجية الاجتماعية في الفعل الديداكتيكي

تعول سوسيولوجيا التربية على أبعاد السيكولوجيا الاجتماعية ، و المحور الأساس الذي يراهن عليه هذا التصور السوسيولوجي هو التمثلات الاجتماعية ، بما تحمله من صور التفاعلات و الانحرافات و الظواهر الميكرو اجتماعية

و أبعادها الوجدانية ؛ فولوج الحياة المدرسة عبر النظام التربوي دفع إلى التفكير البيداغوجي الذي ينشغل باكساب المتعلم الكفاءات التي تمكن من اندماجه في المجتمع ، هذا الذي يحتم اختلاق وضعيات ديداكتيكية[iii] (تعليمية) تكون بمثابة الصورة المستنسخة التي تسمح بالتكوين داخل الصف المدرسي من خلال مجابهات تعترض الفرد في تفاعلاته مع البيئة **(غريب و مفتاح ، 2007).**

يظهر تحليل هذه الدلالات الضاربة في أكثر من تخصص تواشجا يستحضر الوضعية الحياتية التي لا ينفصل فيها الفرد عن بيئته ، فالدلالة الديداكتيكية التي ترى في التمثلات ، حسب لايف (Leif) ، عملية استحضار شيء أو مصطلح عن طريق صورة أو كلام أو رمز أو علامة ،

وهو الكلام أو الصور أو الشكل أو الرمز الذي يجعل الشيء ، أي المصطلح محسوسا ، وهو سيرورة سيكولوجية يتم عبرها إدراك شيء أو صورة عن طريق الحدس أو الإدراك لاستحضار التفسير) ، هي مستوحاة من الدلالة السيكولوجية ذات الأساس المعرفي الإنساني بالواقع في أبعادة النفسية و الاجتماعية ، حيث ينتقي الجهاز المعرفي و النفسي معطياته من الواقع (الخبرات ، الحس ، العلاقات الاجتماعية) ، بمعنى أنها عملية نفسية ترتبط في إعادة تركيبها بالتفاعل بين الأفراد و المجتمع ، **(عكوش ، 2020 ، ص 11)** .

ينفتح هذا الطرح في تيسير الفهم للصيرورة التي تصنع الهوية ، فالاستقلالية تتم في روابط اجتماعية تتجاوز القدرات النفسية من أجل الانتقال من الموجود بالقوة إلى الفعل ، هذا الذي يحتم مراجعة النظر في المتعلم عبر التفاعلات ، حيث تسهم التمثلات في تحقيق الذات . إن الحديث عن جماعة الفصل في ظل التربية المعاصرة التي آمنت بأن التربية هي الحياة فتح الطريق أمام تحاقل العلوم في الممارسة التربوية ، فإذا كانت السيكولوجيا الاجتماعية تهتم بسلوكات الفرد داخل المجتمع هذا الذي يخصنا في المدرسة كمجتمع ضيق ، فإن ولوج السيكوسوسيولوجيا المدرسة له مبرراته و مسوغاته ، كون هذا العلم الأخير يشكل الذراع المسلح للسيكولوجيا الاجتماعية ؛ وفي ربط هذا التحاقل بالفعل اليداكتيكي ، بات النظر إلى الفعل التكويني للمعلم (الأستاذ) أمرا ضروريا ، لأن مبدأ الحوار في الوضعية الديداكتيكية يراهن على الطريقة الاكلينيكية التي قوامها تكوين علاقة إصغاء ، هذه التي تستلزم عملا تحليليا ؛ فعل تكويني محدث (من التحديث) من الفعل البيداغوجي الذي لا ينشغل بمواضيع ظلت لفترات (بعيدا عن التناظم) خارج علم النفس المدرسي ، هذا الأخير الذي يدرس التقاطعات بين علم النفس التربوي و الاكلينيكي (التدخل النفسي التربوي ، الإدماج ، الوسط المدرسي ...) فيمنح ، بذلك ، تكوينا يمس دراسة الشخصية و تحليلها في علاقتها بالفعل الديداكتيكي ، حيث التجانس بين المدرسة و المجتمع .

إن التلابس في الفعلين البيداغوجي و الديداكتيكي يستدعي إعادة التفكير في الفعل الديداكتيكي ، فهو لم يعد ، من وجهة نظري ، مجرد تفكير في المادة الدراسية المنوي تدريسها (كل ما يتعلق

بالمادة و بنيتها و منطقها) في معزل عن الفرد / المتعلم الذي لا يمكن فصله عن سياقه الثقافي ، فالمشاكل ذات الارتباط بالمادة التعليمية تتجذر في بيئة اجتماعية سابقة ، يشترك فيها المدرس و الطفل ؛ مما يعني أن التمثلات التي تعد قاعدة اشتغال ، كذلك ، تنسحب على المدرس بفعل بعد السيكولوجية الاجتماعية ، و الذي يعني ، أيضا ، أن الديداكتيك (التعليمية) علم تطبيقي يتوسل بعلوم متشابكة تبرر واقع التناظم في وضعية المجابهة التكوينية ؛ هذه العلوم (السيكولوجيا ، السوسيولوجيا ، الإبستيمولوجيا ...وغيرها) تسوغ لقيمة الفرد / المتعلم في بناء المعرفة و تبرر اختلاق وضعيات تكوينية تقفز على الوضعيات التعليمية تعطيه (أي المتعلم) أسبقية على المعرفة في تحليلها و منهجية عرضها في شمولية يتكامل فيها بناء الشخصية بناء فرديا اجتماعيا. يرتكز علم الديداكتيك ، حسب ما يذهب إليه عبد الكريم غريب في مؤ لفه " ديداكتيك الكفايات " على ركيزيتين أساسيتين:

أولا : انتربولوجيا الطفل .

ثانيا : فينومولوجيا الديداكتيك .

ترتبط الدعامة الأولى بالوعي المعاصر لخصائص الطفل ، و تراعى فيها الكينونة الاجتماعية التي تسمح بتحليل تاريخه الشخصي و انعكاساته على مستوى المفاهيم و التصورات و التمثلات ، لتشكل بهذا مجال البحث الديداكتيكي ؛ أما الدعامة الثانية فتهتم بالظواهر ذات العلاقة بالتدريس من خلال التفاعلات بين المدرس و المتعلم ، لأنها تطبع العلمية على الفعل الديداكتيكي ، و من ثمة تحيل علم الديداكتيك إلى تحليل ينبني على معلمة ، مستواها الأفقي الظاهرة التربوية كما تتضح و مستواها العمودي السياق الثقافي الذي ينعكس في سيرورة تعلماته **(غريب ، 2017) .**

التواصل البيداغوجي شكل اجتماعي

انشدت البيداغوجيا ، على خلاف السابق ، إلى تبني فلسفة التربية المعاصرة ، و أظهرت النظريات التي تنادي بضرورة وصل المدرسة بالمجتمع (النظريات الاجتماعية المعرفية / النظريات الاجتماعية) مسوغات و مبررات تطعن في مخرجات المدرسة التي ظلت تفصل قضية التعلم عن الممارسات و التطبيقات الاجتماعية ، فانشغل البيداغوجيون بالتفكير في

وضعيات ديداكتيكية تضارع الوضعيات الحية التي تعطي دلالات بيداغوجية و ديداكتيكية في الوضعيات التعليمية/ التعلمية ، تتجاوز النماذج السلوكية التي اهتمت بسلوك المتعلم و الأستاذ من منظور معرفي (سلوكات معرفبة) ، لتطبع المدرسة بطابعها الاجتماعي الذي يضمن التربية المستدامة في اتجاه الزمن و الفضاء من خلال ممارسة الدور الاجتماعي الذي يتجاوز علم النفس البيداغوجي إلى البعد الاجتماعي و السياسي (**Morion . 1995**).

إن النظريات الاجتماعية ترهن تحقق مرادها بأسلوب الحوار في علاقة سلمية تسعى إلى تخطي اللاحوار الفارغ من الحب و النقد ، فالحوار حسب (Freire) لحظة من التفكيرية في بناء الواقع ، كما أنه تحد للسيطرة ؛ كما يذهب لوبورت (Lobort) ، في تدعيم البعد النفسي الاجتماعي، إلى تناول موضوع السلوك انطلاقا من مفهموم الذات لروجرز(Rogers) ، حيث التسيير الذاتي الذي يربط، في رؤيته الطرح البيداغوجي، بتحليل تناقضات النظام المدرسي الاجتماعي ، تحاشيا للعلل الاجتماعية التي تولد الأمراض العقلية ،كون ما ينبغي علاجه هو المحيط حسب مايذهب إليه جان أوري (Jean Oury).

هذه الإشارة تدفعنا إلى تأمل التطور التاريخي لمفهوم التواصل من خلال النظريات التي حاولت تفسيره ، بدءا بتلك التي قامت بإسقاطه على الإنسان في صورة سلبية ، رأت تشبيهه بالآلة او الحيوان سبيلا في الفعل التربوي و وسائله البيداغوجية و الديداكتيكية و بقصورات ما قدمه وينر و شانون(Weiner et Channon) في نموذجهما الاتصالي، الذي يعتبر أشد النماذج شهرة كونه قاعدة اشتغلت عليها النماذج التي تلته ، حيث بخص هذا النموذج اللغة بالوحدانية في عملية الاتصال، إنجر عنه وتبعاته تغييب ، بفعل صورتها الكتابية ، لمكونات أخر غير لغوية ذات أثر عميق في إيصال الرسالة ؛ الأمر الذي سمح ببروز مكون من مكونات مفهوم التواصل ، وهو مكون الإرتداد[iv] أو التغذبة الراجعة (Retroaction) على يد شرام (Schramm)، مكون أخرج نموذجي شانون و ويفر من الآلية التي ألحقت السلبية بالفرد ، هذه الآلية التي تتجاهل بعد المدرسة التحليلية من خلال اللاوعي الذي يخزن مفاهيم و تمثلات بفعل البيئة الثقافية ، والتي لا يمكن إلغاؤها في عملية التواصل ، لاسيما ، في الفعل التربوي الذي

يرى في المدرسة السبيل التي تشكل المعرفة الاجتماعية ، هذه المعرفة التي كشفت قصور المدرسة البنائية في عزلها الفرد عن غايته الإنسانية الاجتماعية ومن خلال الوعي بالبعد الاجتماعي في تحقيق الذات عبر بيداغوجيا تولي الأهمية للنمو الذاتي الاجتماعي حسب الاتجاه البيداغوجي الاجتماعي لنمو الذات الذي نادى به السوسيولوجي الكيبيكي (Jacques Grand ' Maison) ، و الذي يرى أنه على التربية أن تتجه نحو إعطاء تعريف جديد لماهية الإنسان و لعلاقاته الأساسية و الممارسة الاجتماعية التحريرية ، وهي رؤية تروم إزالة الانفصام بين مهارة الفعل و العمل الفكري ، باعتبار أن العمل التقني يرتبط بالواقع (**بوعلاق ، 2007**) .

البنية الديداكايكية المعاصرة

المنظور السوسيومعاصر ، والذي يأخذ على التوجهات الفردانية و البنيوية (نظرية بياجيه) تغييب المعرفة الاجتماعية (المواطنة) ، يراهن في تصوره للوضعية التدريسية على بنية المعرفة التي يتعين على المتعلم امتلاكها ليندمج ثقافيا (الإبداع و إنتاج الأدوات التقافية) فيمنح المدرسة وظيفتها البنائية . أدت هذه المقاربة إلى مراجعة الوضعية المدرسية (علم النفس السوسيومعرفي) ، حيث يتعدى الهدف منها اكتساب القدرة على تطبيق بنيات منطقية عامة في محتويات متنوعة ، إلى بناء كفاءات في مجالات خاصة ، ومن ثم إدماجها ؛ انطلاقا من بنية قبلية ، تمس المكتسبات التلقائية و الطبيعية ، تشكل المفاهيم و التصورات و التمثلات (المفهومية وضدها) ، و يشكل تجاوزها ضرورة بيداغوجية و ديداكتيكية من خلال العوائق الابستمولوجية قي وضعية مجابهة ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم ، و ذات تحديد اجتماعي و ثقافي و أخلاقي ، كون المعرفة ، في الصف المدرسي ، لها تصورات و غايات اجتماعية ، تصورات يلتقي فيها كذلك الأستاذ مع المتعلم بحكم تاريخه الشخصي **(غريب ، 2016)** .

لتتعدل ، بهذا الطرح ، أقطاب البنية الديداكتيكية ، إلى (مدرس / متعلم / وضعية مجابهة)، حيث تتقاطع في المتعلم عدة محددات واقعية وخيالية ، تخضع فيها وضعية المجابهة (الوضعية التعلمية / التعلمية سابقا)، بدورها ، إلى تعديلات ؛ تيسر الوضعية التدريسية ولوج التمثلات

لدي المنعلم ، فسيرورة التعلم لها مرجعية ذهنية وخطوات (ميتامعرفة) ، فالإصغاء يؤسس لقانون علائقي يأخذ في حسبانه خصوصية كل متعلم على مستوى التمثلات ، هذا الحسبان الذي يراهن من خلال الوضعيات االتدريسية تربية الذكاء وفق بناء خاص للمتعلم بحسن التواجد) (savoir êtreعبر الدور الذي يلعبه ضمن مجوعة البحث (مشروع جماعي) ، و من جهة ثانية يوسع دور الأستاذ من خلال استبعاد صورة المعلم إلى صورة المربي ، أين يفرض تكوينه تكوينا إكلينيكا يتجاوز النتائج إلى الحاجيات و الرغبات (**غريب ، 2005**)

تفرض مجموعة البحث ، في خدمتها للرغبة ، التوجه نحو التكوين ؛ إذ لم يعد التكوين منحصرا في تبليغ درايات تحد من القفز على الديداكتيك و إشكاليات أخر من قبيل الابستيمولوجيا و الإيديولوجيا . لذلك يتحتم الاستنجاد ، في ظل الوضع التحولي و الانتقالي بتخصصات أخر تمليها الحياة بتشكيلها المتجدد . حيث يصير الأستاذ (المكون) ، في علاقته الجديدة بالمتعلم ، مولدا للمعرفة حسب (Henri Desroches) الذي يحلو إحالته إلى فن التوليد (art d'accouchement). هذا الاتجاه الذي يراعي ، حتما ، القدرات فينتقل بها المتعلم من السلبية إلى الإيجابية ، أي من الحاجة إلى الفعل الإرادي في التنظيم و إعادة التنظيم على طريقة إدماج بنية(Piaget) ؛ فهيمنة الحاجة لا تقصي الرغبة ، لأنها تقوم بتدجينها ، وهيمنة الرغبة لا تنفي الحاجة ، وإنما تخضعها **(غريب ،2008)** .

هذا الانتقال البيداغوجي يتغي هدفا مزدوجا ، وظيفيا و سلوكيا اجتماعيا ، أي علاقة بالدراية في نظام علائقي يكفل مبدأ الاستقلالية التي تتغي بدورها القدرة على الفعل أو التفكير بصفة شخصية مع ضمان تلك المرجعية المتعلقة بالهوية . هكذا تتجلى ، ضمن الدلالة الاجتماعية في البحث ، القدرة الفكرية السانحة لتطور الذكاء من خلال تجارب الفرد بمحيطه ؛ باعتبار ارتباط الاستقلالية بالكفاءة الاجتماعية و نسبيتها إلى الإطار المادي و البشري ، أين تدل على حرية الفرد في المقدرة على القراءة الشخصية لمركبات هذا المحيط ، و على إنتاجية الفكر المتميز بأصالته ، حيث التنصل من ضغط الظواهر الجارية في حياته ؛ يمس هذا التحليل استقلالية تتمظهر في

حرية اختيار أخلاقي تفترض ، بشكل واع ، اعتبارات لواقع الإمكانيات التي تستبعد كل ماهو خيالي ، وتضمن ، أي الاستقلالية ، نلك الأبعاد المتصلة بالمحيط و الإنتماء و القدرة الذاتية.

---

[i] إثبات الرؤية دون مناقشة ، و تشير إلى المذاهب التي تعتبر اليقين شرطا أوليا ، لتتعارض بهذا المعنى مع الفلسفة النقدية التي تبدأ بالشك في الأشياء ، و الشاهد من الدوغمائية في الفعل البيداغوجي / الديداكتيكي ، النظرة الكلاسيكسية للمدرس على أنه مالك المعرفة التي تشوبها الشوائب ، لا سيما وأن أنماط التفسير والتأويل مصدرها تلك مجرد تمثلات .

[ii] التمثلات : لها دلالة في علوم شتى ، السوسيولوجيا ، السيكولوجيا ، البيداغوجيا ، الديداكتيك، السيكومعرفية ؛ و الدلالة المقصودة في هذا السياق ، هي شبكة من المفاهيم المنتظمة على شكل نمط من أنماط التفسير و التأويل . والتمثلات في الديداكتيك قاعدة اشتغال قوية في بناء المعرفة ، حيث تأسيس الفكر العلمي يمر عبر تدمير الفكر اللاعلمي ، حسب القطيعة الإبستيمولوجية لباشلار.

[iii] الديداكتيك تعريب للكلمة اللاتينية" Didactique"، اسعتمدناها لشيوع استعمالها ، ولها في اللغة العربية أربعة مصطلحات ، وهي: تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ، تدريسيات؛ و إن كان ثمة تحفظ على كلمة " تعليمية" الشائعة تداولا ، باعتبار أنها صفة ، وأن الأدق " تعليميات" إسقاطا ،كما قاس عبدالرحمن الحاج صالح مصطلح اللسانيات على صيغة علم الرياضيات و البصريات .

[iv] الارتداد مفهوم سبرنطيقي ، وهو رد الاعتقاد بأن التواصل يتحقق بإرسال الخطاب إلى الطرف الآخر ، لأن المعنى المنتظر ليس سابقا لفعل التواصل ، وهو مصطلح شائع بمعنى التغذية الراجعة " Feedback " ، وفي هذا الإسقاط الديداكتيكي إشارة إلى أن الوضعيات التي يتشاركها المدرس و المتعلم من شأنها أن تتيح فرصة التصويب للطرفين ، وليس للمتعلم فقط .