

الملتقى الوطني الثالث

النص التراثي وإشكالية القراءة

الملتقى الوطني الثالث

النص التراثي وإشكالية القراءة

لجنة التنظيم

رئيس لجنة التنظيم:

عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية

الدكتور المصري مبروك

أعضاء لجنة التنظيم

- أ. محمد عبد الرحمان قاسي
- د. الطاهر مشري
- د. أحمد جعفري
- أ. الصديق مقدم
- أ. أحمد شكيب بكري
- أ. إدريس بن خويا
- أ. عبد القادر اقصاصي
- باسة عبد النبي

لجنة الطبع والإخراج:

عبد الرحمن بوظفر
عمار بكر اوي
باطيـر عمار

الملتقى الوطني الثالث
النص التراثي وإشكالية القراءة

الملتقى الوطني الثالث
النص التراثي وإشكالية القراءة

رئيس الملتقى

مدير جامعة أدرار

أ.د. عيسى قرقب

رئيس اللجنة العلمية

جامعة أدرار

أ. عبد الله رزوقي

أعضاء اللجنة العلمية

جامعة أدرار

أ. محمد عبد الرحمان قاسي

جامعة أدرار

د. الطاهر مشري

جامعة أدرار

د. أحمد جعفري

جامعة أدرار

د. محمد الأمين خلادي

جامعة أدرار

أ. عبد العزيز ابليلة

جامعة أدرار

أ. خالد ميزاتي

جامعة أدرار

أ. مبارك بلالي

الفهرس العام

ب	أعضاء اللجنة العلمية
ج	الفهرس العام
هـ	ديباجة الملتقى
و	محاور الملتقى

المحور الأول: النص التراثي: تحديد المفاهيم.

13	مفاهيم النص	أ. عبد الحفيظ تحريشي	01
19	النص عند القدماء "بحث في الماهية"	أ. كريمة صمباوي	02
24	النص التراثي: محاولة في تحد يد المفهوم	أ. عبد العزيز ابليلة	03
33	القراءة: وإشكالية المصطلح	أ. محمد عبد الرحمان قاسي	04
38	تصور التراث النقدي للنص الأدبي ابن طباطبا أنموذجا	د. إبراهيم صدقة	05

المحور الثاني: القراءات التقليدية للنص التراثي: وصف وتقييم .

53	القراءات المتجددة للنصوص التراثية في النقد العربي القديم بين الثبات والتغيير	د. شعيب مقتونيف	06
61	من آليات قراءة الشواهد الشعرية في منهاج البلاغ وسراج الأدباء لحازم القرطاجني.	أ. عبد الله حبيبي	07
70	النص الأدبي - من بنية المعنى إلى سيميائية الدال-	أ. إدريس بن خويا	08
74	قراءة في التراث الأدبي لحقبة ما قبل النهضة العصر العثماني والمملوكي	أ. مبارك بلالي	09
77	قراءة ثانية لشعرنا القديم للدكتور مصطفى ناصف عرض وتقديم	أ. محمد حاج قويدر	10
84	إستراتيجية الاستعارة في الصورة التراثية	د. بوجمعة شتوان	11
90	"النص التراثي وآليات قراءته التداولية" -نقد النثر لقدامة بن جعفر نموذجا-	د. عبد الحليم بن عيسى	12
104	النقد الأركوني للتراث : قراءة علمية أم إيدولوجيا؟	أ. خالد ميذاتي	13
107	المنهج التكاملي وقراءة التراث الأدبي	أ. بريك الضاوية	14
113	نقد التراث والتاريخية في مشروع محمد أركون الفكري	أ. عبد الله مقلاتي	15

المحور الثالث: القراءات الحديثة للنص التراثي: المناهج الحديثة وآلياتها.

119	أثر الدراسات القرآنية في النقد العربي الحديث	د. عبد الكريم بكري	16
127	وعي التراث وإشكاليات قراءته (مدخل إلى دراسة العلامة في التراث العربي الإسلامي)	د. قادة عقاق	17
136	إشكالية قراءة الخطاب الصوفي	أ. سعاد شابي	18
142	إسقاط المشروع الحداثي على النص القرآني - أطروحات الدكتور طه عبد الرحمان أنموذجا	أ. الصديق حاج أحمد	19
155	معيار التماسك في النص الشعري قراءة في معلقة عنتره بن شداد	أ. عز الدين حفار	20

المحور الرابع: مقاربات تطبيقية للنص التراثي .

159	النص التراثي وإشكالية القراءة "شروح ديوان المتنبي نموذجا"	أ. محمد بوسعيد	21
169	الأبعاد الدلالية في الحكاية الشعبية حكاية سالم والساحر _ لمحمد ديب _ دراسة سيميائية.	أ. أحمد شكيب بكري	22
186	قراءة النص التراثي في الخطاب العربي المعاصر (من التنظير الحديث إلى التطبيق المعاصر)	أ. نعيمة سبتي	23
194	مقاربة تطبيقية للنص التراثي من منظور حداثي سامي سويدان وريتا عوض نموذجا	أ. سليمان قوراري	24
199	إشكالية القراءة في الأدب الأندلسي، تطبيقات في بعض النصوص الشعرية	الأستاذ: صديق مقدم	25
206	Apprentissage du français dans la région de TOUAT	Intervenant: Yahiaoui. Abderrahmane	26
213	فهم النص التراثي بين المرجعية الفكرية والخلفية الفلسفية	الأستاذ: عبد الحق خليفي	27

ديباجة:

لا يزال التراث العربي - الإسلامي، بمختلف نصوصه وخطاباته، يطبع جوانب أساسية من حياتنا أفراداً وجماعات، ولذا فقد كان من الطبيعي أن يحتل موقفاً متميزاً في ثقافتنا الحديثة والمعاصرة، سواء بتوظيفه في الصراعات الإيديولوجية التي تشهدها الساحة الفكرية والسياسة عندنا، أو بمساهمة الباحثين والدراسين في إحيائه وإعادة قراءته وفق مناهج ورؤى مختلفة، مما جعل تلك القراءات تتراوح بين الفهم التقليدي الذي يحول النص إلى نموذج تاريخي مغلق وفهم آخر - علمي - قائم على توظيف التجديد المنهجي الحاصل في علوم الإنسان والمجتمع أملاً في لحظة تاريخية تضع الأمة في قلب العالم والعصر. ولما كانت القراءات الحديثة التي تناولت النص التراثي - العربي - أكثر من أن تحصى، فقد رأى قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أدرار أن يجعل من تلك القراءات نفسها موضوعاً لقراءات أخرى مشروعة وضرورية، وذلك من خلال تنظيم ملتقى وطني موضوعه: (النص التراثي وإشكالية القراءة) ليكون مناسبة للتعريف بأهم المناهج الحديثة، ومقولاتها، وأدواتها الإجرائية، ومرجعياتها الفكرية والإيديولوجية، وامتحانها في حقل النصوص التراثية لبيان حدودها.

محاوَر الملتقى الوطني

المحور الأول: النص التراثي: تحديد المفاهيم.

المحور الثاني: القراءات التقليدية للنص التراثي: وصف وتقييم .

المحور الثالث: القراءات الحديثة للنص التراثي: المناهج الحديثة وآلياتها.

المحور الرابع: مقاربات تطبيقية للنص التراثي .

برنامج سير الأشغال

التاريخ	التوقيت	البيان
الاثنين: 2008/04/21		استقبال المشاركين من جامعات الوطن
الثلاثاء: 2008/04/22	09:30 – 08:00	الافتتاح الرسمي
	12:30 – 10:00	الجلسة الأولى
	18:30 - 16:00	الجلسة الثانية
الأربعاء: 2008/04/23	10:00 - 08:00	الجلسة الثالثة
	12:30 - 10:30	الجلسة الرابعة
	19:00 – 16:00	الجلسة الخامسة
	18:30 – 18:00	الجلسة الختامية

*** برنامج أشغال الملتقى الوطني الثالث ***

" النصُّ التُّراثي وإشكاليَّة القراءة "

الثلاثاء : 22 أبريل 2008 .

الفترة الصباحية: 08:00 – 12:30 .

مراسيم الافتتاح.

- الافتتاح بآيات قرآنية.
- الاستماع للنشيد الوطني.
- كلمة السيد عميد كلية الآداب .
- كلمة السيد رئيس قسم اللغة العربية.
- كلمة السيد رئيس اللجنة العلمية للملتقى(السيد الأمين العام للجامعة).
- كلمة ممثل الأساتذة الضيوف
- كلمة السيد رئيس الجامعة.
- استراحة .

09:30 – 08:00

10.00-09:30

12:30 – 10:00

الجلسة الأولى . المحور الأول: النص التراثي تحديد المفاهيم .

عنوان المداخلة	الجامعة	المتدخل	رئيس الجلسة
تصور التراث النقدي للنص الأدبي " ابن طباطبا" أنموذجا	ج/ سطيف	د/إبراهيم صدقة	د/أحمد جعفري
النص عند القدماء "بحث في الماهية"	ج/ أدرار	أ/ كريمة صمباوي	
النص التراثي: محاولة في تحديد المفهوم	ج/ أدرار	أ/ عبد العزيز أبليلة	
القراءة : إشكالية المصطلح	ج/ أدرار	أ/ عبد الرحمان قاسي محمد	
أطاريح التراث العربي ومفاهيم دراستها	ج/ أدرار	أ/ محمد الأمين خلادي	
مفاهيم النص .	ج/ أدرار	أ/ عبد الحفيظ تحريشي	

الفترة المسائية: 16:00 – 18:30.

الجلسة الثانية : المحور الثاني: القراءات النقدية للنص التراثي ، وصف وتقديم .

رئيس الجلسة	المتدخل	الجامعة	عنوان المداخلة
د/ الطاهر مشري	د/شعيب مقنونيف	ج/تلمسان	القراءات المتجددة للنصوص التراثية في النقد العربي القديم بين الثبات والتغيير
	أ/حبيبي عبد الله	ج/ أدرار	من آليات قراءة الشواهد الشعرية في منهاج البلاغ وسراج الأدباء لابن حزم القرطاجني
	أ/لعمي حدباوي	ج/ أدرار	قراءة إحسان عباس للتراث
	أ/بن خويا إدريس	ج/ أدرار	النص الأدبي من بنية المعنى إلى سيميائية الدال
	أ/أبلالي مبارك	ج/ أدرار	قراءة في التراث الأدبي لحقبة ما قبل النهضة العصر العثماني والمملوكي
	أ/الحاج قويدر محمد	ج/ أدرار	قراءة ثانية لشعرنا القديم للدكتور "مصطفى ناصف" عرض وتقديم
	استراحة		

الأربعاء: 23 أبريل 2008 .

الفترة الصباحية: 08:00 – 12:30

10:00-08:00. الجلسة الثالثة: المحور الثاني : القراءات النقدية للنص التراثي : وصف وتقديم

رئيس الجلسة	المتدخل	الجامعة	عنوان المداخلة
أ.د/ بكري عبد الكريم	د/بوجمعة شتوان	ج/ تيزي وزو	إستراتيجية الاستعارة في الصورة الشعرية التراثية.
	د/بن عيسى عبد الحليم	ج/ وهران	النص التراثي وآليات قراءته التداولية نقد النثر لقدامة بن جعفر – أنموذجا
	أ/خالدي ميزاتي	ج/ أدرار	النقد الأركوني للتراث: قراءة علمية أم إيديولوجيا؟
	أ/ باريك الضاوية	ج/ أدرار	المنهج التكاملي وقراءة التراث الأدبي
	أ/مقلاتي عبد الله	ج/ أدرار	نقد التراث والتاريخانية في فكر محمد أركون
	أ/خليفة عبد الحق	ج/ أدرار	فهم النص التراثي بين المرجعية الفكرية والخلفية الفلسفية

استراحة

12.30 -10:30 الجلسة الرابعة: المحور الثالث: القراءات الحديثة للنص التراثي/المناهج الحديثة وآلياتها

رئيس الجلسة	المتدخل	الجامعة	عنوان المداخلة
د/ محمد الأمين خلادي	أ.د بكري عبد الكريم	ج/ وهران	أثر الدراسات القرآنية في النقد العربي الحديث
	د/قادة عقاق	ج/ س/ بلعباس	وعي التراث وإشكاليات قراءته(الخطاب السيميائي نموذجا)

إشكالية قراءة التراث الصوتي العربي من خلال كتاب (المجمل في المباحث الصوتية) د. مكي درار	ج/ أدرار	د/مشري الطاهر
إشكالية قراءة الخطاب الصوفي	ج/ أدرار	أ/شابي سعاد
إسقاط المشروع الحدائي على النص القرآني - "د / طه عبد الرحمان". أنموذجاً.	ج/ أدرار	أ/الحاج أحمد الصديق
الأبعاد الدلالية في الحكاية الشعبية: " حكاية سالم والساحر لمحمد ديب نموذجاً" دراسة سيميائية	ج/أدرار	أ/بكري أحمد شكيب

الفترة المسائية: 16:00 – 19:00 .

18:00-16:00 الجلسة الخامسة: المحور الرابع: مقاربات تطبيقية للنص التراثي .

عنوان المداخلة	الجامعة	المتدخل	رئيس الجلسة
معيار التماسك في النص الشعري "قراءة معلقة عنتر بن شداد"	ج/ مستغانم	أ/حفار عز الدين	أ/ عبد الرحمان قاسي محمد
النص التراثي وإشكالية القراءة "شروح ديوان المتنبي أنموذجاً"	ج/ الشلف	أ/بوسعيد محمد	
قراءة النص التراثي في الخطاب العربي المعاصر من التنظير الحديث والتطبيق المعاصر .	ج/ أدرار	أ/سبتي نعيمة	
مقاربة تطبيقية للنص التراثي من منظور حدائي. سامي سويدان و ريتا عوض نموذجاً	ج/ أدرار	أ/قوراري سليمان	
إشكالية القراءة في الأدب الأندلسي، تطبيقات في بعض النصوص شعرية	ج/ أدرار	أ/مقدم صديق	
LE FRANCAIS COMME LANGUE D' E'CHANGE ET LE PATRIMOINE CULTUREL LOCAL.	ج/ أدرار	أ/ يحيىوي عبد الرحمان	
استراحة			

الجلسة الختامية: 18.00-18.30. قراءة التوصيات واختتام أشغال الملتقى .

المحور الرابع:

مقاربات تطبيقية للنص التراثي

Apprentissage du français dans la région de TOUAT

Intervenant: Yahiaoui. Abderrahmane

Université Colonel Ahmed Draya Adrar

Comme toutes les régions du pays, la région de Touat a atteint son objectif de démocratisation pour ce qui est l'accès à l'école. Sans discrimination sexuelle, tous les jeunes de cette région ont en effet la possibilité de poursuivre jusqu'au niveau secondaire. Il s'agit d'un énorme succès qu'il faut souligner et d'un progrès notable par rapport aux trois décennies précédentes. Il import toutefois que ce succès ne contribue pas à masquer le fait que cette démocratisation s'arrête brusquement à la scolarité obligatoire.

En réalité, lorsque l'on considère les statistiques relatives à la provenance des jeunes qui peuvent entrer dans les milieux d'enseignement post-secondaire, force est de constater que les inclus et les exclus ne partagent pas les mêmes caractéristiques. Cette région ouvrirait donc les portes de ses établissements suffisamment longtemps à tous les jeunes, de sorte qu'ils en mesurent de réaliser certains apprentissages considérés comme essentiels pour une intégration sociale marquent fortement leurs orientations scolaires et professionnelles.

Ce système de démocratisation de l'accès à l'école ou la démocratisation de l'enseignement n'a pas eu comme corollaire la démocratisation de l'apprentissage, ni la démocratisation de la réussite. En conséquence, nombreux sont les jeunes qui se trouvent en situation de difficulté ou d'échec, certains doivent même vivre le redoublement ou la ségrégation.

Pour de nombreux jeunes, ils décrochent et les portes des établissements scolaires se ferment d'une façon insidieuse, parce qu'ils ne peuvent pas continuer à cause de la non disposition des connaissances et compétences suffisantes, parce que les résultats scolaires obtenus sont trop faibles, ils n'ont pas démontré un assez haut niveau d'engagement dans leurs études ou encore, selon certains, parce qu'ils n'ont pas les talents ou les aptitudes nécessaires.

Quelles pratiques didactiques ?

Les recherches sur le domaine d'enseignement d'une langue étrangère ont démontré et démontre sans équivoque l'importance de l'apprentissage de cette langue en petits groupes parce qu'ils favorisent une interaction accrue.

Parfois, la suggestion d'un apprentissage coopératif, dont je proposerai au cours de cette modeste intervention, vise ou bien la collaboration entre les petits groupes, ou la création de compétitions entre eux.

Nombreux sont les enseignants de français qui se posent les questions : "pourquoi devons-nous enseigner à des élèves qui ne sont pas à leur place, qui n'ont pas envie d'apprendre ? Nous sommes régulièrement confrontés à des élèves qui refusent de s'impliquer dans les tâches qu'on leur propose ou qui ne comprennent ce qu'on attend d'eux, ou bien qui se découragent rapidement ou encore n'arrivent pas à transférer leurs acquis dans des situations nouvelles appropriées?". Selon les enseignants ces cas d'apprenants ne sont pas en phase, ils ne déclenchent pas, ils ne voient pas ou l'on veut en venir...

Certes, une réforme bien étudiée du système éducatif peut intervenir aux cas de ces élèves qui décrochent pendant l'apprentissage de la langue française. Il reste que le principal problème de l'école, qui résiste aux réformes successives depuis l'indépendance est la difficulté de faire apprendre le français aux apprenants, si non également, du moins de telle sorte que chacun d'eux atteigne, au seuil d'adulte, un niveau acceptable.

Revaloriser la langue

Depuis que le système éducatif est intégré et qu'on considère l'éducation comme un investissement, l'échec massif de la langue française est devenu un problème majeur de l'école. Les réformes scolaires reçues prétendent régulièrement diminuer les inégalités parmi les apprenants. Mais, malgré toutes ces tentatives de démocratisation concernant l'apprentissage d'une manière générale, grand nombre de jeunes sont renvoyés vers la vie active au chômage.

Dans une situation pareille, pourrions-nous responsabiliser l'apprenant, l'enseignant ou bien le système éducatif ou général ?

Lorsqu'il s'agit d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, puisque la grande préoccupation de l'enseignement est l'acquisition de connaissances susceptibles d'être transférées en dehors de l'école, toutes ces précisions ne sont pas nécessaires, au contraire il est de loin préférable pour l'enseignant de travailler à définir avec l'élève le problème de sorte qu'il en ait une représentation exacte exhaustive plutôt que de lui fournir, dans une consigne, tous ingrédients qui le définissent. C'est en agissant ainsi que l'élève apprend, entre autres, qu'il est extrêmement important de bien se présenter un problème avant de s'engager dans l'application d'une solution et que la représentation d'un problème exige de mettre en relation les connaissances dans sa mémoire à long terme avec les données du problème. Les problèmes de la vie en dehors des murs de la classe sont très souvent des problèmes mal définis, et c'est en intervenant ainsi que l'enseignant travaille directement sur le transfert des connaissances de l'élève. Ce type d'intervention à partir de problèmes mal définis incite l'élève à développer des connaissances conditionnelles qui sont à la base du transfert, également, à préciser des critères qui

contribuent à la gestion active de l'atteinte ou non du but désiré. Par conséquent, ce contexte permet l'exercice du contrôle métacognitif par l'élève.

Nombreuses sont les questions posées par la problématique d'apprentissage de la langue française en milieu scolaire dans la vaste région de la wilaya d'Adrar, dont les apprenants n'ont pas toujours un réel intérêt pour cette langue étrangère étudiée, parce qu'elle est la plupart du temps imposée, tout comme le plus souvent, le choix même de cette langue qui a été reçue en héritage linguistique de la période coloniale.

Comment donc, à différents niveaux d'enseignement- apprentissage, parvenir à susciter et à maintenir un réel intérêt pour la langue étrangère étudiée et réussir une vraie motivation ?

Raisonnement, on ne mettra pas au point une tâche de transformation si la matière première qu'on a l'intention d'y introduire s'avère à l'avance irréductible, impossible à changer.

Tout d'abord, pour qu'on puisse comprendre les apprenants démotivés, cela nécessite un changement de nos mentalités, un renouvellement de nos pratiques. En fait, tout le système scolaire doit se questionner face à cette réalité.

Les objectifs de l'école ne doivent en aucun cas se limiter à l'acquisition d'habiletés de disciplines, au contraire elle doit être l'endroit où l'apprenant avec la collaboration de ses pairs et ses enseignants, peut s'ouvrir sur le monde, en formant son esprit et non pas remplir sa tête de connaissances qui se périment très vite. Enseigner donc, c'est agir ce n'est pas subir.

On peut constater que lorsqu'un apprenant est désintéressé par la langue française, l'agent responsable, est soit un de propres attitudes, soit la tâche de transformation provenant du milieu extérieur qu'il aura appris.

Enseigner donc, ne se limite pas seulement à transmettre des savoirs socialement établis. Cela ne se limite pas non plus à aider d'autres à construire leurs connaissances. Il s'agit aussi d'expliquer ce que sont ces savoirs, comment on les établit; comment éventuellement on les rejette (FOUREZ 1997).

Pour une intégration

Pour une remédiation significative, l'apprenant doit être engagé dans la phase de traitement de l'information durant le processus d'apprentissage. Pour qu'il y ait effectivement saisie des données, l'enseignant procède à la facilité de réalisation en indiquant ce qui est important à saisir. Donc le traitement adéquat de données devrait faire l'objet de conseils, d'orientations en vue de la construction de représentation. En ce sens mettre les apprenants en situation d'apprentissage, c'est bien les aider à réaliser les tâches convenables qui correspondent au traitement, par conséquent,

l'apprenant se mettra d'autant plus facilement au travail lorsqu'il se sentira aidé, valorisé, conseillé surtout sur le plan méthodologique.

Comme le chercheur de trésors, l'enseignant recherche avidement des outils propres à favoriser la maîtrise des notions et proposant des mises en situation, des exemples et des sujets de discussion. En se basant sur cette idée, je me permettrai de souligner ici une question que pose régulièrement les enseignants : " A qui vais-je enseigner le français?" autrement dit comment la connaissance de l'apprenant permettra-t-elle à l'enseignant de l'école moyenne de la région de TOUAT de réviser, d'adapter ses méthodes et ses techniques au niveau de connaissances des apprenants afin de rendre facile l'apprentissage du français.

Les résultats et constats obtenus par les chercheurs en éducation sur le processus d'apprentissage des langues secondes, montrent que l'apprenant développera ses stratégies d'apprentissages, par le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage coopératif, la découverte etc...et c'est à travers cela que l'apprenant confrontera ses manières de faire et d'agir à celles de ses pairs, gèrera son processus d'acquisition du savoir et construira ses représentations. Il pourra en même temps accroître son autonomie sur les plans intellectuels, sociales et affectifs. L'intervention de l'enseignant se limite à l'indication des pistes et à la proposition des modèles.

Pourquoi le travail en groupe des élèves?

Pour pouvoir comprendre ce qu'il est possible d'attendre du travail de groupes des apprenants et de se demander quelles sont les critères qui mènent à une bonne efficacité, d'abord il est nécessaire de rappeler une distinction fondatrice de bien des questions pédagogiques et tout à fait déterminante dans le traitement des questions particulière suivante : La distinction entre la tâche et l'objectif. Le terme "objectif" ne signifie pas le sens technique qui lui a été donné dans le cadre de " la pédagogie par objectifs "; contrairement à cela " l'objectif " est incluse dans ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage qu'il met en place; cette acquisition n'est intéressante, que si elle est durable, c'est-à-dire si elle dépasse le stade de la simple capacité à reproduire savoir-faire purement scolaire (donc "objectif " en ce sens est une acquisition mentale stabilisée qui peut être utilisée dans un autre contexte que se lui de l'apprentissage). Quiconque a appris une ou deux langues étrangères à l'école. Que reste -t-il de ces acquis lorsqu'on est interpellé à l'improviste par un touriste étranger qui cherche son chemin ou qu'on doit soi-même se débrouiller dans un autre pays? Face à une situation pareille, si en n'est pas capable de riposter, cela signifie qu'on a rien appris ? Ou tout oublié ? Ou plus simplement, qu'on n'a pas véritablement exercé la conversation dans une langue étrangère. On peut constater qu'ici que se caractérise l'objectif.

Reformuler, à la lumière de nombreux travaux récents dans ce domaine de travail en groupes ou en équipe on peut distinguer cinq objectifs pouvant être attribués aux apprenants.

☞ **La finalisation :**

Il n'est pas question ici de donner la priorité à des apprentissages précis et évaluables mais de mettre les élèves en face d'une tâche susceptible de faire comprendre à chacun d'eux l'importance d'effectuer certains apprentissages...qui ne ressortent pas de ce travail d'équipe mais d'un travail individuel ou collectif qui lui sera postérieur. L'objectif est de faire accéder les élèves à un " besoin de savoir " plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué. On ne se préoccupera pas d'abord de la manière dont est réalisée la tâche, on ne se formalisera pas l'existence d'une " division du travail " au terme de laquelle certains seront plus actifs que les autres, mais on se souciera d'abord de son caractère mobilisateur, des obstacles qu'elle permet de rencontrer et des "vides" qu'elle permet de découvrir. La question qui permettra ici d'incarner l'objectif en cours et au terme de la réalisation de la tâche est la suivante : " sur quelles difficultés le groupe a-t-il buté ? Que convient-il d'apprendre maintenant pour que chacun soit capable d'affronter ces difficultés tout seul ?"

☞ **La socialisation :**

Là encore, l'objectif essentiel n'est pas l'apprentissage entendu au sens cognitif de ce terme. Non que de tels apprentissages ne puissent se produire, mais ils ne sont pas prioritaires : l'essentiel se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier des étapes de ce travail-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. Il peut s'agir également de construire un réseau de communication entre les personnes qui ne se connaissent pas, ou bien de travailler sur la nécessité de la loi pour parvenir à des relations sociales où les individus ne se détruisent pas les uns les autres. La question qui tramera en permanence de tels travaux d'équipes portera donc sur les processus sociaux à l'œuvre qui devront être en permanence interrogés : " que découvrez-vous sur les conditions d'un travail collectif ? Qu'est-ce que chacun peut faire pour améliorer les relations sociales au sein du groupe ou de l'équipe ?"

☞ **Le monitorat :**

Dans ce cas, il s'agit bien de placer les apprentissages scolaires à caractère cognitif au cœur du dispositif. Ici, pourtant, ce n'est pas le maître qui est chargé d'"enseigner", mais un élève qui est placé en position de " moniteur ". Au sens strict du terme, il n'y a pas de travail d'équipe dans la mesure où les interactions sociales sont des relations duelles – comme dans la classe traditionnelle- entre le moniteur et chacun des élèves. Néanmoins la division de la classe en petits groupes peut jouer deux rôles essentiels : utiliser l'hétérogénéité des élèves (souvent vécue comme un handicap) pour introduire des formes de travail différenciées permettre aux élèves placés en situation de moniteur de renforcer leur acquis en les ordonnant. C'est

pourquoi, il est si important que, d'une manière au d'une autre, ce type de travail en équipes soit instaurer et que les élèves placés en situation de moniteur " tournent " le plus régulièrement possible : " qui est enseigné doit enseigner ", explique Gaston Bachelard. Car, en enseignant, le moniteur est placé en situation de restaurer, par l'interpellation de l'autre, la rationalité de ce qu'il a appris. La question qui devra être posée ici aux élèves qui participent à ce type de travail est donc la suivante : " qu'as-tu appris de l'autre ? Soit qu'il t'a expliqué et que tu n'avais pas compris, soit qu'il t'a contraint à expliquer et que tu as pu ainsi véritablement l'approprier ? "

✍ **La confrontation :**

Il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre les pairs afin de déstabiliser des représentations et des préjugés. Il s'agit de susciter la contradiction et l'inter argumentation afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ces conceptions et de les argumenter. Le travail en équipes est le moyen d'opérationnaliser le conflit sociocognitif dont parlent les psychologues : chacun est mis en demeure de justifier son point de vue et étant soumis à la critique d'autrui, il y a construction progressive d'une relation objectale par dissociation de ce qui n'appartient qu'à l'univers subjectif d'un sujet et de ce qui est peut être un " objet commun " construit dans l'expérience de l'intersubjectivité. Il est bien évident que, dans cette procédure, l'enseignant doit être particulièrement vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement les relations de captation, de fascination ou de domination qui pourrait se substituer à la construction de la relation objectale et renvoyer un élève de son imaginaire à l'imaginaire de l'autre. Les questions susceptibles de réguler ce type de travail sont donc : " Sur quelles conceptions chacun à-t-il changer d'avis ? Pourquoi ? As-tu été vraiment convaincu ? Pourrais-tu convaincre quelqu'un, à ton tour de ce que tu as découvert ? "

✍ **L'apprentissage :**

L'apprentissage proprement dit, sur des objectifs cognitifs identifiés, suppose un fonctionnement de l'équipe très strictement régulé : l'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, en suite, donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles. Le groupe devient un lieu où les relations entre les personnes fonctionnent de telle manière qu'elles permettent, par confrontation, de dégager un concept, d'améliorer un travail individuel, de prendre conscience de phénomènes complexes, etc. dans tout les cas, la pratique du " groupe transversal " ou " intergroupe " permet une régulation efficace : après un premier travail en équipes sur des objectifs différents pour chaque équipe, de nouveaux groupes sont constitués où chaque élève, seul représentant de son équipe initial, doit faire part de ce qu'il a découvert dans son groupe. La question qui est ici le cœur du travail est donc : " qu'est ce que chacun a

appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ? " Et l'évaluation ne doit, en aucun cas, comme pour les formes précédentes, porter sur la tâche mais bien sur les acquisitions individuelles effectuées.

On voit donc l'importance, dans le travail en équipe des élèves, de bien préciser le contrat passé, c'est-à-dire de bien clarifier aux yeux des participants la nature de la tâche commune à réaliser et la nature des objectifs individuels poursuivis. Seule cette clarification, sans cesse à remettre en chantier, à rediscuter et renégocier avec les élèves peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissage variés et d'accès progressif à l'autonomie.

Références

* Daniel GAONAC'H (1990), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, HACHETTE.

* ELIZABETH G. COHEN (1994), le travail de groupe, Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Les éditions de la Chenelière.

* Jean-Marie Berbain, Monique Caujolle, Christiane Etévé (1999), Repères pour enseigner aujourd'hui, UNRP.

* Jean-Yves Boyer et Lorraine Savoie-Zajc (1997), Didactique du français, Méthodes de recherches, Les Editions Logiques.

* Marc Durand (1996), L'enseignement en milieu scolaire, Education et formation, puf.

* Marie-France Daniel et Michael Schleifer (1996), La coopération dans la classe, Les Editions LOGIQUES.

Michel Barlow (2000), Le travail en groupe des élèves, BORDAS.

* Michel Bréal (1998), De l'enseignement des langues, HATIER Formation.

* Philippe Ackermann et autres (1970), Changer l'école, Editions de l'Epi.

* William Glasser (1997), Enseigner à l'école qualité, Chenelière / McGRAW-Hill...

