

République algérienne démocratique et populaire  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD –  
TLEMCEM

Faculté des Lettres et des Langues

École doctorale de français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen



**Intitulé**

**LA LINGUISTIQUE DE  
L'ÉNONCIATION DANS  
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU  
FLE EN ALGÉRIE**

**Thèse de doctorat en Sciences du langage**

**Présentée par la doctorante :**

Mme. KHELIF Khadidja

**Sous la codirection de :**

- M. Boumediene BENMOUSSAT,  
(Professeur - Université de Tlemcen)  
-Mme. Emilia HILGERT (Maître  
de conférence - Université de Reims)

**Membres du jury**

Pr. Sabiha BENMANSOUR	Professeur	Université de Tlemcen	Présidente
Pr. Boumediene BENMOUSSAT	Professeur	Université de Tlemcen	Rapporteur 1
Dr. Emilia HILGERT	MCF	Université de Reims	Rapporteur 2
Dr. Jean Paul MEYER	MCF	Université de Strasbourg	Examineur 1
Pr. F.Z CHIALI	Professeur	Université d'Oran	Examineur 2
Dr. Zakaria ALI BENCHERIF	MCA	Université de Tlemcen	Examineur 3

*Je dédie ce travail :*

- à mes très chers parents, qui ont toujours espéré le mieux pour moi,
- à toute la famille Khelif, ainsi qu'à la famille Hellou,
- à tous mes amis,
- à la mémoire de mon très cher oncle, qui nous a quittés sans dire au revoir. Qu'il dorme en paix.

**Année universitaire : 2015-2016**

## REMERCIEMENTS

*Je tiens à remercier mes codirecteurs de recherche, M. Boumediene Benmoussat et Mme Emilia Hilgert, qui m'ont beaucoup soutenue et qui m'ont toujours encouragée, et grâce à qui j'ai pu réaliser ce modeste travail. Ma reconnaissance va aussi aux membres du jury de soutenance qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*Je souhaiterais aussi remercier M. l'inspecteur-formateur Mohamed Kaddouri, qui a répondu à mes questions, m'a aidée à réaliser les questionnaires de cette enquête et m'a fourni tous les documents pédagogiques nécessaires. Mes pensées vont aussi à mes collègues de travail des universités de Saida et de Tlemcen et aux enseignants des lycées d'Ain Sefra, de Tlemcen et de Saida qui m'ont beaucoup soutenue et qui ont répondu à mon questionnaire d'enquête.*

*Je ne saurai oublier de remercier les Universités Abou Bakr Belkaid de Tlemcen et Dr. Moulay Tahar de Saida de m'avoir aidée à bénéficier de séjours scientifiques en France, nous permettant d'effectuer des rencontres régulières avec ma codirectrice de recherche, Mme Emilia Hilbert, dans le cadre du Centre Interdisciplinaire de Recherche pour les Langues et la Pensée (CIRLEP) de l'Université de Reims, auquel je présente mes remerciements distingués pour m'avoir accueillie et m'avoir autorisée à accéder à la bibliothèque de l'Université de Reims.*

*Notre gratitude va aussi à l'Ecole doctorale de l'Université de Tlemcen et à l'Ecole Doctorale Algéro-Française (EDAF), devenue le Réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la Langue Française et les Expressions Francophones (LaFEF), qui nous ont permis de travailler sous la coordination de professeurs français et de bénéficier de formations dans les universités françaises.*

*J'adresse enfin mes chaleureux remerciements à tous ceux, collègues, amis, famille, qui m'ont aidée de près ou de loin à réaliser ce travail et m'ont soutenue dans les moments difficiles.*

*Je tiens aussi à dire que ce travail de recherche a été pour moi une grande opportunité de formation post universitaire que j'ai saisie au prix d'efforts soutenus et tenaces, car il fallait entreprendre en même temps deux tâches souvent difficiles : assimiler des connaissances théoriques dans le cadre du doctorat en linguistique et en didactique et enseigner dans le milieu universitaire, sans compter les déplacements entre les villes où nous menaient notre recherche ou notre enseignement. Malgré les difficultés rencontrées pendant la rédaction de cette thèse et le sacrifice consenti, je suis heureuse de l'achever. Je considère les acquis théoriques comme une « valeur ajoutée » à ma formation et à mon expérience d'enseignante, dont j'espère faire profiter d'abord mes étudiants.*

## **INTRODUCTION**

Depuis la conquête coloniale de l'Algérie de 1830 jusqu'en 1922, le français et l'arabe ont été les deux langues utilisées dans l'enseignement scolaire, même si, dans un contexte historique et linguistique complexe, les Algériens étaient plutôt hostiles à l'enseignement du français. Plus tard, ils ont demandé qu'il soit utilisé dans tous les enseignements pour leur permettre d'accéder à certains postes administratifs. Plusieurs dates importantes ont marqué l'évolution de l'enseignement du français en Algérie. En 1944, le décret du 27 novembre a fait de l'enseignement primaire un enseignement obligatoire pour tous les enfants sans distinction. Entre 1946 et 1949, le gouvernement a décidé que les programmes enseignés et les méthodes appliquées aux enfants algériens soient les mêmes que ceux appliqués en France. Le français était donc enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle et seulement deux heures par semaine étaient consacrées à la langue arabe à partir du CE 2<sup>1</sup>.

A partir de l'indépendance de 1962, la réforme de l'enseignement a eu comme objectif principal la revalorisation de la langue arabe en lui rendant sa place dans l'administration et la société algériennes. L'arabe est donc devenu la langue officielle et nationale du pays en 1962. Or le manque d'enseignants et de moyens pédagogiques a eu comme conséquence le recours de l'État à des enseignants égyptiens, irakiens et syriens. Jusqu'à 1965, le volume horaire consacré à l'arabe ne dépassait pas sept heures sur 28 à 32 heures d'enseignement par semaine, sous la forme d'un enseignement bilingue<sup>2</sup>. C'est pourquoi, le gouvernement algérien a décidé de consacrer plus d'heures à la langue officielle du pays.

L'an 1967 marque l'arabisation totale des deux premières années de l'enseignement primaire, et l'introduction du français seulement dans la quatrième année primaire, en 1970. A partir de cette année, le système bilingue commençait à être éliminé

---

<sup>1</sup>Le CE 2, c'est le cours élémentaire 2, c'est-à-dire la quatrième primaire. La première année et la deuxième année correspondent aux cours préparatoires 1 et 2, suivis du CE 1 et du CE 2.

<sup>2</sup>Les classes bilingues dites « transitoires » dans lesquelles les matières scientifiques étaient enseignées en français et qui coexistaient avec les classes arabisées dites « normales » dans lesquelles ces enseignements se faisaient en arabe.

d'une manière progressive. La première promotion de bacheliers entièrement arabisée est sortie des bancs de l'école en 1981.

En 1992-1993, le gouvernement algérien a tenté d'introduire l'anglais dans les classes de quatrième année primaire en donnant le choix aux élèves entre le français et l'anglais. Toutefois, les parents choisissant le français ont été majoritaires. Des données statistiques officielles ont montré que les Algériens préfèrent la langue française à la langue anglaise. Seulement 1,27 % des élèves ont opté pour l'anglais, en 1995-1996.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, à partir de 1980-1981, les enseignements sont arabisés dans les facultés de lettres et de sciences humaines et sociales. En revanche, les filières scientifiques et techniques, les grandes écoles telles que l'école d'architecture ou l'école nationale supérieure d'agronomie, poursuivent leurs enseignements en langue française jusqu'à nos jours.

L'enseignement du français en Algérie occupe donc une place très importante dans notre vie quotidienne et son introduction dans les premières années de la scolarisation prouve sa prise en compte et son importance. C'est la première langue étrangère dans l'enseignement national et c'est aussi une langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques à l'université.

Mais, dans le domaine de l'enseignement du FLE, le constat que nous pourrions établir est que le niveau de nos élèves est en nette régression. La baisse de niveau atteint une dimension telle qu'elle devient inquiétante, l'échec étant presque total. Cela est montré par le pourcentage de la réussite à l'examen de baccalauréat, surtout dans l'enseignement des langues étrangères et en particulier du français. Cela se répercute sur les résultats des bacheliers lorsqu'ils viennent à l'université, résultats qui sont décevants.

Cette régression est due à plusieurs raisons, la plus frappante étant que, d'une part, certains jeunes ne seraient plus motivés pour les langues comme les générations antérieures et, de l'autre, qu'ils considèrent le français comme une matière d'enseignement quelconque et non pas comme une langue qui pourrait être un jour la langue de leurs propres études.

Les élèves algériens, en arrivant à l'université après neuf ans d'études du français et actuellement après dix ans<sup>3</sup>, sont incapables d'enchaîner correctement des phrases sans recourir à la langue maternelle et éprouvent des difficultés dans le choix des termes et dans leurs agencements. Ils n'arrivent plus à communiquer en utilisant cette langue, et l'échec dans les études supérieures est prévisible parce que beaucoup de filières universitaires, surtout les filières scientifiques et techniques, proposent des formations quasiment en langue française.

Les lycées algériens sont classés suite à une évaluation ou en fonction de leur notoriété, leur ancienneté, de la qualité du personnel enseignant, de l'espace dont ils disposent, des résultats au baccalauréat dans les différentes matières scientifiques, techniques, littéraires, ou dans les langues étrangères.

Parmi les constats auxquels nous sommes arrivée, lors de notre formation en magistère, il y a le fait que les élèves des lycées publics algériens appartiennent à des milieux socioculturels variés, à différentes classes sociales. On y trouve des élèves de la ville, d'autres qui sont issus du milieu rural, comme dans les villes du sud algérien, ainsi que des élèves qui viennent d'autres wilayas (c'est le cas des enfants des militaires qui habitent à Ain Sefra, l'une des trois villes où nous avons mené notre enquête). Cette diversité se répercute sur leurs compétences linguistiques et communicatives en langue française. Les enseignants trouvent que le niveau des enfants nomades est très bas en langue française par rapport aux autres, parce qu'ils ont été mal formés en primaire, soit à cause du niveau pédagogique de ceux qui les ont pris en charge, soit à cause du manque d'enseignants de français. En revanche, la plupart des élèves de la ville ont un niveau moyen en français. Les élèves qui ont un bon niveau en langue française, à l'écrit et à l'oral, sont peu nombreux. En allant du nord au sud algérien, le niveau des apprenants du français régresse pour les mêmes causes : déficit d'enseignants et élèves nomades.

L'orientation des bacheliers vers les formations universitaires est faite selon la moyenne générale obtenue au baccalauréat. Il arrive ainsi que des étudiants très faibles en

<sup>3</sup>Avant la réforme, on introduisait le français à partir de la quatrième année primaire ; après la réforme de 2003, on l'introduit à partir de la troisième année primaire.

français soient orientés vers la licence de français, alors que, pour certains, celle-ci n'est pas par leur premier choix. Ils suivent pourtant cette formation, en espérant avoir un diplôme qui leur permette de trouver un travail ultérieurement, même si le français leur pose un réel problème. Par exemple, pour l'année 2013, pour accéder au département de français, les candidats ont dû avoir une moyenne générale d'au moins 12/20. Un problème se pose ici : il est constaté que les élèves appartenant aux branches scientifiques sont d'un bon niveau en français par rapport aux littéraires, mais après avoir eu leur baccalauréat, ils ne choisissent pas les langues, mais optent pour les branches scientifiques et technologiques telles que la médecine, la pharmacie, l'architecture, la chirurgie dentaire, l'ENA (l'École nationale d'administration), etc. Par conséquent, ceux qui s'inscrivent au département de français ont généralement un niveau considéré par les enseignants comme moyen ou faible. Les étudiants qui sont bons en français existent et constituent l'élite des départements de français.

C'est pour ces raisons que des réformes à tous les niveaux, primaire, moyen et secondaire, ont été entreprises depuis l'année scolaire 2002-2003. Comme l'indique la loi d'orientation de 2008, ces réformes étaient présentes dans le programme du Président de la République, parallèlement à des réformes de la justice, de la fiscalité, etc.

Les nouvelles instructions dans l'enseignement du français langue étrangère et les objectifs qu'elles prévoient s'appuient, bien entendu, sur une bonne connaissance et une bonne interprétation de la part de ceux qui les mettent en application, c'est-à-dire les enseignants, pierre angulaire du système éducatif. Ces enseignants doivent maîtriser parfaitement le français qu'ils enseignent, connaître les élèves qu'ils vont prendre en charge, avoir des connaissances sur les aspects inhérents de l'enseignement, comme les stratégies de l'enseignement ou les pratiques de classe. Un enseignant de français doit avoir aussi des connaissances supérieures en linguistique, en psychologie, en didactique, en pédagogie, etc. Le plus important est qu'il soit autonome en procédant à la transformation didactique des contenus des programmes basés sur des approches modernes. Il doit également prendre en compte qu'il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais que, désormais, il faut aussi « apprendre à l'élève à

apprendre », faire de l'apprenant un élément actif en situation de classe et même dans la société.

Avec la réforme de 2002-2003, le système éducatif a connu de grandes innovations. Le système antérieur était devenu obsolète et avait montré ses limites. La réforme engagée a concerné tous les acteurs de l'éducation et tous les paliers de l'enseignement. L'effort financier de l'État a été important puisque les enseignants ont vu leurs rémunérations sensiblement améliorées. Quant à l'enseignement du FLE dans le secondaire, l'année 2003-2004 a vu apparaître un nouveau manuel scolaire complètement revu. Ensuite vint l'année 2005, où de profondes transformations ont été introduites. En effet, une réforme générale des méthodes et des stratégies de l'enseignement du FLE a été préconisée en exploitant de nouveaux concepts, qui ont prouvé leur efficacité dans d'autres systèmes d'enseignement. En intégrant l'approche communicative à travers celle par compétences et la linguistique de l'énonciation, le cap des réformes dans notre pays est vraiment engagé et cela depuis neuf ans déjà. Le taux de réussite au baccalauréat<sup>4</sup> a atteint ces dernières années presque 70% des candidats, ce système montre un certain succès, mais le problème du niveau en particulier en langue étrangère persiste, vu l'incompétence linguistique de la majorité des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur.

L'objectif de la réforme était de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation afin d'installer des compétences énonciatives chez les apprenants. Cela signifie que la dimension énonciative doit être fortement présente dans les outils didactiques indispensables dans la classe de langue, tels que le manuel scolaire qui est

---

<sup>4</sup>Auparavant, le pourcentage de la réussite au baccalauréat ne dépassait pas 30%. Mais, depuis la première année de la réforme, nous avons constaté, comme tous les pédagogues, l'augmentation progressive des résultats de baccalauréat à 42% et jusqu'à atteindre 67% lors du ministère assuré par M. Abou Bakr Benbouzid (1997/2012). Avec l'arrivée du ministre Baba Ahmed, on a annoncé la continuation des changements des manuels au niveau moyen (au collège) et des allègements des programmes au lycée. Pourtant, en 2012/2013, le taux de réussite au baccalauréat n'a pas dépassé 42% et les résultats ont été jugés catastrophiques. Il y a donc forcément une défaillance. Selon les pédagogues, ce pourcentage est explicable par le niveau des élèves, les grèves des enseignants au cours de l'année, le manque d'outils didactiques technologiques, etc.

toujours en première position. Le contenu des manuels (les supports, les activités et les exercices) devait donc être conçu selon les nouveaux objectifs et répondre aux exigences de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative.

Le passage en revue de ces aspects de l'enseignement du français en Algérie amène à préciser le domaine de la présente réflexion et le thème de ce travail de recherche. À partir d'une analyse des programmes et des manuels scolaires de français langue étrangère du secondaire, élaborés sur la base de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative, nous avons réfléchi à l'adaptation des pratiques d'enseignement du FLE aux exigences, d'une part, des programmes et, de l'autre, de la réalité de terrain, c'est-à-dire de la complexité linguistique de nos apprenants.

La question centrale que nous nous sommes posée est celle de l'intégration de la linguistique de l'énonciation dans l'apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire en Algérie. Notre sujet de recherche prend sa source dans un travail de terrain, dans la classe de FLE avec tous ses constituants : l'enseignant, l'apprenant, le manuel et les autres ressources didactiques proposés ou disponibles, l'inspecteur-formateur, l'inspecteur-concepteur, etc.

Il y a plusieurs questions auxquelles nous allons tenter de répondre. Quelles sont les raisons pour lesquelles on fait intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au lycée en Algérie ? Quelle est l'influence de l'approche énonciative dans l'enseignement du FLE en contexte algérien ? Qu'est ce qui a été transféré dans les programmes et les manuels en provenance de la linguistique de l'énonciation et comment cela a-t-il été transféré ? Qu'en pensent les inspecteurs et quelles sont les instructions qu'ils donnent aux enseignants ? Ces derniers sont-ils bien formés afin de pouvoir réaliser ces nouveaux programmes faits sur la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative ?

Les enseignants ont-ils pu réussir la didactisation de ces concepts linguistiques tels que l'énonciation, l'énonciateur, la polyphonie, les déictiques, etc. ? Comment les enseignants appréhendent-ils ce couple piégeant de subjectivité / objectivité ? Les manuels répondent-ils aux besoins des apprenants ? Sont-ils conformes à leur niveau sur

les plans linguistique, cognitif et culturel ? Après presque huit ans, est-on arrivé à se libérer de l'ancienne approche et des anciennes méthodes ? Les inspecteurs concepteurs des manuels ont-ils réussi l'élaboration de cet outil didactique qui est à la base des nouvelles approches, en particulier l'approche énonciative ?

Nous avons voulu savoir si les nouveaux manuels scolaires élaborés sur la base des nouvelles approches, en particulier sur la base de l'approche énonciative, correspondent aux caractéristiques de la subjectivité dans le langage, dans l'énonciation directe (celle qui met en jeu un sujet-énonciateur) telle qu'elle a été décrite par Benveniste. Nous avons aussi souhaité savoir si les enseignants, après avoir compris les dimensions de la linguistique énonciative et de la subjectivité dans le langage, enseignent à l'apprenant à prendre position par rapport à son discours comme sujet-énonciateur, à son statut qu'il crée en utilisant *je*. Enfin, nous avons cherché à voir si ces apprenants réussissent à s'approprier la langue pour leur compte en utilisant ce que Benveniste appelle verbes d'attitude, verbes de parole, etc.

Les manuels scolaires sont par ailleurs les moyens les plus importants dont dispose un enseignant. Ils restent un outil didactique indispensable. Destinés aux enseignants ainsi qu'aux élèves, ils sont considérés comme le facilitateur de la tâche de l'enseignant puisqu'ils sont la concrétisation du programme pédagogique officiel. Instrument fondamental de l'enseignement, le manuel constitue un centre de références pour l'enseignant et pour l'apprenant car il permet de réunir un ensemble de connaissances à transmettre. Un bon manuel doit contenir des textes de qualité, dans une langue de qualité et adaptée aux objectifs explicités par les programmes.

Il y a un autre point qui ne manque pas d'importance en rapport avec ce qui vient d'être présenté, c'est que les enseignants se sont familiarisés avec l'ancienne méthode qui est gravée dans leurs pratiques, parce que cette méthode a duré plus de 25 ans.

Le niveau insuffisant en français d'un grand nombre d'élèves ne pourrait s'expliquer que par rapport à leur motivation. Nous avons espéré que les nouvelles méthodes et stratégies donnent des résultats meilleurs. Autrement dit, nous nous attendions à ce que les approches appliquées dans l'enseignement du FLE, l'approche par

compétence, l'approche communicative et l'approche énonciative soient rapidement bénéfiques et que nos élèves aient assez vite un niveau meilleur en français et soient aptes à poursuivre leurs études dans cette langue.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une perspective bidisciplinaire puisqu'elle aborde ce problème du point de vue de la linguistique et de la didactique, c'est-à-dire que nous nous appuyons sur des théories linguistiques pour identifier et rappeler les aspects mis à disposition par la recherche fondamentale à la didactique du français. D'autre part, nous montrerons les résultats de notre recherche quantitative sur l'application des outils des théories de l'énonciation en didactique, recherche qui repose sur l'étude des nouveaux programmes, l'entretien avec un inspecteur pédagogique et un questionnaire adressé à des professeurs de français de l'enseignement secondaire sur les pratiques de classe dans une approche qui prend en compte les théories de l'énonciation. Nous avons aussi assisté pendant tout un trimestre à plus de trente séances de français dans différents lycées d'Ain Sefra, Saida et Tlemcen pour observer les pratiques de classe concernant un projet didactique censé appliquer les théories de l'énonciation.

Notre champ de réflexion emprunte donc deux directions complémentaires qui répondent à nos préoccupations, précédées du cadrage méthodologique dans lequel nous exposerons la méthodologie de recherche et les méthodes de travail pour lesquelles nous avons opté.

La première partie de ce travail comprend trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons la distinction qui a été faite entre langue et parole et les descriptions linguistiques ultérieures qui ont mis en avant la parole. Nous nous servirons d'un bref aperçu de la conception saussurienne de la distinction entre langue et parole, pour montrer l'importance des travaux de Benveniste dans l'émergence de la théorie énonciative et des concepts devenus opératoires depuis : sujet énonciateur, subjectivité dans le langage, distinction entre discours et récit, etc. La théorie énonciative est la première théorie du XX<sup>ème</sup> siècle qui ait été appliquée avec succès dans l'enseignement du français langue maternelle (FLM) dans les analyses textuelles par opposition à la théorie structurale qui a montré ses limites.

Le deuxième chapitre est consacré aux actes de langage, pour rappeler la distinction faite par Austin entre les énoncés constatifs et les actes de langage performatifs avec leurs caractéristiques, et particulièrement la notion de force illocutoire que l'on distingue par le biais des trois dimensions des actes de langage performatifs : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Enfin, nous rappellerons la définition des actes de langage dans le discours et de la subjectivité selon Kerbrat-Orecchioni, pour aborder l'argumentation dans le discours selon Anscombe et Ducrot et évoquer le concept de force ou d'orientation argumentative puis celui d'échelle argumentative.

Dans le troisième chapitre, nous évoquerons la transposition didactique des contenus à enseigner, en nous appuyant sur la définition des procédés de transposition didactique des savoirs savants ou de transfert didactique selon Chevallard (1985). Nous observerons la transposition didactique de cette théorie dans les manuels scolaires, pour aborder le discours et les types de textes qu'il suppose afin de créer chez les élèves une réflexion sur le discours et l'énonciation. Nous tenterons de voir quels sont les choix opérés dans la simplification didactique dans le cas de l'énonciation en passant par la manuéllisation de cette théorie linguistique très large qui regroupe des études relativement diverses : énonciation, pragmatique, argumentation. Chemin faisant, nous nous appuyerons sur la notion de triangle pédagogique pour aborder le problème de la didactisation des savoirs savants ou fondamentaux.

Dans la deuxième partie, nous présenterons l'état de l'enseignement de la théorie énonciative dans l'enseignement du FLE au lycée en Algérie. Dans un premier temps, nous exposerons notre démarche méthodologique et le corpus d'étude sur lequel se base notre réflexion.

Le chapitre IV comporte une analyse des nouveaux programmes officiels, en vigueur à partir de 2005-2006, programmes réalisés et conçus sur la base de la théorie énonciative. Nous nous appuyons aussi sur l'analyse d'un entretien avec un inspecteur-formateur. Dans le chapitre suivant, nous étudierons la manière dont s'est faite la manuéllisation de la théorie énonciative dans l'enseignement secondaire en analysant les séquences destinées à l'argumentation dans trois manuels de lycée. Nous tenterons de

repérer ce qui provient de la linguistique énonciative dans ces manuels, et de déterminer quelle est la part de la linguistique énonciative et de l'approche communicative en FLE dans les séquences observées. Nous essayerons de donner un aperçu de la conformité entre les contenus des manuels et les objectifs des programmes officiels.

Le sixième chapitre est consacré à l'analyse des réponses des professeurs de l'enseignement secondaire au questionnaire que nous leur avons proposé afin de connaître leurs pratiques de classe, leur vision par rapport à ces nouvelles approches, leurs problèmes dans l'enseignement des éléments de l'approche énonciative. Nous présenterons aussi notre analyse des séances d'enseignement au lycée auxquelles nous avons assisté pour observer, justement, les pratiques d'enseignement des éléments pragmatiques de l'énonciation et de l'analyse du discours.

Nous terminerons par quelques propositions qui pourraient améliorer certaines pratiques de classe, qui pourraient rendre plus efficace l'enseignement du français langue étrangère en général et qui pourrait donc optimiser les séquences qui exploitent les éléments empruntés à la linguistique de l'énonciation et à la pragmatique du discours.

Ce parcours apportera, nous l'espérons, une vue d'ensemble sur la problématique de l'adaptation dans l'enseignement d'une théorie linguistique, surtout de l'adaptation de l'enseignement du FLE à un de ses objectifs, l'expression orale et écrite en français, la compréhension des multiples facettes du discours, qui participent dans le cadre global de l'éducation de nos élèves à leur formation en tant que citoyens actifs de la société algérienne.

## **1. Méthodologie de recherche**

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons constaté, en tant qu'enseignante de FLE de 2001 à 2009 dans l'enseignement secondaire et de 2010 jusqu'à présent à l'université, et en accord avec d'autres enseignants, que, d'une manière générale, l'enseignement du FLE se dégrade d'année en année. En tant qu'ancien professeur de l'enseignement secondaire, un autre problème nous paraît inquiétant : il s'agit des enseignants eux-mêmes. Pour qu'on puisse réaliser ces nouveaux programmes avec ces nouveaux objectifs à travers ces nouveaux manuels du secondaire, un travail en collaboration avec tous les collègues, enseignants de français et inspecteurs-formateurs est indispensable. Mais l'on rencontre de nombreuses difficultés dans le travail de coordination, parce qu'il y a un certain nombre d'enseignants qui n'ont pas suivi des études en lettres françaises.

Dans certaines villes d'Algérie, avant la réforme, certains enseignants anciens ne sont pas titulaires d'une licence en français. Ils n'ont donc été initiés ni à la linguistique ni à la didactique. Or l'enseignant doit avoir un certain savoir sur la linguistique de l'énonciation et sur la notion d'énonciation elle-même pour mettre en œuvre ce nouveau programme en prenant appui sur le manuel. Les enseignants, titulaires d'une licence en français, devraient maîtriser ces concepts de base en linguistique et en didactique. Mais il y en a chez qui l'on peut constater une rupture épistémologique vis-à-vis de ces concepts qui nous intéressent en linguistique et en didactique.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une perspective transdisciplinaire, parce qu'elle aborde le problème de l'énonciation aussi bien du point de vue linguistique que didactique. En effet, nous tenons à ancrer dans le rappel des grandes théories linguistiques de l'énonciation notre analyse des programmes officiels et des manuels scolaires du secondaire, d'un questionnaire adressé aux professeurs de l'enseignement secondaire, dans le cadrage donné par un entretien avec un inspecteur formateur des professeurs d'enseignement secondaire de FLE (dorénavant PES).



Le programme officiel observé est celui conçu par l'équipe pédagogique élue par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Les documents sur lesquels nous travaillons sont les manuels scolaires du secondaire, qui sont destinés, au niveau national, à tous les élèves, même appartenant à des filières différentes.

En analysant les réponses au questionnaire, nous tenterons de mettre au jour la vision et les opinions de ces enseignants à l'égard de cette réforme pour savoir s'il y a un progrès sur le niveau linguistique, discursif et même cognitif des élèves. Nous avons souhaité savoir aussi si ces enseignants arrivent à enseigner selon les nouvelles approches énonciative, communicative par compétences et s'ils considèrent que leurs apprenants sont aptes à faire une licence en français à l'université.

## 2. La description du corpus

### 2.1. Le programme officiel

En Algérie, on donne une grande importance à l'enseignement des langues, en considération de leur statut et de leurs apports à l'apprenant algérien. C'est pourquoi, l'élaboration des programmes des langues vivantes, et en particulier du français, se fait par une équipe pédagogique pilotée par un inspecteur qui est un inspecteur-formateur des PES. L'équipe se constitue de PES et d'autres inspecteurs de différentes zones du pays afin de réaliser un programme national qui peut répondre aux besoins des apprenants et des enseignants. Nous présenterons cela dans le chapitre intitulé « Analyse des nouveaux programmes officiels du FLE ».

### 2.2. L'entretien avec un inspecteur-formateur

Pour pouvoir arriver à des résultats satisfaisants, nous avons effectué un entretien avec un inspecteur afin de comprendre la manière dont ces responsables transmettent leurs instructions aux enseignants, les orientent et les dotent d'outils nécessaires pour réussir leur enseignement en appliquant ces nouvelles approches, en particulier l'approche énonciative. A cet effet, nous avons préparé un guide d'entretien qui comprend les axes essentiels de l'interview.

L'inspecteur était tout d'abord un inspecteur-formateur d'enseignants de FLE dans les instituts techniques des enseignants (ITE). Il est aussi inspecteur-formateur des professeurs de l'enseignement secondaire, susceptibles de s'informer de ces changements et des raisons qui ont incité les pédagogues à réfléchir pour dépasser l'ancienne méthode qui a montré ses limites et faire de l'enseignement du FLE un moyen qui facilite la communication.

### 2.3. Les manuel de français du secondaire

Avec l'avènement de la réforme dans le système éducatif en Algérie, l'élaboration des manuels scolaires a connu beaucoup de changements au niveau de la forme et du contenu pour répondre aux besoins du public scolaire.

Nous avons opté pour les manuels du secondaire parce qu'ils correspondent à une phase transitoire entre le quatrième palier<sup>1</sup> de l'enseignement (ou le secondaire) et l'université. La loi d'orientation<sup>2</sup> stipule d'ailleurs qu'il faut viser et assurer la continuité entre les différents niveaux du cursus scolaire, en particulier entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. A la fin de ce quatrième palier, en troisième année, l'apprenant est en classe d'examen de baccalauréat. C'est la classe la plus importante au cours de laquelle on peut constater le niveau des apprenants en FLE après dix ans de cours de français en comparant le profil d'entrée de ces apprenants et leur profil de sortie. Pour les trois niveaux de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, a été élaboré un seul manuel par niveau destiné à toutes les filières (scientifiques, techniques, littéraires, etc.). Les manuels sont publiés par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS).

Sur le plan de la forme, la page de couverture des trois manuels comprend des

<sup>1</sup> La classe terminale est la troisième année du secondaire. Le secondaire est le quatrième palier par rapport aux trois premiers paliers qui sont : les cinq ans de primaire qui constituent deux paliers (le premier de la première année à la troisième, le deuxième est de la troisième à la cinquième année, qui est une classe d'examen) ; le troisième palier s'étale sur quatre années, constituant le collège, achevé par l'examen du Brevet ; le quatrième palier est le secondaire, la phase du lycée, qui s'achève par l'examen du baccalauréat.

<sup>2</sup> Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

images et un en-tête en arabe représentant la République algérienne et le Ministère de l'éducation nationale. Puis, on y trouve le nom de la matière, « Français », et l'indication du niveau. Dans le manuel de 1<sup>ère</sup> année, un avant-propos précède le sommaire. Dans les manuels de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, c'est le sommaire qui précède un avis « Aux utilisateurs ».

Le contenu est structuré en trois ou quatre projets, présentés dans le sommaire, chaque projet comprenant deux, trois ou quatre séquences. Il est présenté sous la forme d'un tableau constitué de quatre colonnes : intentions communicatives, objet d'étude, séquences et techniques d'expression. A la fin de chaque manuel, il y a des activités ludiques, en particulier des poèmes.

Le discours argumentatif est l'objet d'étude du deuxième projet, suivant le discours objectivé et étant suivi par la narration. Le projet consacré au discours argumentatif comprend deux séquences en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années, alors qu'en 3<sup>ème</sup> année, on trouve quatre séquences argumentatives réparties en deux projets : le premier projet a pour objet d'étude « le débat d'idées » et le deuxième « l'appel ». On remarque donc que l'argumentation prend la grande part dans le programme de la 3<sup>ème</sup> année, c'est pourquoi, dans notre travail, nous accordons plus d'importance au programme et au manuel de la terminale qu'à ceux des autres niveaux, vu l'importance de cette année d'examen qui décide de l'avenir des apprenants et les mène aux études universitaires, là où le français est omniprésent dans les filières scientifiques et techniques, sans compter la filière de français.

Le choix de ces manuels scolaires du secondaire repose sur le fait qu'ils représentent la première expérience en Algérie dans laquelle on a intégré la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE. Une initiation était commencée en première année, dans une approche communicative combinée avec une approche par compétences.

#### **2.4. Le questionnaire adressé aux professeurs de l'enseignement secondaire**

Le second axe de cette recherche suit l'analyse des questionnaires recueillis auprès de pédagogues du secondaire. Ce questionnaire comprend dix questions, dont trois sont fermées. Le public choisi est aléatoire. Les réponses à ces questionnaires nous ont permis de trouver des réponses à notre problématique en rapport avec l'énonciation.

Ce travail nous a permis aussi de vérifier comment les enseignants amènent les apprenants à utiliser la langue pour s'impliquer dans leur discours, s'ils arrivent à leur apprendre à prendre position et à défendre leur point de vue en donnant des arguments convaincants, comme le prévoit l'objectif du projet, parce qu'à la fin du projet il faut que l'apprenant soit capable de prendre la parole, se positionner à l'égard d'un problème, défendre son opinion en argumentant. Les deux projets réservés à l'argumentation se déroulent au cours du deuxième semestre.

Les questionnés sont, certes, des collègues de travail, mais nous ne connaissons ni leurs compétences, ni leurs problèmes, ni leurs difficultés en classe. Certains ont suivi une formation en lettres françaises et d'autres sont des ingénieurs<sup>3</sup>, leur intégration comme des enseignants de français étant due au manque de licenciés de français que connaissait la région. Ils ont été jugés compétents parce qu'ils avaient connu le système bilingue ou bien parce qu'ils avaient été eux-mêmes des apprenants d'enseignants français pendant la révolution. Mais certains Français sont restés en Algérie après l'indépendance, comme les pères blancs et les sœurs, en poursuivant leur travail comme des enseignants de français. Ces ingénieurs ne sont donc pas initiés aux notions de linguistique, énonciation, didactique, psychologie, mais ils ont l'expérience d'enseigner, alors que l'objectif fondamental de cette réforme dans l'enseignement du FLE est de donner de l'importance à la linguistique de l'énonciation et en parallèle avec l'approche communicative.

Les enseignants anciens, quel que soit leur diplôme, sont compétents vis-à-vis de leur niveau en langue française, certains ayant fait plus de vingt ans d'enseignement

<sup>3</sup> Les ingénieurs ont un niveau bac+5 et ils ont fait leurs études en langue française. Il est à noter que les études universitaires techniques et scientifiques se sont faites en langue française depuis l'indépendance jusqu'à ce jour.

avant la réforme, d'autres ayant exercé d'autres métiers avant d'être recrutés dans l'enseignement secondaire.

### **3. Bilan**

A travers cette analyse, nous tenterons de savoir comment a été manœuvrée la théorie linguistique de l'énonciation. Nous avons opté pour les séquences réservées à l'argumentation parce qu'en argumentant on s'implique explicitement comme énonciateur dans son discours et on prend aussi en compte son destinataire. Nous avons voulu savoir comment cela est établi dans les manuels du secondaire, en particulier, de la classe terminale. Nous ferons une description rapide de l'argumentation dans les manuels de la première et la deuxième années, pour comparer les stratégies argumentatives proposées aux apprenants et ce qu'on ajoute ou supprime en passant de la première année à la deuxième. Dans le manuel de la classe terminale, nous tenterons de vérifier si les apprenants réussissent à s'approprier la langue pour leur propre compte en défendant leurs opinions et en utilisant tous les moyens linguistiques acquis pendant les années précédentes, si ces apprenants arrivent à utiliser la première personne pour exprimer des opinions et à se positionner vis-à-vis d'un sujet quelconque.

## Première partie

# **D'une théorie linguistique à une approche didactique**

Cette première partie constitue le cadrage théorique de notre travail. Nous commençons par la notion de *langue* définie par Saussure pour passer à celle de *parole*. Puis, nous tentons de montrer comment de ces deux concepts fondamentaux on est arrivé au concept d'*énonciation*. Nous avons donc opté pour la notion d'*énonciation* fondée par Benveniste et sa manière de l'analyser. Nous abordons ensuite la théorie des actes de langage, à travers laquelle Austin montre que la fonction du langage n'est pas uniquement la description de la réalité, mais aussi une action qui engage le locuteur et l'implique dans son discours. Pour compléter ce tableau, nous rappellerons la notion de subjectivité selon Kerbrat-Orecchioni et celle d'argumentativité du langage analysée par Anscombe et Ducrot. Enfin, nous évoquons le processus de la transposition didactique de cette théorie linguistique, l'*énonciation*.

## I.1. De la langue à la parole, de la parole à l'énonciation

L'*énonciation* est définie, dans le *Grand dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage* (2001 : 180-181) comme :

*l'acte individuel de production, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un énoncé ; les deux termes s'opposent comme la fabrication s'oppose à l'objet fabriqué. L'énonciation est l'acte individuel de l'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors ego ou sujet d'énonciation.*

Il n'est pas inintéressant de rappeler, dans ses grandes lignes, le cheminement de la recherche linguistique vers la définition de l'*énonciation* qui est foncièrement liée au discours, à la parole.

En 1916, la publication des *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure a délimité l'objet de la linguistique moderne et ses grandes lignes méthodologiques. Saussure a donc réussi à donner à la linguistique son aspect scientifique. Il a tenté de montrer que toute langue constitue un système au sein duquel les signes se combinent et évoluent. Son idée fondamentale est que « ce n'est pas l'élément qui importe, c'est sa place dans le système et la langue est un système », (Saussure, 2004 / 1916 : 38). Il distingue les notions de *langage* et de *langue*, puis il oppose les concepts de *langue*, qui est un fait social, et de *parole*, qui est l'exercice individuel du langage. L'utilisation de la langue par un sujet parlant, c'est un acte individuel qui constitue la parole.

### I.1.1. Les dichotomies langue / parole et compétence / performance

#### I.1.1.1. La conception saussurienne de la distinction langue/parole

Saussure fonde la théorie du signe linguistique, qui, identifié au mot, constitue l'élément de base dans la définition de la notion de langue, qui n'est qu'une des dimensions du langage qui sert aux humains pour communiquer. Le langage est à la fois « un fait individuel et un fait social » ; en d'autres termes, le langage est, dans la

vision de Saussure, la somme de la langue et de la parole, la deuxième (la parole) étant subordonnée à la première (la langue).

Saussure se départit dès le début de la définition de la parole, pour s'intéresser uniquement à la définition de la langue dans une perspective de linguistique générale, plutôt philosophique et très peu ou presque pas descriptive<sup>1</sup>. Il considère comme prioritaire la langue (cf. Saussure, 2004).

La langue est conçue comme une alliance de sens et d'idées, comme un système de signes, c'est un fait social, tandis que la parole est un acte individuel. Saussure envisage deux axes d'étude de la langue, soit comme un système établi, auquel on applique une étude synchronique pour étudier l'équilibre du système à un moment donné de son histoire, soit comme un système en évolution et dans ce cas-là, on s'intéresse aux changements linguistiques dans le temps dans le cadre d'une étude diachronique. Concernant les unités et les niveaux d'analyse de la langue, Saussure considère que la langue est composée d'unités discrètes qui se définissent par des oppositions entre elles, comme des signes linguistiques arbitraires qui se présentent comme des entités à deux faces : le signifiant (l'image acoustique qui lui correspond) et le signifié (le concept, la signification associée à une image acoustique, et qui peut avoir différentes valeurs linguistiques).

Le père de la linguistique moderne fonde ainsi le structuralisme, dont le principe de base est que la langue est un système oppositif. En effet, ce n'est pas le signe linguistique qui importe, c'est sa place dans ce système, qui écarte théoriquement le réel, la référence.

Saussure (2004 / 1916 : 37-38) sépare la phonation de la langue. Quoique les transformations phonétiques et les altérations produites dans la parole aient une

<sup>1</sup> Les idées de Saussure ouvrent la voie à un courant linguistique appelé structuralisme (français ou européen, qui a des éléments communs avec le structuralisme américain) et s'inscrivent dans le cadre de la linguistique générale (qui vise à donner une définition et une explication presque philosophiques du langage). La linguistique générale n'est qu'une direction possible de l'analyse de la langue. Une autre direction est celle de la linguistique descriptive, plus proche de l'observation grammaticale, étudiant et décrivant des faits de langue et les langues particulières dans leur diversité.

influence sur la langue, cette dernière existe indépendamment d'elles. Il récapitule les caractères de la langue, par opposition à celles de la parole et à celles du langage, de la manière suivante :

*1 Elle est un objet bien défini dans l'ensemble hétéroclite des faits de langage. [...] Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat entre les membres de la communauté. [...]*

*2 La langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément. [...] Non seulement la science de la langue peut se passer des autres éléments du langage, mais elle n'est possible que si ces autres éléments ne sont pas mêlés.*

*3 Tandis que le langage est hétérogène, la langue ainsi délimitée est de nature homogène : c'est un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques. (Saussure, 2004 / 1916 : 31)*

Quant à la parole, Saussure la définit comme un usage individuel de la langue. Cet usage peut être contextuel, un acte psychophysique, non collectif. Par conséquent, son étude n'intéresse pas le linguiste. A ce propos, Saussure (2004 / 1916 : 38) dit :

*L'étude du langage comporte donc deux parties : l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu ; cette étude est uniquement psychique ; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation : elle est psychophysique.*

Selon Saussure, l'étude du langage se fait donc sur deux plans : le premier plan est l'étude d'un phénomène psychique qui est la langue qui, elle, est un fait social. La linguistique proprement dite a pour objet unique la langue. Le second plan, c'est

l'étude d'un mécanisme psycho-physique, la parole, acte individuel. Or, il y a un lien fort et étroit entre la langue et la parole :

*la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets ; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse ; historiquement le fait de parole précède toujours [...] Il y a donc interdépendance de la langue et de la parole ; celle-là est à la fois l'instrument et le produit de celle-ci. Mais tout cela ne les empêche pas d'être deux choses absolument distinctes. (Saussure, 2004 / 1916 : 38-39).*

La langue est dans notre cerveau, elle est commune aux individus d'une même communauté linguistique. En revanche, la parole est individuelle. Ou, dans les termes de Saussure :

*La langue existe dans la collectivité sous la forme d'une somme d'empreintes déposées dans chaque nouveau cerveau, à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires identiques seraient répartis entre les individus [...]. C'est donc quelque chose qui est dans chacun d'eux, tout en étant commun à tous et placé en dehors de la volonté des dépositaires. [...] [La parole] est la somme de ce que les gens disent, et elle comprend : a) des combinaisons individuelles dépendant de la volonté de ceux qui parlent, b) des actes de phonation également volontaires nécessaires pour l'exécution de ces combinaisons. Il n'y a donc rien de collectif dans la parole ; les manifestations en sont individuelles et momentanées. Ici il n'y a rien de plus que la somme des cas particuliers [...]. (Saussure, 2004 / 1916 : 39)*

C'est pour cette raison que Saussure envisage deux voies dans l'étude du langage, celle de la langue et celle de la parole, tout en considérant la première comme essentielle :

*Pour toutes ces raisons, il serait chimérique de réunir sous un même point de vue la langue et la parole. [...]. Telle est la première bifurcation qu'on rencontre dès qu'on cherche à faire la théorie du langage. Il faut choisir entre deux routes qu'il est impossible de prendre en même temps ; elles doivent être suivies séparément. On peut à la rigueur conserver le nom de linguistique à chacune de ces deux disciplines et parler d'une linguistique de la parole. Mais il ne faudra pas la confondre avec la linguistique proprement dite, celle dont la langue est l'unique objet. (Saussure, 2004 / 1916 : 39-40)*

On peut rappeler quelques critiques adressées au modèle linguistique de Saussure :

- la langue est difficilement concevable, dans son ensemble, comme un système ordonné de signes, au fonctionnement régulier, parce que beaucoup de phénomènes linguistiques échappent à une description « systématique » ou de *système* ;
- on admet aujourd'hui que la langue n'est pas dissociée de la référence, de l'aspect référentiel des mots et des expressions, c'est-à-dire le fait que la langue renvoie au monde extralinguistique, qui n'est pas pris en compte par Saussure ;
- la critique qui intéresse le plus cette introduction aux fondements théoriques de l'analyse de l'énonciation a été émise par Benveniste : il y a des signes linguistiques qui ne correspondent pas à la définition donnée par Saussure, ce sont les pronoms *je* et *tu*, qui n'ont pas de pouvoir classifiant comme [aRbR] ; de même, il est réducteur d'envisager la communication des humains juste par le biais de la langue vue comme un « instrument ».

Il faut remarquer toutefois que, même si Saussure distingue *langue* et *parole*, même s'il ne se préoccupe pas de ce dernier aspect de l'activité langagière, il

annonce toutefois une grande diversité de directions de développement futur de ce qu'il appelle la « sémiologie » (actuellement, les sciences du langage).

### I.1.1.2. La conception chomskyenne

La distinction entre langue et parole se retrouve, même si elle est désignée par d'autres termes, qui sont *compétence* et *performance*, chez Noam Chomsky (1968), auteur de la théorie générativiste connue sous le nom de grammaire générative et transformationnelle.

Chomsky part de la parole que l'individu fabrique et se demande comment le locuteur fait pour la produire. C'est la question qui domine le problème de l'acquisition du langage. Alors que durant toute la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle les grands courants de pensée s'accordaient à dire que le langage était acquis par conditionnement, il réfute ce béhaviorisme et affirme que le langage est déterminé par des structures mentales innées.

Selon Chomsky, un enfant de moins de 5 ans est capable, sans enseignement formel, de produire et d'interpréter avec cohérence des phrases qu'il n'a jamais rencontrées avant, fait qu'il appelle *performance*. En effet, les humains sont supposés avoir une connaissance innée de la grammaire élémentaire commune à tous les langages naturels, ~~ou~~ appelée *compétence*. Cette grammaire universelle permet, avec un nombre de règles de grammaire réduit et une quantité de mots bien définie, de produire un nombre infini de phrases.

Chomsky propose ainsi la notion de « grammaire universelle » qui serait un modèle de la connaissance linguistique. Dans son ouvrage *Le Langage de la pensée* (1968), il affirme que tout esprit humain dispose d'une structure mentale universelle qui lui permet de construire une grammaire à partir des données qui lui sont fournies par l'environnement. En effet, pour Chomsky, le comportement verbal de l'homme est un phénomène de création permanente dans le sens où un nombre fini de règles d'écriture syntagmatique permet d'obtenir un nombre infini de phrases. Cette compétence s'appuyait, dans le modèle initial de Chomsky, sur l'autonomie de la syntaxe. Il a rectifié ensuite sa théorie en prenant en compte la sémantique comme

axe essentiel et complémentaire à la syntaxe, parce que le sens permet par la sous-catégorisation sémantique des mots d'obtenir des phrases grammaticales et aussi acceptables.

Dans le cadre d'une situation didactique et de performance en langue, c'est cette compétence linguistique qui était, à un moment donnée, demandée à l'élève : produire un énoncé à la syntaxe correcte, comme respecter l'ordre des mots dans une phrase.

Chomsky n'a pas dépassé la dichotomie saussurienne *langue / parole*, mais a proposé une bifurcation semblable à l'intérieur du langage. Comme le dit Latraverse (1987 : 165) :

*Une grammaire générative n'est pas un modèle du locuteur ou de l'auditeur [...], elle tente de caractériser de la manière la plus neutre la connaissance de la langue qui fournit sa base à la mise en acte effective du langage par le locuteur-auditeur.*

En effet, dans cette description de la langue, il a mis à l'écart les aspects socioculturels du langage, comme Saussure. Il faut attendre Benveniste pour que la linguistique emprunte la deuxième route pressentie par Saussure pour comprendre comment se construit le discours et quelles sont les caractéristiques de la parole ou, plus précisément, de l'énonciation.

### I.1.2. Benveniste et les grandes innovations en linguistique énonciative

Dans *Problèmes de linguistique générale* (1974 / 1966), Benveniste a repris la définition et les caractéristiques de certaines notions saussuriennes de base en linguistique, comme celle du signe linguistique, mais il a aussi proposé la distinction entre discours et récit par laquelle il a mis les bases de la théorie de l'énonciation.

Benveniste évoque le concept de *communication* dans *Communication animale et langage humain*<sup>2</sup> (1965 / 1966), en affirmant que « le dialogue est la condition du

<sup>2</sup> Republié dans *Problèmes de linguistique générale* (1974/1966).

langage humain. Nous parlons à d'autres qui parlent, telle est la réalité humaine ». La communication chez Benveniste associe *signification* et *fonction*. Il ne s'intéresse pas uniquement à la forme linguistique (à la structure), mais aussi à la fonction du langage. La langue est un moyen de communication qu'on peut étudier à travers l'interaction qui se déroule entre deux ou plusieurs personnes.

En effet, Benveniste est un structuraliste parce qu'il ne rejette pas l'idée que le signe est l'association d'un signifiant et d'un signifié. Il complète certaines notions présentées par Saussure et redéfinit le signe linguistique en montrant que le lien entre le signifiant et le signifié n'est pas arbitraire. Il démontre qu'il vaudrait mieux dire que ce rapport est nécessaire, car c'est lui qui fonde le signe, qui le constitue. Ou, comme il le dit dans son article *Nature du signe linguistique* (1939 / 1966 : 51) :

*Entre le signifiant et le signifié, le lien n'est pas arbitraire ; au contraire, il est nécessaire, le concept (« signifié ») « bæuf » est forcément identique dans ma conscience à l'ensemble phonique (« signifiant ») böf, [...] Ensemble les deux ont été imprimés dans mon esprit [...]. Il y a entre eux symbiose si étroite que le concept « bæuf » est comme l'âme de l'image acoustique böf.*

Il montre dans le même article (1939 / 1966 : 52) que la zone d'arbitraire est délimitée :

*[...] on peut délimiter la zone de l'arbitraire. Ce qui est arbitraire, c'est que tel signe et non tel autre soit appliqué à tel élément de la réalité et non à tel autre. En ce sens, et en sens seulement, il est permis de parler de contingence, et encore sera-ce moins pour donner au problème une solution que pour le signaler et en prendre provisoirement congé.*

Mais ce que Benveniste a apporté de réellement nouveau est la distinction entre le discours et l'histoire comme systèmes énonciatifs dans ses articles *Nature du signe linguistique* (1939) et *Les relations de temps des verbes français* (1959). Il a introduit la notion de sujet énonciateur qu'il a mise en relation avec celle de subjectivité dans

son article *De la subjectivité dans le langage* (1958)<sup>3</sup>. Benveniste montre que certains signes linguistiques ne correspondent pas à la définition du signe linguistique comme étant signifiant / signifié, comme c'est le cas des pronoms.

#### 1.1.2.1. Les pronoms comme indicateurs de discours

Selon Benveniste (1974 / 1966 : 251), la définition des pronoms pose problème au langage, ainsi qu'à la langue. Certains pronoms constituent la syntaxe d'une langue, d'autres caractérisent les « instances de discours » lorsqu'ils sont actualisés en parole par un locuteur. Certains pronoms sont personnels (comme *je* et *tu*), d'autres ne le sont pas (comme *il*). Autrement dit, les pronoms du français ont trois formes : la première personne *je / nous*, la deuxième personne *tu / vous* et la non-personne *il / ils, elle / elles*, car *il* abolit la notion de personne :

*les pronoms ne constituent pas une classe unitaire mais des espèces différentes selon le mode de langage dont ils sont les signes. Les uns appartiennent à la syntaxe de la langue les autres sont caractéristiques de ce que nous appellerons « les instances du discours ». [...] Il faut voir que la définition ordinaire des pronoms personnels comme contenant les trois termes *je, tu, il* y abolit justement la notion de « personne ». Celle-ci est propre seulement à *je / tu* et fait défaut dans *il*. (Benveniste, 1974 / 1966 : 251)*

Cette remarque est enrichie par une vraie définition de *je* :

*Je ne peut être défini qu'en termes de « locution », non en termes d'objets, comme l'est un signe nominal. Je signifie « la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je ». Instance unique par définition, et valable seulement dans son unicité. Je et tu renvoient à une réalité de discours instancié, ils ne peuvent être définis qu'en termes de locution et non de classe d'objets. Ils se réfèrent à la « réalité du discours ». [...] Je est*

<sup>3</sup> Ces trois articles sont eux aussi regroupés dans *Problèmes de linguistique générale* (1974 / 1966).



*l'individu qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je. Par conséquent, en introduisant la situation d'« allocution », on obtient une définition symétrique pour tu comme l'« individu allocuté par la présente instance de discours contenant l'instance linguistique tu. (Benveniste, 1974 / 1966 : 252-253)*

Le pronom *je* est donc la marque du locuteur ou de l'énonciateur, c'est-à-dire de celui qui s'approprie la langue pour son compte : *je* est l'indicateur de la subjectivité par excellence. Les pronoms *je* et *tu* méritent d'être nommés pronoms personnels parce qu'ils fonctionnent comme des indicateurs instructionnels, en montrant comment trouver le référent de *je* et le référent de *tu*. Et de là, une série d'indicateurs (de personne, de temps, de lieu, d'objet, etc.) est unie à *je* et *tu* à travers l'instance de discours. Ces indicateurs diffèrent les uns des autres par leur forme, leur classe, etc. Ce sont des indices spatiaux (*ici*), temporels (*maintenant, aujourd'hui, hier*), ou les démonstratifs (*ça, celui-ci, ce*) qui ne s'interprètent que par rapport à l'instance de discours.

Il est essentiel de mettre en relation ces indicateurs et l'instance de discours qui est « l'instance unique qui les manifeste ». Ces formes renvoient à l'énonciation, elles servent à la *communication intersubjective*. Ces signes « vides » ou non-référentiels dans la langue deviennent « pleins », une fois que le locuteur les utilise dans son discours, une fois qu'est réalisée la conversion de la langue en discours. Le pronom *je* utilisé par le locuteur dans l'instance de son propre discours est lié à l'exercice du langage et déclare le locuteur comme tel. C'est ainsi qu'on observe la distinction entre la langue comme système de signes et le langage comme exercice assumé par l'individu, et c'est ici qu'intervient la *subjectivité* dans le langage. Les indicateurs appropriés dans l'instance de discours s'accordent aux verbes. La forme verbale est donc toujours actualisée par l'acte de discours, dépend de cet acte et comporte une forme *réelle* et *subjective* (Benveniste, 1974 / 1966 : 255). De cette actualisation résultent les variables du paradigme du verbe : temps, aspect, genre, personne, etc.

Les pronoms de la troisième personne différents des pronoms de la première et la deuxième personne par leur forme et leur nature servent de *substituts abrégatifs*. Benveniste (1939 / 1966 : 256) montre ce qui caractérise la troisième personne, qui renvoie à « un objet placé hors de l'allocution », en citant quatre points :

*Ce qu'il faut considérer comme distinctif de la « 3<sup>e</sup> personne » est la propriété 1. de se combiner avec n'importe quelle référence d'objet ; 2. de n'être jamais réflexive de l'instance de discours ; 3. de comporter un nombre parfois assez grand de variantes pronominales ou démonstratives ; 4. de n'être pas compatible avec le paradigme des termes référentiels tels que ici, maintenant, etc.*

Il faut donc distinguer entre la langue comme système de signes combinés et la langue comme exercice ou « activité manifestée » dans des instances de discours caractérisées par des « indices propres ». En guise de conclusion, il dit :

*Est « ego » qui dit « ego ». Nous trouvons là le fondement de la « subjectivité » qui se détermine par le statut linguistique de la personne. Il est donc indispensable d'étudier le langage et le sujet en les définissant par relation mutuelle. (Benveniste, 1974 / 1966 : 261)*

#### **I.1.2.2. Les verbes comme marques de subjectivité dans le langage**

Benveniste souligne aussi l'importance de l'expression de la subjectivité dans le langage par d'autres mots que les pronoms de la première personne. En effet, si le sujet énonciateur qui prononce *je* utilise en même temps des verbes tels que *penser, supposer, présumer*, etc., il exprime en fait des opinions personnelles. Ce sont les verbes d'attitude qui dénotent des opérations mentales, comme le signale Benveniste (1974 / 1966 : 264). Il propose les exemples suivants :

1. Je sens (que le temps va changer) => exprime une sensation exprimée par le verbe « sentir » et « je »



*même. Mais cette condition n'est pas donnée dans le sens du verbe c'est « la subjectivité » du discours qui la rend possible. [...]. C'est une conséquence de ce que l'instance de discours qui contient le verbe pose l'acte en même temps qu'elle fonde le sujet. Ainsi l'acte est accompli par l'instance d'énonciation de son « nom » (qui est « jurer ») en même temps que le sujet est posé par l'instance d'énonciation de son indicateur (qui est « je »).*

Benveniste définit ainsi la subjectivité dans le langage qui n'est pas limitée au seul emploi du pronom *je* mais qui s'exerce aussi par l'utilisation des verbes d'attitude par rapport à un contenu propositionnel ou des verbes de parole qui permettent d'accomplir des actes sociaux<sup>4</sup>. Mais la catégorie grammaticale du verbe varie selon le temps, le lieu, la personne, l'aspect, etc. Benveniste observe que ces formes aussi interviennent de manière particulière dans l'énonciation. En effet, selon Benveniste les verbes se distribuent en deux systèmes différents mais complémentaires manifestant deux plans d'énonciation distincts.

### **I.1.2.3. Les formes verbales comme marques de l'énonciation**

L'analyse du système des pronoms et des mots déictiques en général, ainsi que celle de la subjectivité dans le langage exprimée par des verbes en tant qu'unités lexicales, grâce à leur sens, est complétée, chez Benveniste, par l'analyse des temps verbaux, qui lui permet de tirer des conclusions intéressantes sur l'énonciation. Il montre ainsi que :

*Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les autres membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous*

<sup>4</sup> Les verbes de parole sont appelés verbes performatifs par Austin (1970).

*distinguerons comme celui de l'histoire et celui du discours.*  
(Benveniste, 1974 / 1966 : 238)

Le premier système est composé du présent et des temps qui s'y rapportent (futur, passé composé), alors que le deuxième se structure autour du passé simple et des temps qui s'y rapportent (le passé antérieur, par exemple), chacun faisant un usage différent des pronoms personnels :

*Le discours emploie librement toutes les formes personnelles du verbe, aussi bien je / tu que il. [...]. De ce fait, la « 3<sup>e</sup> personne » n'a pas la même valeur que dans le récit historique. Dans celui-ci, le narrateur n'intervenant pas, la 3<sup>e</sup> personne ne s'oppose à aucune autre, elle est au vrai une absence de personne. Mais dans le discours un locuteur oppose une non-personne il à une personne je/tu. [...] dans le discours : en fait tous les temps sont possibles, sauf un, l'aoriste [...]. Il faut surtout souligner les trois temps fondamentaux du discours : présent, futur, et parfait, tous les trois exclus du récit historique (sauf le plus-que-parfait). Commun aux deux plans est l'imparfait. (Benveniste, 1974 / 1966 : 242)*

La distinction entre les deux plans temporels est justifiée par le lien ou non avec le moment de l'énonciation :

*Comme le présent, le parfait appartient au système linguistique du discours, car le repère temporel du parfait est le moment du discours, alors que le repère de l'aoriste est le moment de l'événement. (Benveniste, 1974 / 1966 : 244)*

Benveniste arrive ainsi à une deuxième définition du discours, qu'il ajoute à celle du discours comme le passage de la langue à la parole (cf. l'instance de discours en rapport avec les pronoms) : il s'agit du discours comme système énonciatif opposé au récit, qui dépasse la distinction entre oral et écrit, c'est-à-dire :

*toute énonciation supposant un locuteur et un auditoire, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. C'est*

*d'abord la diversité des discours oraux de toute manière et de tout niveau, de la conversation triviale à la harangue la plus ornée. Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et les fins : correspondance, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne. La distinction que nous faisons entre récit historique et discours ne coïncide donc nullement avec celle entre langue écrite et langue parlée. L'énonciation historique est réservée aujourd'hui à la langue écrite. Mais le discours est écrit autant qu'il est parlé. Dans la pratique on passe de l'un à l'autre instantanément. Chaque fois qu'au sein d'un récit historique apparaît un discours, quand l'historien par exemple reproduit les paroles d'un personnage ou qu'il intervient lui-même pour juger les événements rapportés, on passe à un autre système temporel, celui du discours. Le propre du langage est de permettre ces transferts instantanés. Indiquons par parenthèse que l'énonciation historique et celle du discours peuvent à l'occasion se rejoindre en un troisième type d'énonciation, où le discours est rapporté en termes d'événement et transposé sur le plan historique ; c'est ce qui est communément appelé « discours indirect ».* (Benveniste, 1974 / 1966 : 242)

### I.1.2.3.1. Les caractéristiques du discours

Pour résumer ce qui a été relevé jusqu'à présent, le discours concerne tout ce qui n'est pas histoire et se caractérise par des marques grammaticales spécifiques (déictiques, temps verbaux ancrés dans l'énonciation directe). Le locuteur assume entièrement la responsabilité de son énoncé en inscrivant des marques personnelles et temporelles dans son énonciation. L'énoncé est relié à la situation d'énonciation. On y trouve la première et la deuxième personne et même la troisième personne, dans une situation qui réunit quelqu'un (le locuteur) qui s'adresse à quelqu'un d'autre (l'allocataire).

Les discours où le locuteur s'implique peuvent être oraux ou écrits, de différentes formes : correspondance, théâtre, ouvrages didactiques. Le locuteur prend donc une distance minimale par rapport à son énoncé, c'est-à-dire qu'il s'approprie la langue pour son compte par l'emploi essentiellement de la première personne.

En résumé, les caractéristiques essentielles de l'énonciation du discours sont :

- l'intervention du locuteur en faisant recours au pronom de la première personne<sup>5</sup> ;
- tous les temps sauf le passé simple et le passé antérieur (l'aoriste) ; ils sont repérés par rapport au moment de l'acte d'énonciation ;
- la présence des adverbes qui réfèrent à la situation d'énonciation (*ici, maintenant*) ;
- l'emploi de toutes les personnes est possible.

### I.1.2.3.2. Les caractéristiques du récit

L'énoncé historique ou le récit se caractérise par l'absence de personne (ou la non-personne). Il ne comprend aucun indice ou aucune marque de l'intervention du locuteur. C'est une présentation des faits survenus à un moment donné du temps passé. Seule la troisième personne est admise puisqu'elle ne représente pas un des acteurs de la communication. Les pronoms et les déterminants employés ont une valeur anaphorique, renvoient donc à des éléments du texte. Les adverbes et les expressions, qui renvoient à des circonstances internes au récit, n'ont aucune valeur déictique.

Dans un récit d'événements passés, un événement est situé par rapport à un autre selon une succession chronologique. Les temps du verbe sont orientés vers le

<sup>5</sup> Comme le dit Maingueneau (2001 et 2005 : 57), il y a des cas où le pronom *je* est associé au passé simple « il existe de nombreux textes narratifs au passé simple qui sont associés à un « *je* » mais ce « *je* » ne constitue pas un déictique véritable comme celui du discours, c'est seulement la désignation d'un personnage qui se trouve référer au même individu que le narrateur.

passé, coupés donc du moment de l'énonciation. Ce système se rencontre uniquement à l'écrit. Il représente une coupure par rapport à la situation d'énonciation. Le locuteur prend une distance maximale par rapport à son énoncé.

Benveniste (1974 / 1966 : 238/239) présente les caractéristiques du récit comme suit :

*L'énonciation historique, aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés. [...] Le plan historique de l'énonciation se reconnaît à ce qu'il impose une délimitation particulière aux deux catégories verbales du temps et de la personne. Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique ». L'historien ne dira jamais je ni tu, ni ici, ni maintenant, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours [...] On ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi que des formes de « 3<sup>e</sup> personne ».*

Selon Benveniste (1974 / 1966 : 243), il est impossible de remplacer l'aoriste par un autre temps ; dans le récit historique, il est considéré comme un temps fondamental<sup>6</sup>. Il exclut la possibilité d'un texte dans lequel on utilise simultanément l'aoriste (le passé simple) et la première personne.

Les ouvrages ultérieurs sur la théorie de l'énonciation regroupent généralement les indices grammaticaux des deux systèmes énonciatifs dans des tableaux synthétiques comme celui qui suit :

<sup>6</sup> Il a été remarqué ultérieurement qu'il existe des textes qui représentent un seul système, comme le conte qui se rattache à l'énonciation de l'histoire, mais que la plupart des textes représentent un mélange des deux systèmes, c'est-à-dire qu'ils présentent les marques des deux plans d'énonciation.

<b>Plans de l'énonciation</b>	<b>Discours</b>	<b>Éléments communs aux deux systèmes énonciatifs</b>	<b>Récit</b>
<b>Critères de repérage</b>			
<b>Système temporel</b>	présent parfait futur		passé simple (l'aoriste) conditionnel (valeur du futur)
<b>Personne</b>	la première et la deuxième personnes	la troisième personne	
<b>Adverbes</b>	<i>ici</i> <i>maintenant</i> <i>hier</i> etc.		<i>là</i> <i>alors</i> <i>ce jour-là</i> <i>la veille</i> etc.
<b>Démonstratifs</b>	emploi déictique		emploi anaphorique

### I.1.3. Bilan

Benveniste (1974 / 1970 : 80) définit l'énonciation comme étant :

*la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. [...] c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte.*

La linguistique énonciative ne renie pas le structuralisme. Avec cette approche énonciative, les énoncés renvoient à la réalité, ils sont en rapport avec le contexte au sein duquel ils se sont réalisés. Les énoncés ne sont plus envisagés comme des entités abstraites, grammaticales, mais comme des réalités déterminées par leurs conditions contextuelles de production / réception.

L'énonciation est donc définie comme l'acte individuel de création langagière par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue. Autrement dit, l'énonciation est l'acte individuel de production d'un énoncé, adressé à un destinataire (allocutaire) dans certaines circonstances. Il s'agit de l'acte par lequel l'émetteur (énonciateur) énonce son message, celui qui l'engage individuellement dans la communication. L'énonciation est l'appropriation de la langue, c'est une réalisation individuelle.

*En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre. [...] Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.*

*Dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. La condition même de cette mobilisation de cette appropriation de la langue est chez le locuteur le besoin de référer par le discours, et, chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation. (Benveniste, 1974/1970 : 82).*

L'énonciation est plus qu'un acte de production d'un énoncé, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors *ego* ou sujet énonciateur. Ainsi définie, elle ne se produit jamais deux fois de façon identique.

Bref, dans le processus d'énonciation, un *sujet* donné produit un *énoncé* donné à un *moment* donné, à un *endroit* donné et à *destination* d'un *récepteur* donné. L'existence du *sujet* de l'énonciation en implique donc deux autres, celle du *destinataire* ou l'énonciataire, et celle de l'*objet de l'énoncé*, c'est-à-dire ce dont on parle.

Les analyses de Benveniste ont posé les bases de la théorie de l'énonciation qui a été amplement appliquée dans l'enseignement du français langue maternelle (FLM), pour le repérage des systèmes énonciatifs dans les analyses textuelles. On constate, dans les manuels de FLM, une riche transposition didactique de cette théorie destiné à décrire la langue, les types de textes, ou pour créer chez les élèves natifs une réflexion sur le fonctionnement de leur langue.

## I.2. Les actes de langage

Selon le *Grand Dictionnaire de Linguistique et sciences du langage* (2007 : 47), un acte de langage, traduit de l'anglais *speech act*, est « l'utilisation du langage comme une action et non plus seulement comme un message ». Le précurseur de la théorie des actes de langage est le philosophe britannique Austin (1970, 1984). On retient principalement que cette théorie montre que la fonction du langage n'est pas seulement la description du monde, mais surtout l'accomplissement des actions. Avant de la présenter de manière détaillée, nous tenons à souligner qu'elle a été abordée partiellement dans la présentation de la subjectivité dans le langage par Benveniste (1974/1966), par le biais des *verbes de parole* qui sont l'équivalent des *verbes performatifs* chez Austin.

### I.2.1. Les actes de langage selon Austin

Austin se dresse contre une conception du langage selon laquelle tous les énoncés décrivent le monde extralinguistique et peuvent, de ce fait, être jugés comme vrais (ce sont dès lors des énoncés constatifs) ou faux, comme, par exemple, dans le cas de *L'actuel roi de France est chauve* interprété comme faux, pour des raisons de référence : il n'y pas de roi en France actuellement.

Selon Austin, le langage n'est pas constitué uniquement d'affirmations qu'on peut décrire comme vraies ou fausses, mais constitué aussi d'énonciations - actions, car certaines affirmations ne sont pas des descriptions. Il s'oppose à la vision « véridictionnaliste » de la philosophie du langage qui se base sur ces « illusions descriptives » selon lesquelles le langage servirait à décrire la réalité.

#### I.2.1.1. Les énoncés constatifs et les énoncés performatifs

Austin remarque, en effet, que la phrase peut être exclamative, comme elle peut être interrogative, et là il ne s'agit plus d'affirmations, ce qui l'amène à penser que le langage peut être aussi quelque chose d'opérationnel ou l'expression d'une réaction langagière. A ce propos, il dit :

*Les philosophes ont trop longtemps supposé que le rôle d'une*

*« affirmation » [statement] ne pouvait être que de « décrire » un état de choses ou d'« affirmer un état quelconque », ce qu'elle ne saurait faire sans être vraie ou fausse. Il y eut constamment des grammairiens, bien sûr, pour signaler à notre attention que toutes les « phrases » [sentences] ne sont pas nécessairement des affirmations ou ne servent pas nécessairement à en produire : en plus des affirmations (au sens des grammairiens), il y a aussi, très traditionnellement, les questions et les exclamations, ainsi que les phrases qui expriment des commandements, des souhaits ou des concessions. Sans doute, les philosophes n'ont-ils pas eu l'intention de les nier, même s'il leur est arrivé d'employer un peu abusivement le mot « phrase » pour le mot affirmation. (Austin, 1970 : 37)*

Il fonde sa théorie des actes de langage en examinant des phrases affirmatives au présent de l'indicatif, à la première personne et à la voix active, des phrases qui, selon Austin, ne décriraient rien mais correspondraient à l'exécution d'une action langagière, attachée à une situation d'énonciation bien déterminée.

*Toutes les énonciations que nous allons voir présenteront, comme par hasard, des verbes bien ordinaires à la première personne du singulier de l'indicatif présent, voix active. Car on peut trouver des énonciations qui satisfont ces conditions et qui, pourtant :*

*a) ne « décrivent », ne « rapportent », ne constatent absolument rien, ne sont pas « vraies ou fausses » ; et sont telles que*

*b) l'énonciation de la phrase est l'exécution d'une action (ou une partie de cette exécution) qu'on ne saurait, répétons-le, décrire tout bonnement comme étant l'acte de dire quelque chose. [...]*

*Exemples :*

(E. a) « Oui [je le veux] (c'est-à-dire je prends cette femme comme épouse légitime) » – ce « oui » étant prononcé au cours d'une cérémonie du mariage.

(E. b) « Je baptise ce bateau le Queen Elizabeth » - comme on dit lorsqu'on brise une bouteille contre la coque.

(E. c) « Je donne et lègue ma montre à mon frère » - comme on peut lire dans un testament.

(E. d) « Je vous parie six pence qu'il pleuvra demain ». (Austin, 1970 : 40-41)

Austin (1970 : 41-42) propose d'appeler ce type d'énoncés *performatifs*, pour rendre compte de leur pouvoir d'accomplir des actions :

*Quel nom donner à une phrase ou à une énonciation de ce type ? Je propose de l'appeler une phrases performative ou une énonciation performative ou – par souci de brièveté – un « performatif ». [...] Ce nom dérive, bien sûr, du verbe perform, qu'on emploie d'ordinaire avec le substantif « action » : il indique que produire l'énonciation est exécuter une action (on ne considère pas, habituellement, cette production-là que ne faisant que dire quelque chose).*

Des verbes tels que *promettre, léguer, parier, baptiser*, etc. sont donc des performatifs, ce qui signifie « agir », s'approprier la langue pour son intérêt, s'impliquer explicitement par l'emploi de la première personne.

L'idée fondamentale d'Austin est que, certes, décrire est la première fonction du langage, mais c'est aussi d'agir sur la réalité et permettre au locuteur, celui qui produit l'énoncé, d'accomplir une action. En effet, les énoncés performatifs ne sont ni vrais ni faux, mais ils correspondent à des actes réussis ou non.

Selon Austin, la langue est aussi un moyen d'agir sur autrui ; il ne s'agit pas seulement de transmettre des contenus ou des informations : dire, c'est faire, c'est

agir. Le langage est donc aussi une action. Tout locuteur, quand il énonce une phrase dans une situation déterminée, dans des conditions bien précises, accomplit un acte de langage en instaurant un certain type de relation avec son allocataire : promettre, questionner, menacer, etc. En effet, le locuteur agit, lorsqu'il énonce, à travers la parole, d'où l'appellation d'*actes de langage* ou actes de discours. Pour que ces actes de langage réussissent il faut que le contexte soit adéquat et particulier. L'acte peut réussir, il est donc « heureux », comme il peut échouer et il est automatiquement « malheureux ». Pour qu'un performatif soit « heureux », Austin a étudié les conditions qui empêchent la réussite de ces performatifs, qu'il appelle des échecs [Infelicities], au nombre de six. « Quatre d'entre eux empêchent le succès de l'énonciation »<sup>7</sup> : l'acte prétendu, mais vide ; l'acte interdit, l'exécution ratée, les défauts, les accroc ; « les deux autres, en revanche, ne font qu'un acte purement verbal »<sup>8</sup>, et de là il est arrivé à dégager les conditions qui permettent cette réussite en disant dans sa deuxième conférence<sup>9</sup> :

*Ces conditions auxquelles il faut nécessairement satisfaire vont apparaître tout à fait évidentes.*

*A.1 Il doit exister une procédure, reconnue par convention, dotée par convention d'un certain effet et comprenant l'énoncé de certains mots par certaines personnes dans certaines circonstances. De plus,*

*A.2 il faut que, dans chaque cas, les personnes et circonstances particulières soient celles qui conviennent pour qu'on puisse invoquer la procédure en question.*

*B.1 La procédure doit être exécutée par tous les participants, correctement et*

*B.2 intégralement.*

Pour Austin, il ne s'agit plus d'un schéma définitif mais ce sont quelques

<sup>7</sup> Austin (1970 : 57).

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem, p. 49



conditions qui sont indispensables au « fonctionnement heureux » d'un performatif.

Voyons le deuxième exemple : « je vous ordonne de faire ce travail » exprime l'idée d'ordonner, mais il est en même temps un acte performatif parce qu'il comprend un verbe performatif, « *ordonner* », parce que la simple prononciation de ce verbe coïncide avec l'accomplissement de l'acte d'ordonner ; outre l'emploi de la première personne du singulier qui montre l'engagement explicite du locuteur, il implique la deuxième personne par l'emploi du pronom personnel « *vous* » et l'ordre qui se comprend clairement dans l'emploi du verbe « *ordonner* ». Enfin, le locuteur désigne d'une manière précise l'objet de l'ordre en utilisant le déterminant démonstratif « *ce* ».

L'énoncé performatif est construit à la première personne, comprend un verbe performatif au présent de l'indicatif, verbe dont le sens correspond au fait d'exécuter l'acte qu'il signifie.

L'auteur compare donc l'énonciation constative (l'affirmation classique ou la proposition conçue comme une description vraie ou fausse des faits) avec l'énonciation performative (celle qui nous permet de faire quelque chose par la parole même). Sa conclusion : toute énonciation (destinée à communiquer) est d'abord un acte de discours produit dans la situation totale où se trouvent les interlocuteurs. Un acte de discours a une valeur d'illocution, qui est sa visée, ce que cet acte est censé produire. Par conséquent, même les affirmations, ainsi que leur vérité ou leur fausseté, doivent être considérées comme des *actes de discours* ayant forcément une *force d'illocution*.

### I.2.1.2. Les actes institutionnels et les actes ordinaires

Les actes de langage peuvent être institutionnels ou ordinaires<sup>10</sup>. Ils sont conditionnés par une institution sociale, une institution religieuse, judiciaire, etc. Ces actes doivent être reconnus par l'institution afin qu'ils soient réalisés et pour que sa parole ait une force d'acte, il faut que le locuteur soit autorisé à la prononcer. Un énoncé tel que « *je déclare la séance ouverte* » est accompli dans un cadre

10 Riegel, M. Pelat, J et Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris : P.U.F, 1994.

judiciaire ; la déclaration est faite par le président de la cour ou par le juge. Ce dernier est autorisé à le faire par l'institution judiciaire, vu son statut. Outre la langue, le locuteur utilise souvent des gestes ritualisés afin d'accomplir l'acte : le témoin, au tribunal, doit lever sa main droite. On peut donc dire que le geste suffit pour accomplir l'acte et que le rôle de la langue est auxiliaire.

Dans les actes ordinaires, l'énonciation de la phrase réalise l'acte que celle-ci signifie : « *je vous félicite pour ce brillant résultat* » est un acte de félicitation, réalisé effectivement par des moyens linguistiques sous des formes lexicales et grammaticales diverses qui sont mis à la disposition du locuteur. Les actes de langage ordinaires sont multiples : l'ordre, la promesse, la menace, l'accusation, les remerciements, les félicitations, les supplices, l'affirmation, le conseil, l'interrogation, etc. Même si l'acte de langage ordinaire n'est pas effectué dans une institution, il n'est pas indépendant de toute détermination sociale. Ainsi, un locuteur peut donner un ordre à autrui si la hiérarchie le lui permet.

### I.2.1.3. Les actes explicites et les actes implicites

Dans sa troisième conférence, Austin (1970 : 62) parle des énonciations performatives *explicites* en disant qu'elles « commencent (toutes) par – ou contiennent – une expression très significative et très claire, telle que « je parie », « je promets », « je lègue » – expression employée aussi très communément pour nommer l'acte même que j'accomplis en formulant l'énonciation ». Il s'agit des énoncés à performativité dénommée, de l'acte accompli, désigné par un verbe référentiel, qui est un performatif explicite.

Les performatifs *implicites* peuvent prendre la forme d'une énonciation qui exprime, par exemple, l'ordre sans que le verbe *ordonner* y figure : en utilisant l'énoncé « partez » au lieu de « je vous ordonne de partir », on accomplit le même acte que dans le cas de l'utilisation explicite du verbe, grâce à l'impératif. Ce sont des énoncés à performativité indiquée autrement, soit par des procédés grammaticaux (par exemple, l'impératif), soit non-grammaticaux (l'interjection, l'intonation, etc.).

Ainsi, l'exemple « je vous ordonne de faire ce travail » est une énonciation

performative explicite, qui transmet explicitement un ordre à exécuter. Toutes les marques existent : le verbe « ordonner », la première personne et la deuxième personne. En revanche, l'exemple « je t'offrirai une belle montre » est une promesse sous-entendue, parce que le verbe performatif « promettre » n'y figure pas, l'énonciation performative étant dans ce cas implicite.

En outre, certains actes constatifs peuvent être eux-mêmes des actes performatifs, s'ils sont implicites ou soumis à des conditions de félicité. Nous reprenons l'exemple « il fait beau », qui peut être soumis à certaines conditions qui renvoient à la situation d'énonciation en disant « je confirme qu'il fait beau » pour inviter son interlocuteur peut-être à sortir. Sa performativité dépend donc des conditions d'énonciation limitée par les interlocuteurs, le *ici* et le *maintenant*.

On peut donc dire que les conditions de vérité et les conditions de félicité peuvent se combiner sur le même énoncé et que cette distinction n'est pas totale.

#### **1.2.1.4. Les aspects d'un acte du langage selon Austin**

Un acte de langage est réalisé par un énoncé, d'une manière directe ou indirecte. Afin qu'il soit accompli, il faut que l'allocutaire reconnaisse l'intention de son locuteur, ce qui n'est pas toujours assuré, notamment en cas d'acte de langage indirect.

Un acte de langage définit des droits et des devoirs. Afin qu'il soit accompli, le locuteur s'engage en se donnant un rôle et en assignant un rôle à son allocutaire. Ainsi quand le locuteur donne un ordre, il impose un certain comportement à son allocutaire. Ce dernier peut refuser le rôle qui lui est imposé par l'injonction ou par un autre type d'acte et le locuteur peut mentir en affirmant sa croyance.

Un acte de langage repose sur une « convention sociale » implicite en associant telle expression linguistique à la réalisation de tel acte de langage particulier, dans une société donnée. Ainsi, dans la grammaire du français, une phrase impérative est associée à un acte injonctif ; une phrase interrogative à un acte de questionnement, etc.

Dans sa huitième conférence, Austin (1970 : 114) distingue trois aspects de l'acte consistant à faire quelque chose par la parole : l'acte locutoire ou locutionnaire, l'acte illocutoire ou illocutionnaire et l'acte perlocutoire ou perlocutionnaire.

L'acte locutoire est l'acte de locution ou de production de sons et de séquences appartenant à un vocabulaire et à une grammaire, auxquels se rattachent un sens et une référence. C'est le dire, le fait de produire des sons, de combiner des mots en phrases reliées à un référent. Le résultat de cet acte est un énoncé considéré en dehors de sa signification. Il désigne l'activité cognitive et phonatoire impliquée par le fait de parler et nécessaire pour rendre la parole possible.

L'acte d'illocution s'ajoute à l'acte de locution, c'est celui qui est produit en disant quelque chose et qui consiste à rendre manifeste comment les paroles doivent être comprises au moment de la locution, les mêmes paroles pouvant être comprises comme un conseil ou comme un ordre ou une menace. C'est ce qu'accomplit le locuteur en parlant, c'est l'acte de langage proprement dit : poser une question, donner un ordre, etc. C'est l'ensemble des conséquences qui découlent de l'activité locutionnaire, ce que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose. D'après l'auteur de la préface (Gilles Lane, 1970) c'est l'acte illocutionnaire qui intéresse Austin. Austin marque le passage du positivisme logique à la philosophie du langage ordinaire et provoque la naissance de la pragmatique.

L'acte de perlocution se superpose aux deux premiers et représente ce qui est produit par le fait de dire quelque chose, les effets, les conséquences de l'acte de discours. C'est l'effet sur l'allocutaire produit par l'acte illocutoire, qui permet d'évaluer la réussite ou l'échec de l'acte illocutoire suivant les réactions de l'allocutaire. C'est cette force qu'on exerce sur le destinataire par la parole. C'est ce que l'on détermine par le fait même de l'énonciation, c'est-à-dire les rapports qu'elle constitue entre les partenaires en fonction des règles constitutives de la pragmatique linguistique. Ou, dans les termes d'Austin (1970 : 114) :

*[...] comparons ensemble actes locutoire et illocutoire à un troisième type d'acte. Selon un sens différent (C), produire un acte*

locutoire – et par cela illocutoire – c'est produire un troisième type d'acte. Dire quelque chose provoquera souvent – le plus souvent – certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire ou de celui qui parle ou d'autres personnes encore. Et l'on peut parler dans le dessein, l'intention ou le propos de susciter ces effets. Compte tenu de cela, nous pouvons dire que celui qui a parlé a produit un acte qui ou bien ne renvoie qu'indirectement à l'acte locutoire ou illocutoire (C.a) ou bien n'y renvoie pas du tout. Nous appellerons un tel acte perlocutoire ou une perlocution. Ne définissons pas encore avec minutie cette idée – bien sûr, la définition sera nécessaire - ; bornons-nous à donner quelques exemples :

(E. 1) Acte (A) – locutoire

Il m'a dit : « Tire sur elle ! », voulant dire par « tire » tire et se référant par « elle » à elle

Acte (B) – illocutoire

Il me pressa (ou il me conseilla ou il ordonna, etc.) de tirer sur elle.

Acte (C. a) – perlocutoire

Il me persuada de tirer sur elle.

Acte (C. b)

Il parvint à me faire (ou me fit, etc.) tirer sur elle.

### I.2.1.5. Le classement des verbes performatifs

Austin établit une classification des actes illocutionnaires, en cinq catégories.

1. Les verdictifs ou les actes juridiques, qui consistent à prononcer un jugement fondé sur l'évidence ou sur la bonne raison concernant une valeur ou un fait (*estimer, évaluer, calculer, caractériser considérer comme*, etc.)
2. Les exercitifs servent à formuler une décision, à déclencher une suite d'actions (*ordonner, commander, plaider pour, avertir, déclarer une séance ouverte, supplier, conseiller*, etc.)
3. Les commissifs ou promissifs engagent le locuteur à une suite d'actions déterminées (*promettre, faire le vœu de, s'engager pour contrat, garantir, jurer, passer une convention*).
4. Les expositifs sont utilisés pour exposer des conceptions, conduire une argumentation, classifier l'emploi des mots, assurer les références (*affirmer, nier, répondre, objecter, concéder, exemplifier, paraphraser, rapporter des propos*).
5. Les comportatifs ou comportementaux renvoient aux comportements des autres, aux événements qui les concernent, les expressions d'attitude à l'égard de leur conduite ou de leur destinée (*s'excuser, féliciter, souhaiter la bienvenue, critiquer exprimer des condoléances, bénir, protester, mettre au défit de, porter un toast*).

Selon Austin, seuls les verbes performatifs utilisés avec la première personne constituent des actes de langage, les autres verbes renvoient à une description ou à un simple constat.

Énonciation performatives (sont des actes de langage)	Pures descriptions ou demi-descriptions (ne sont pas des actes de langage au sens d'Austin)	Simple constat (ne sont pas des actes de langage au sens d'Austin)
Je remercie Je m'excuse Je critique Je m'oppose J'approuve Je vous souhaite la bienvenue Je félicite	Je suis reconnaissant Je reproche Je suis désolé Je trouve bon que Je suis heureux de vous revoir Je me réjouis que	J'éprouve de la reconnaissance Je me repens Je suis choqué par Je suis révolté par Je me sens d'accord

En conclusion, la thèse actionnelle du langage remplace ou réduit la thèse descriptive, en mettant l'accent sur la relation subjective que l'on a avec sa propre langue et avec ses interlocuteurs. En dernière analyse, qu'est ce qu'on fait en parlant ? On utilise trois mécanismes énonciatifs fondamentaux : l'assertion, l'interrogation et l'injonction, qui constituent le moteur du dire et d'agir.

### I.2.2. Les actes de langage selon Kerbrat-Orecchioni

Kerbrat-Orecchioni (1988 : 32) définit l'énonciation comme étant « la recherche des procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message et se situe par rapport à lui ». L'acte de langage constitue l'unité de base de toute conversation. Cet acte de langage est fondé d'unités transphrastiques déterminées dans un cadre contextuel qui est l'énonciation. En effet, son ouvrage *Les interactions verbales* montre l'importance de la notion de *contexte* dans la production d'un énoncé : « Si un énoncé tel que « il est 8 heures » peut, hors contexte, être défini comme une assertion à valeur informative, cette caractéristique est manifestement insuffisante pour rendre compte des différentes valeurs qu'il peut recevoir en contexte. » (tome 1, 1990 : 230). Son analyse ne se limite pas à cela. Elle reprend la notion de *performatif* :

*D'un point de vue linguistique, les énoncés performatifs ont pour caractéristique proprement définitoire leur caractère réflexif, c'est-à-dire qu'ils dénomment (explicitement) l'acte qu'il accomplissent, et qu'ils accomplissent précisément en le dénommant : « Je te promets de venir », « Je m'excuse d'être en retard » ou « Je t'ordonne de fermer la porte » ne peuvent pas ne pas accomplir les actes correspondants de promesse, d'excuse et d'ordre, à la différence d'énoncés à certains égards équivalents. La réflexivité (propriété linguistique de l'énoncé) est en quelque sorte à elle seule le garant de la performativité. Mais corrélativement, la performativité en question se limite fatalement à une catégorie d'actes relativement restreinte, à savoir des actes exclusivement*

*langagiers, comme la promesse, l'excuse ou l'ordre.* (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 36)

L'auteure évoque la notion de *réflexivité* comme étant propre à l'énoncé performatif explicite. Ce caractère fait que l'acte accomplit l'action qu'il exprime. Elle distingue aussi *les performatifs purs*, les verbes à la première personne de l'indicatif présent qui font ce qu'ils disent du seul fait qu'ils le disent, et *les performatifs implicites* ayant une *force illocutoire* par d'autres moyens (l'impératif, par exemple, a une force illocutoire d'ordre). La notion de performatif reste dans ce cas intuitive, parce qu'il n'y a pas de correspondance systématique entre une réalisation linguistique et un acte, s'il ne s'agit pas d'un performatif pur. Cela ressort aussi de la description des actes indirects (Kerbrat-Orecchioni, 2001) :

- « Quand dire, c'est faire une chose sous les apparences d'une autre », un acte de langage peut être formulé « indirectement, sous le couvert d'un autre acte » ; exemple : *passer-moi le sel*, qui est la réalisation directe, alors que *peux-tu me passer le sel ?* est la réalisation indirecte du même acte, qui est un ordre ou une requête plus ou moins polie (on n'attend pas la réponse « oui, je peux »).

- « Quand dire, c'est faire plusieurs choses à la fois », une même réalisation linguistique peut exprimer plusieurs actes ; par exemple : *ça manque de sel* ou *on étouffe ici* ont une valeur constative à laquelle vient s'ajouter une valeur indirecte de requête.

Les actes illocutoires peuvent avoir des interprétations multiples et hétérogènes, sources de négociations et de malentendus. Dans ce contexte, Kerbrat-Orecchioni évoque aussi les actes rituels à aspect social, soumis à des variations culturelles, c'est-à-dire des actes surtout relationnels, « stéréotypés dans leur formulation et dans leurs conditions d'emploi », tels que les salutations : *comment ça va?*, formulation mixte regroupant question et salutation, ou l'excuse et le remerciement. Ces deux derniers ayant comme principale fonction celle de rétablir l'équilibre d'une interaction, ils se prêtent à de nombreuses formulations directes ou indirectes.

Kerbrat-Orecchioni définit les actes de langage par rapport aux actes non-langagiers, suite aux travaux d'Austin. Ces derniers sont appelés *praxiques* ou *instrumentaux, communicatifs*, c'est le gestuel. Elle conclut son ouvrage en disant que les actes de langage sont des « réalités incontournables », mais aussi des « objets trop complexes pour se laisser enfermer dans un seul et unique cadre théorique » ; elle plaide en faveur de l'association entre la théorie des actes de langage d'Austin et l'approche interactionniste (conversationnelle) qu'elle représente.

### I.2.2.1. De la subjectivité dans le langage

Kerbrat-Orecchioni (1977 : 36) rejoint Benveniste sur l'idée que le langage est caractérisé par la subjectivité du sujet-parlant, ces deux termes, subjectivité et langage sont indissociables, ils sont étroitement liés. La subjectivité dans le langage se réalise à travers les *déictiques* qui renvoient à la situation d'énonciation, mais aussi à travers ce que Kerbrat-Orecchioni (1977 : 34-120) appelle *subjectivème*, qui est défini comme étant un énonciatème qui marque la présence et l'implication du locuteur-scripteur dans son discours. Les indices de la subjectivité dans le langage sont, en premier lieu, les déictiques dont le sens varie selon la situation ou le contexte, les indices de personne, les démonstratifs, les désinences verbales, certains adverbes, les prépositions, en second lieu, les subjectivèmes affectifs par l'emploi de certains adjectifs énonçant une réaction émotionnelle de l'énonciateur et les subjectivèmes évaluatifs. Ces termes évaluatifs comportent une évaluation d'appréciation ou de dépréciation de la part de l'énonciateur, ils signalent une prise de position subjective. (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 84)

### I.2.2.2. Les modalités

On peut compléter cette brève présentation de la subjectivité dans le langage par la notion de *modalité*. Les modalités<sup>11</sup> expriment l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé, elles peuvent exprimer une nécessité ou une possibilité. Selon Bally (1932), toute phrase peut s'analyser en deux éléments : un « contenu

<sup>11</sup> Riegel, M. Pellat, J.-C. et Rioul, R. *Grammaire méthodique du français*, Paris : P.U.F, 1994.

représenté » et une modalité, le modus, qui montre la position prise par le locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé.

La modalité peut être explicite ou totalement absente. Dans « *Il est sûrement malade* », la modalité est explicitée par l'emploi de l'adverbe « *sûrement* » qui marque le degré de la certitude que le locuteur confère à son énoncé. On parle d'une absence totale de la modalité quand il s'agit d'un « jugement de réalité » comme dans « *je viendrai demain* ». Dans une approche énonciative, on distingue les modalités d'énonciation et les modalités d'énoncé.

Les modalités d'énonciation marquent l'attitude énonciative du locuteur par rapport à son allocutaire. Elles expriment une affirmation, un ordre ou un questionnement, à l'intention de l'allocutaire.

Les modalités d'énoncé marquent l'attitude du sujet de l'énonciation vis-à-vis du contenu de son énoncé (elles réalisent la fonction expressive de Jakobson). Elles expriment la manière dont le locuteur apprécie le contenu de l'énoncé. Selon Kerbrat-Orecchioni (1980 : 120), on distingue deux aspects de la subjectivité : l'affectif (expression d'un sentiment du locuteur) et l'évaluatif (un jugement ou une évaluation du locuteur).

En plus, il n'est pas souvent facile de faire la distinction entre objectif et subjectif car la subjectivité du locuteur est omniprésente puisqu'il s'engage dans son discours en faisant ses choix linguistiques. Pour exprimer la subjectivité, il y a des formes linguistiques différentes : les noms affectifs et évaluatifs, les adjectifs, les verbes, les adverbes, les interjections, les temps du verbe, l'intonation.

La notion de modalité comprend des unités linguistiques appartenant à des niveaux différents ; ils impliquent le sujet parlant dans son énoncé.

## I.2.3. Autres dimensions du langage : l'implicite, le présupposé, l'argumentativité

### I.2.3.1. L'implicite et le présupposé chez Ducrot

Selon Ducrot, le langage n'est pas l'expression de la pensée, comme le définissaient les grammairiens du XIX<sup>e</sup> siècle, ne sert pas uniquement à communiquer, en tant que système, comme le pensait Saussure. Il est fortement intersubjectif, c'est-à-dire qu'il attribue :

*[...] à certaines formules, prononcées dans certaines circonstances, le pouvoir (exorbitant) d'obliger le destinataire à continuer le discours. [...] La langue n'est plus alors seulement le lieu où les individus se rencontrent, mais elle impose à cette rencontre des formes bien déterminées. Elle n'est plus seulement une condition de la vie sociale, mais devient un mode de vie sociale. (Ducrot, 1972 : 4)*

L'auteur souligne aussi la dimension sociale et relativement contrainte de l'acte de langage :

*L'acte de parole n'est, en effet, dans les formes de civilisation que nous connaissons, ni un acte libre, ni un acte gratuit. Il n'est pas libre, en ce sens que certaines conditions doivent être remplies pour qu'on ait le droit de parler, et de parler de telle ou telle façon. Il n'est pas gratuit, en ce sens que toute parole doit se présenter comme motivée, comme répondant à certains besoins ou visant à certaines fins. (Ducrot, 1972 : 8)*

Il montre, troisièmement, que tout énoncé a une signification littérale et une signification implicite. La deuxième apparaît ou se donne comme surajoutée à la première, comme un surplus :

*La comparaison, trop commode, du langage avec un code<sup>12</sup> amène à penser que la fonction fondamentale de la communication*

<sup>12</sup> Cf. le schéma communicatif impliquant la description de la langue comme un code par Roman Jakobson (1963). Les éléments de la communication sont : le *destinateur*, qui émet un *message*, référant à un *contexte*, encodé selon un *code*, adressé à un *destinataire*, ce qui suppose un *contact* entre émetteur et destinataire. Six fonctions du langage sont associées à ces six éléments du schéma de la communication : la fonction *référentielle* (en rapport avec le contexte, concerne le référent du message, l'état du monde dont parle le message), la

*linguistique est la transmission d'informations. On est alors conduit à croire que tout ce qui est dit l'est au même titre, avec le même statut d'assertion. En fait, les diverses indications qu'apporte un acte d'énonciation se situent souvent à des niveaux tout à fait différents. Il y a ce dont on entend explicitement informer l'auditeur, mais il y a aussi ce qu'on présente comme un acquis indiscutable dont on fait le cadre du dialogue. Et il y a enfin ce qu'on laisse à l'auditeur le soin de deviner sans prendre la responsabilité de l'avoir dit. Une sémantique qui s'en tiendrait au niveau de l'explicite serait totalement artificielle : elle rendrait incompréhensible le discours, l'activité effective accomplie au moyen de la parole. Mais surtout, elle défigurerait la langue elle-même ; c'est en effet un trait inhérent à la langue, et l'un de ses traits les plus constants et les fondamentaux, que de permettre aux interlocuteurs d'instituer entre eux un réseau de rapport implicite. (Ducrot, 1980)*

### I.2.3.2. L'argumentativité dans le langage

Anscombe et Ducrot (1975 : 5), considèrent l'énonciation comme « une activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle ». Ils affirment que tout énoncé a une charge argumentative qui s'associe à son contenu informatif. L'argumentativité est un trait constitutif des énoncés, parce qu'ils sont utilisés pour orienter l'interlocuteur vers un certain type de conclusion, à l'exclusion d'un autre type de conclusion ; on peut interpréter un énoncé en fonction de l'orientation argumentative qu'il porte en lui ; cela veut dire que l'on peut affirmer en faveur de quoi il peut être argument. (Anscombe & Ducrot, 1976 : 14-15).

La visée ou l'orientation argumentative est repérable dans les « conclusions suggérées au destinataire : celles que l'énoncé présente comme une des visées de

fonction expressive (qui dépend des choix faits par le destinataire), la fonction poétique (qui concerne le message), la fonction conative (l'influence sur le destinataire), la fonction phatique (le maintien du contact), la fonction métalinguistique (qui parle de la langue comme code).

l'énonciation ». (Anscombe et Ducrot, 1983: 149 – 150). En guise d'exemple, Ducrot (1980) propose une analyse sémantique de *peu* vs *un peu* dans les énoncés ci-dessous :

- *Elle a mangé peu de soupe.* (Presque pas, à peine, une très petite quantité), c'est une orientation négative ; une quantité moindre que ce qu'on s'attendait.

- *Elle a mangé un peu de soupe.* (C'est mieux que rien, on s'attendait à ce qu'elle ne mange pas du tout), c'est une orientation positive ; une quantité supérieure à ce qu'on s'attendait.

En analysant le contenu implicite de la phrase : *C'était comment la soirée chez Marie ?* ayant reçu comme réponse : *Même Pierre est venu, Pierre est venu*, on arrive à est une information qui *présuppose* que Pierre n'était pas censé y participer, il n'aime peut-être pas les fêtes. Il y a donc une argumentation *implicite* : La soirée a été un succès.

Dans *Elle est peu intelligente*, le contenu argumentatif est implicite : Elle n'est pas intelligente / elle est bête / elle est stupide / elle n'est pas du tout intelligente, à cause de l'orientation négative de *peu* (cf. l'analyse de ce mot plus haut).

*Est-ce que Jean est venu ?* Il s'agit d'une interrogation dont le contenu informationnel est : se renseigner sur la venue de Jean. Mais le contenu argumentatif *implicite*, dans cet énoncé, est l'incertitude ; on ne sait rien sur la venue de Jean à cause de la formule interrogative *est-ce que*.

Or dans *Jean est venu, puisque sa voiture est devant la maison*, il y a deux informations : 1- Jean est venu, 2- sa voiture est devant la maison. Le contenu argumentatif est *explicite*, c'est une affirmation d'une certitude et d'une preuve explicite *puisque sa voiture est devant la maison*.

Dans *Cette femme est riche, mais malade*, il y a un double contenu informationnel : riche et malade. Le contenu argumentatif est *explicite*. On a deux certitudes en opposition, parce que *être riche* signifie qu'elle doit être heureuse, alors que *être malade* signifie qu'elle est malheureuse. On doit remarquer le changement de contenu argumentatif si on inverse les informations rhématiques : *Elle est malade,*

*mais riche*, elle pourra se soigner / elle est quand même dans une situation avantageuse grâce à sa richesse. La conjonction *mais* s'oppose au contenu présupposé (*riche = bonheur*) pour introduire le contraire de celui-ci (*malade = malheur*). Voici la description que donne Ducrot de *mais* argumentatif :

*Lorsqu'on coordonne par mais deux propositions p et q, on ajoute à p et à q les deux idées suivantes. D'abord, qu'une certaine conclusion r, que l'on a précisément dans l'esprit, et que le destinataire peut retrouver, serait suggérée par p et infirmée par q : autrement dit, p et q ont, par rapport à r, des orientations argumentatives opposées. Ensuite, que q a plus de force contre r que p n'en a en sa faveur : de sorte que l'ensemble p mais q va dans le sens de non-r.* (Ducrot, 1980 : 11sq)

A partir des deux derniers exemples, on constate que les connecteurs logiques ont de l'importance dans l'orientation argumentative des énoncés (*et, mais, même, décidément, d'ailleurs, alors, au moins, peu / un peu, presque / à peine, seulement, puisque, car, eh bien, je trouve que*, etc.)

### 1.2.3.3. Les échelles argumentatives

La théorie de Ducrot et d'Anscombe s'appuie sur le phénomène d'énonciation et l'étude des actes de langage. Leurs recherches contribuent dans une large part à l'élaboration d'une théorie du discours où pragmatique, sémantique et syntaxe se rejoignent pour se compléter réciproquement. On doit à cette théorie la distinction entre *acte d'argumenter* et *argumentation*.

Lorsqu'ils parlent d'*argumentation*, Anscombe et Ducrot (1983 : 163) se réfèrent toujours à des discours comportant au moins deux énoncés E1 et E2, dont l'un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre. Le premier est l'argument, le second la conclusion. Ce sera le cas de E1 (*Il pleut*) et E2 (*Je ne sors plus*), dans des textes comme :

*Il pleut, je ne sors plus.*

*Il pleut, donc je ne sors plus.*

*Je ne sors plus, puisqu'il pleut.*

Analyse :

[E1 argument]	[E2 conclusion].
<i>Il pleut, ... / Puisqu'il pleut...</i>	<i>je ne sors plus / donc je ne sors plus</i>

L'acte d'argumenter est un acte beaucoup plus abstrait que l'argumentation et peut se réaliser en dehors d'elle, mais apparaît très souvent à travers elle dans la mesure où cet acte conditionne et contraint l'argumentation. « Ce processus discursif que l'on nomme argumentation et qui consiste à enchaîner des énoncés-arguments et des énoncés-conclusions a lui-même pour préalable un acte d'argumenter sur lequel il s'appuie » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 168). Comme tous les actes illocutoires, l'acte d'argumenter se réalise dans et par un énoncé unique. Si l'acte d'argumenter est déterminé par la structure linguistique des énoncés du discours, l'argumentation n'en est qu'une exploitation possible parmi d'autres. L'hypothèse d'Anscombe et Ducrot est la suivante : tout énoncé, qu'il serve ou non de prémisse dans une argumentation, est l'objet d'un acte d'argumenter qui ferait partie de son sens.

Cela se manifeste par les conclusions implicites ou explicites tirées de l'énoncé discursivement employé. Par exemple, l'énoncé :

*Le dîner est presque prêt* conduit vers les conclusions : *Dépêche-toi !* ou :

*Je n'en ai plus pour longtemps / vous n'aurez plus à attendre longtemps* puisqu'il fait apparaître la proximité d'un dîner.

Anscombe et Ducrot distinguent l'informativité de l'argumentativité. Dans la version radicale de leur modèle, ils arrivent même à dire que « l'informativité est en fait seconde par rapport à l'argumentativité » et que « la prétention à décrire la réalité ne serait alors qu'un travestissement d'une prétention plus fondamentale à faire pression sur les opinions de l'autre ». Dans un grand nombre de situations on peut justifier « la réduction de l'apparemment informatif au fondamentalement argumentatif » (1983 : 169). Il en est ainsi de certains énoncés évaluatifs, tels que :

*C'est un bon livre*, parce que dire : *C'est un bon livre*, c'est accomplir un acte d'argumenter, qui donne lieu à une argumentation effective dont la conclusion sera : *Je te recommande de lire ce livre*. Si on dit : *Ce livre est bon* (E1), *mais je ne te le recommande pas* (E2)- *pourtant* - le premier énoncé E1 est conçu comme s'il était la source d'une argumentation possible en faveur de : *Je te le recommande*. Ce sont le connecteur oppositif et la négation qui orientent le contenu argumentatif.

Les énoncés évaluatifs accomplissent donc un acte qui n'est pas celui d'asserter ou d'informer. Il s'y agit d'un acte d'argumenter, acte beaucoup plus général et complexe que l'acte particulier de recommandation. Toute une classe d'énoncés apparemment informatifs, les énoncés évaluatifs, sont fondamentalement argumentatifs, « l'informatif étant un dérivé délocutif de l'argumentatif » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 174).

L'interprétation que donne l'analyse du discours aux mots indexicaux ou déictiques (*je, tu, vous, moi, maintenant, ici*) est complétée par l'analyse sémantique des mots et par l'analyse pragmatique et idéologique de textes ou de corpus (ils sont les marques de la subjectivité énonciative, de la réalisation de l'énoncé). Par conséquent, les mots en tant que matériau linguistique sont étudiés selon leurs deux propriétés distinctes :

- en tant qu'indices de l'énonciation (les mots appelés indexicaux ou déictiques, les verbes modaux)
- en tant que mots sémantiquement interprétables (les mots lexicaux, qui ont un sens lexical).

#### **I.2.3.4. Visée argumentative ou type argumentatif**

Selon Ducrot (1980), tout acte d'argumenter ressemble à des actes de langage explicite ou implicite (les actes de langage directs et indirects) contenant *je*, alors que l'argumentation est construite comme une phrase complexe.



Selon Adam (1999) « l'activité argumentative ne serait qu'une activité parmi d'autres comme la descriptive et la narrative <sup>13</sup> ». On est donc face à deux visions opposées, l'argumentativité est inhérente au langage, au niveau des énoncés, ou bien le texte argumentatif n'est qu'un type de texte parmi d'autres types de textes, chacun avec ses caractéristiques (organisation, outils linguistiques, etc.). La visée ou l'intention communicative de l'énonciateur ainsi que sa réalisation linguistique se placeraient donc à deux niveaux différents qui, dans une acception plus courante, sont complémentaires. L'argumentation en tant qu'intention communicative peut figurer dans le récit, comme dans le texte explicatif ou prescriptif ou narratif, par exemple, mais l'intention globale de l'auteur de textes de ce type peut ne pas être la narration, mais l'argumentation ou ce que vise l'auteur à travers la narration, qui peut être le souhait de convaincre ou de persuader son destinataire. C'est ce qu'avance Patrick Charaudeau (1989 : 6-15) en disant que l'argumentation relève du discours, qu'elle est un acte de langage réalisé dans une situation donnée, pour une intention communicative bien définie, destiné à un interlocuteur déterminé, et qu'elle ne se limite pas à une compréhension sémantico-pragmatique des énoncés ou à une structuration d'un texte d'idées.

### 1.2.3.5. L'argumentation dans l'approche pragmatique

Selon Breton (2006 : 03), « l'argumentation appartient en effet à la famille des actions humaines qui ont pour objectif de convaincre ». De cette définition, on déduit que l'argumentation est un acte de communication impliquant un émetteur ou « un orateur » et un récepteur ; le message transmis par cet orateur à pour but de convaincre son destinataire en défendant son opinion à l'aide d'arguments choisis et en s'appuyant sur une stratégie donnée pour que ce destinataire soit convaincu. En disant que c'est une action humaine, on insiste sur le fait que dans notre vie l'argumentation prend une grande place.

De son côté, Vigner, dans son ouvrage *L'argumentation* (2006 : 03), reprend la définition suivante de Plantin (1996) : « Argumenter, c'est adresser à un

<sup>13</sup> Charaudeau, P., 1998, L'argumentation n'est pas peut-être ce que l'on croit, *Le français aujourd'hui*, « Argumenter : enjeux et pratiques », n° 123, p.6-15.

*interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats* ». L'émetteur, en argumentant, destine un argument bien convaincant, qui selon Plantin, est synonyme de raison, à un interlocuteur pour qu'il soit convaincu et partage l'avis de l'énonciateur. On déduit donc que l'acte argumentatif implique forcément l'autre.

L'argumentation est un phénomène fonctionnel, parce qu'elle remplit des fonctions spécifiques à la situation d'énonciation, mais aussi exprimable, parce que c'est un ensemble d'interactions verbales et même non-verbales relevant d'un contexte donné, celui des interlocuteurs ; c'est aussi un phénomène social, en tant que phénomène langagier courant, et enfin dialectique, parce que l'énonciateur adopte une certaine logique afin d'agir sur son destinataire. Charaudeau (2005 : 25) définit l'argumentation de la façon suivante :

*L'argumentation est un mode d'organisation du discours c'est-à-dire une attitude mentale qui consiste à décrire le pourquoi et le comment des phénomènes du monde, et qui s'accompagne donc d'un certain nombre de contraintes discursives quant à l'ordonnement des opérations langagières. En cela, l'argumentation s'oppose aux deux autres modes d'organisation, la description et la narration, qui correspondent chacun à une attitude mentale propre, chacune d'elle utilisant un appareil d'ordonnement des opérations langagières qui lui est propre.*

Selon Charaudeau, l'argumentation est un discours bien organisé, à travers lequel l'énonciateur présente des raisons et des justifications de certains phénomènes du monde. Or ce discours se croise avec d'autres discours qui sont le descriptif et le narratif dont chacun a ses propres particularités qui le différencient des autres types discursifs.

Bref, d'un point de vue pragmatique, l'argumentation est une pratique langagière ayant ses spécificités en relation avec le contexte de sa réalisation, en particulier le locuteur et ses intentions communicatives.

#### **I.2.4. Bilan**

En récapitulant, on voit la distance parcourue depuis les travaux de Saussure sur la notion du signe linguistique et l'opposition entre langue et parole, jusqu'à ceux de Benveniste sur l'introduction de la notion d'énonciation et des autres auteurs qui ont travaillé sur la subjectivité dans le langage. Nous nous intéresserons maintenant à l'utilisation dans l'enseignement des langues des notions centrales de la linguistique de l'énonciation, de la pragmatique des actes de langage, de l'implicite et de l'argumentativité du langage, en somme tout ce qui concerne l'expression du sujet énonciateur dans la production de la parole.

### **I.3. La transposition didactique de l'approche énonciative**

#### **I.3.1. Définition**

Une réalité scientifique est un savoir savant, qu'il faut adapter dans une situation de classe selon les besoins du public. Nous empruntons la définition de la transposition didactique, appelée aussi traduction didactique ou didactisation ou encore pédagogisation, au didacticien des mathématiques Chevallard (1985 : 35), qui la formule comme suit :

*Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.*

Chevallard s'est demandé pourquoi il faut éliminer certains éléments d'enseignement et les substituer par d'autres et d'où proviennent ces objets d'enseignement. Il affirme que la didactique d'une discipline existe en tant que science d'un objet connaissable construit sur le système didactique qui se constitue du triplet *enseignant – élève – savoir disciplinaire* et la relation entre eux est une relation didactique. L'auteur montre comment les savoirs circulent dans l'enseignement dans cette analyse :

*l'ensemble des systèmes didactiques (systèmes ouverts) réunis dans le système d'enseignement s'inscrit dans l'environnement à travers la **noosphère** (sphère où l'on pense) et des flux de savoir traversent ce système suivant des processus dont l'analyse ressort prioritairement du travail du didacticien. Pour didactiser un savoir, le didacticien doit étudier les rapports et les écarts entre le savoir-savant et le savoir enseigné grâce à la transposition didactique. (Chevallard, 1985 : 22)*

Chevallard est arrivé donc à expliquer le processus de transformation d'un savoir savant en un savoir enseigné. Il s'agit donc d'une didactisation d'un savoir savant, c'est le passage des connaissances disciplinaires savantes aux connaissances disciplinaires enseignées. Nous retenons pour l'instant que la transposition didactique diffère de la recherche scientifique, parce qu'elle est une recréation d'un savoir dans une situation d'enseignement.

Selon Lagace (2013), il y a deux types de transpositions didactiques : la TD externe et la TD interne.

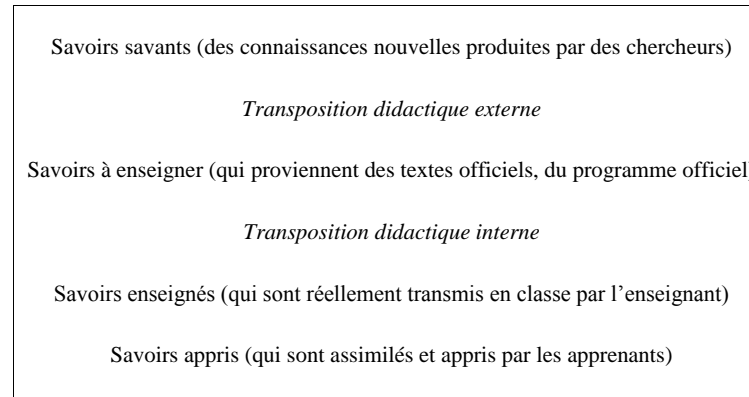
### I.3.1.1. La transposition didactique externe

Il s'agit de la transformation d'un savoir disciplinaire en un savoir à enseigner, qui se passe hors la classe. Une équipe constituée de spécialistes fait la sélection de certains savoirs de certaines disciplines qu'on doit enseigner en situation de classe, pour arriver à concevoir et élaborer des programmes d'enseignement tout en prenant en considération la quantité et la qualité de l'information qu'on veut transmettre à un public, qui est par exemple les élèves de tel ou tel palier selon leurs besoins cognitifs, socioculturels, psychologiques, etc.

### I.3.1.2. La transposition didactique interne

C'est la transformation d'un savoir à enseigner en un savoir enseigné. C'est la tâche de l'enseignant qui assure une matière et qui se charge de transformer le savoir à enseigner à un savoir enseigné au sein de la classe. C'est la didactisation du savoir. L'enseignant doit adapter le savoir à son public selon son âge, son niveau, le palier d'enseignement, les compétences visées. Il adapte le programme proposé par les concepteurs et l'allège même, si cela est possible et nécessaire. Il est appelé à adopter aussi les stratégies et les méthodes d'enseignement / apprentissage les plus appropriées pour qu'il puisse réussir son enseignement, aboutir à des résultats rentables, atteindre les objectifs tracés par lui-même et par l'équipe pédagogique, installer chez ses apprenants les compétences visés.

Selon Clerc, Minder et Roudit, (2006), le processus de la transposition didactique peut être schématisé ainsi :



### I.3.2. La transposition didactique de la théorie de l'énonciation dans les programmes scolaires

Dans l'enseignement du FLE, on tente de finaliser les savoirs et recentrer les apprentissages autour de compétences fondamentales, qui sont lire, écrire, communiquer. On vise à installer la compétence communicative chez les apprenants d'une langue.

La linguistique énonciative s'est imposée à partir des années 1980<sup>14</sup>, lorsqu'on a pris en compte dans l'enseignement de l'énonciation et son appareil formel. La distinction entre le discours et l'histoire comme systèmes énonciatifs connaît un grand succès dans les manuels scolaires. Elle facilite la mise en relation du fonctionnement des temps verbaux avec le choix des personnes et l'emploi des déictiques<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Collinot, A., Petiot, G., 1998, *Manuéliation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

<sup>15</sup> Déictique est un adjectif qui correspond à « deixis » (mot grec qui veut dire action de montrer). Les déictiques sont les éléments linguistiques qu'on trouve pratiquement dans tous les systèmes linguistiques dont le fonctionnement sémantique est inséparable de la situation d'énonciation. Roman Jakobson les appelle « embrayeurs » (en anglais : shifters). Et sous cette notion on trouve les « personnes » ou pronoms personnels et les « déictiques » spatiaux et temporels. D. Maingueneau a utilisé cette notion d'embrayeurs dans son ouvrage « L'énonciation en linguistique française ». Aujourd'hui, on préfère utiliser celle de

La transposition didactique<sup>16</sup> s'effectue en premier lieu dans les manuels scolaires, selon les choix opérés et transmis par les programmes officiels.

Les notions de la linguistique énonciative<sup>17</sup> ont beaucoup servi dans l'enseignement et la conception des manuels de langue en FLM (français langue maternelle). Auparavant, on s'intéressait à la grammaire, aux règles, aux normes, au fonctionnement d'une langue lors de son apprentissage. Puis, en passant de la notion de *langue* à celle de *discours*, on a commencé à s'intéresser à l'étude des systèmes énonciatifs : discours, récit historique ou énonciation historique et discours rapporté. Après Austin, la didactique des langues s'est intéressée à l'étude des actes de langage (actions sur l'interlocuteur, le destinataire, le monde), qui ont été appliqués en FLE (français langue étrangère).

Dans le cadre de l'analyse des actes de langage, on s'intéresse à la signification de l'énoncé qui peut être explicite, littérale ou implicite. La signification n'est déterminée que par rapport à certains facteurs linguistiques et extralinguistiques. En énonçant, le sujet parlant produit son énoncé selon le contexte, il est en situation d'argumentation parce qu'il tente de convaincre son interlocuteur en l'impliquant. L'enseignement du FLE se sert de tous les indices qui renvoient aux énonciateurs, aux interlocuteurs et ceux ou ce qui les entourent.

### 1.3.3. Choix didactiques et objectifs en FLE en Algérie

L'objectif de l'enseignement d'une langue est que l'apprenant devienne un locuteur autonome en cette langue qui va lui servir pour communiquer. L'objectif

---

« déictiques » surtout dans le domaine de l'enseignement des langues. Comme nous l'avons déjà rappelé, les déictiques sont : les pronoms personnels, les déterminants et pronoms possessifs, les indications de temps et de lieu et les temps du verbe. C'est une appellation empruntée à Peirce. (Bruno, 1992)

<sup>16</sup> <http://christianelagace.com/pedagogie/la-transposition-didactique/> (consulté le 24/05/2014)

<sup>17</sup> Collinot, A., Petiot, G., 1998, *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

général s'organise autour de six éléments caractéristiques, rassemblés<sup>18</sup> sous l'acronyme SMARTÉ :

- Spécifique : la formulation de l'objectif doit être claire et précise.
- Mesurable : en définissant le comportement final, que doit manifester l'élève.
- Applicable : décrire les conditions dans lesquelles l'objectif doit être normalement atteint.
- Réaliste : préciser des critères de performance acceptables.
- Temporel : déterminer la durée préconisée pour l'atteinte de l'objectif.
- Écologique : créer une atmosphère favorable, qui permet d'atteindre l'objectif en question, car c'est l'atteinte des objectifs qui assure la maîtrise des compétences.

Ces critères s'organisent en fonction de la situation linguistique dans laquelle s'insère l'apprentissage du français en Algérie. Officiellement, le pays a comme langue nationale l'arabe classique, mais la situation linguistique réelle se caractérise par un vrai plurilinguisme dans lequel coexistent l'arabe classique auquel renvoie la dénomination langue nationale, l'arabe dialectal algérien, les langues berbères, la langue kabyle et le français. Or sur le plan sociolinguistique, le français est considérée comme une langue seconde du moment où le locuteur algérien procède le plus souvent au phénomène d'alternance codique qui consiste à l'emploi de sa langue maternelle et—du français. Cette langue est donc omniprésente dans les interactions informelles de la société algérienne, comme l'écrit Cherrad (1990 : 154) :

*Même si les Algériens sont en train de vivre une situation linguistique où la langue arabe s'étend de plus en plus rapidement et semble dominer, il n'en reste pas moins qu'elle doit jusqu'à présent partager le terrain avec la langue française [...]. Si l'arabe moderne connaît une extension rapide, le français conserve une place importante dans l'enseignement et même dans l'ensemble des*

---

<sup>18</sup> SMART, c'est un acronyme proposé par François Vincent dans le but de créer des objectifs en marketing. Publié le 10-09-2013, In *Stratégies*, 153. (Consulté le 15-01-2014)

*entreprises et sociétés algériennes hormis l'administration, encore que là aussi l'usage du français est largement répandu.*

Apprendre une langue ne veut pas dire apprendre uniquement sa grammaire et son vocabulaire d'une manière systématique, mais aussi savoir l'exploiter pour son propre intérêt. L'apprenant de cette langue est censé l'utiliser comme moyen de communication, comme le souligne Moirand (1982 : 20) : « apprendre une langue étrangère ne se ramène donc pas à la simple connaissance des règles syntaxiques et lexicales de cette langue. En plus de la maîtrise de ces règles l'apprenant a surtout besoin d'un bain linguistique. » Or, même si la compétence linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, phonétique et phonologie) n'est pas le but ultime de l'enseignement d'une langue, pour que l'apprenant puisse développer une compétence communicative et discursive, il lui faut d'abord (ou parallèlement) développer une compétence linguistique, qui est et sera la partie technique, tellement nécessaire, pour la réalisation des actes de langage dans la communication. Avec l'aide de la compétence linguistique, l'apprenant pourra se concentrer sur les aspects communicatifs et énonciatifs de la langue. Le problème est toutefois de savoir si cette compétence énonciative doit venir en second lieu ou si elle doit précéder ou accompagner constamment l'acquisition de la compétence linguistique.

### **I.3.3.1. La réforme du système éducatif en FLE**

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement d'une langue, c'était l'étude de sa littérature ; il servait un objectif culturel, la connaissance des grands textes et de la grammaire. En revanche, depuis 1950, la didactique des langues s'est donné un objectif pratique qui fait que l'enseignement de la langue vise la communication, la langue étant considérée comme un outil qui permet de communiquer. On s'intéresse à l'interlocuteur et aux conditions de production de son discours, c'est-à-dire qu'on s'intéresse à son contexte social, culturel, psychologique, etc.

Aujourd'hui l'enseignement des langues abolit le profil du locuteur / auditeur idéal de Chomsky (1956). Cela ne veut pas dire se désintéresser de la structuration de la langue, mais on s'intéresse à la langue dans un contexte humain. C'est-à-dire que l'objectif de l'enseignement des langues n'est pas de donner aux élèves une « bonne

conscience linguistique », mais de les faire communiquer en langue étrangère et participer à des échanges verbaux dans des conditions et des situations déterminées. C'est pourquoi on propose et on intègre de nouvelles approches pour faciliter et surtout réussir l'enseignement / apprentissage des langues et ne plus résumer la langue à sa grammaire ou à son fonctionnement, mais montrer que l'apprentissage de la langue s'effectue pour permettre la communication.

Les réformes engagées en Algérie en 2002-2003 à l'école primaire et en 2005-2006 au lycée dans le but d'être à jour avec ces innovations ont été accompagnées d'un renouvellement des manuels et des approches méthodologiques qui les soutiennent et en fonction des objectifs fixés dans l'enseignement du français dans le cycle secondaire<sup>19</sup>. À la fin du cycle, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de l'utiliser d'une manière autonome et la mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.

L'enseignement secondaire du français poursuit depuis l'année scolaire 2005-2006 des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (le contenu du texte) des marques de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. L'enseignement s'inscrit dans une logique de projet pédagogique. Ce dernier comprend l'organisation didactique d'un ensemble d'activités, étant organisé en séquences cohérentes autour d'intentions pédagogiques. Il permet d'installer une ou plusieurs compétences. En effet, l'objectif de chaque projet, dans les classes des 1<sup>ères</sup>, 2<sup>èmes</sup> et des 3<sup>èmes</sup> années du secondaire, vise non seulement la production écrite mais aussi celle de l'oral. Cette notion de « projet » n'est pas nouvelle, ce qui est nouveau dans cette réforme, ce sont les intentions communicatives à travers la réalisation du projet tout en développant telle ou telle compétence chez l'apprenant.

<sup>19</sup> Cf. CNP, *Document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS*, ONPS (2006).

Un enseignant de français doit maîtriser la langue française, avoir des connaissances en linguistique, en psychologie, en didactique, en pédagogie, etc. Le plus important est qu'il soit autonome en procédant à la transformation des contenus des programmes basés sur des approches renouvelées, qu'il ait des connaissances sur les apprenants, leurs besoins, leur milieu socioculturel et sur les moyens dont il dispose. Il doit également prendre en compte qu'il ne s'agit plus de transmettre un savoir, mais que désormais, il faut « apprendre à l'élève à apprendre » afin qu'il soit autonome.

L'enseignant doit passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Il doit faire de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation. Il s'agit de doter l'apprenant de dispositifs qui lui permettront d'être autonome. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

Selon les textes officiels, les contenus des programmes ont été élaborés sur la base de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :

- énonciation de discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par *je / ici / maintenant*
- énonciation de discours écrit, ancré dans une situation qui doit être explicitée par le contexte mais dont la référence est assurée par *je / ici / maintenant*.
- énonciation du récit, énonciation « non actuelle », marquée par *il / passé simple / imparfait*
- énonciation du discours théorique, scientifique, qui présente le savoir comme absolu, marquée par le présent atemporel
- respect d'une approche de type spiralaire pour arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant aux discours les plus complexes des savoirs et savoir faire acquis sur les discours les plus simples

- croisement entre formes discursives et intentions communicatives
- passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive.
- prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D., etc.)

L'objectif terminal de l'enseignement du FLE dans le secondaire est que l'apprenant soit capable de produire un discours écrit ou oral relatif à une situation de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication et en s'impliquant subjectivement, il s'agit de discours marqués par la subjectivité en utilisant les outils linguistiques qui lui permettront de communiquer et s'exprimer de manière autonome.

### I.3.3.2. Les nouvelles approches dans l'enseignement secondaire du FLE

La méthodologie de l'enseignement secondaire du FLE est basée sur l'approche communicative basée sur l'approche par compétences et l'approche énonciative. L'approche communicative correspond, en didactique des langues, à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. C'est pour cela qu'elle est en forte relation avec la linguistique de l'énonciation. Cette approche s'oppose aux visions précédentes<sup>20</sup> : la méthode traditionnelle de grammaire-traduction (MT) qui visait d'installer la compétence de l'écrit, la méthode audio-orale (MAO) et la méthode structurale globale audio-visuelle (SGAV) qui s'intéressaient d'avantage à la forme orale et à la structure des langues qu'au contexte.

<sup>20</sup> La MT s'appuyait sur l'entraînement de l'écrit qui supposait que l'apprenant pouvait transposer à l'oral ce qu'il a fait à l'écrit sans aucun entraînement. La MAO, contrairement à la MT, visait essentiellement la langue orale, par le biais des enregistrements de voix et par la répétition en y appliquant le distributionnalisme et le béhaviorisme. La méthode SGAV a associé l'image fixe c'est-à-dire les diapositives, aux enregistrements, l'apprentissage visait les structures phrastiques associées à l'image qui apportaient le sens et à l'apprentissage par les répétitions des structures et des énoncés. Il s'agit d'enseigner le français fondamental (Niveau 1 puis Niveau 2) publié par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) dans le but de faciliter l'apprentissage et la diffusion du français par rapport à l'anglo-américain.

Cette dernière réforme de 2004-2005 centrée sur l'apprenant l'encourage à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. En effet, l'enseignement actuel du FLE est centré sur la communication, c'est-à-dire que l'apprenant doit acquérir une compétence communicative (concept créé par Dell Hymes)<sup>21</sup>, avec ses quatre composantes : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle.

### I.3.3.2.1. L'approche communicative

Elle est appelée approche et non méthodologie, elle est le fruit de plusieurs recherches faites en linguistique et en didactique des langues. « L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable <sup>22</sup>». Avec l'avènement donc de l'approche communicative, l'erreur, étant un passage obligatoire dans l'apprentissage des langues, devient tolérée, permise parce qu'elle permet à l'apprenant de progresser, elle est constructive.

Selon l'approche communicative, on apprend aux apprenants à réaliser des actes de langage dans des situations de communication bien précises en renforçant les quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) de manière équilibrée selon les besoins langagiers des apprenants et en s'appuyant sur l'apprentissage des outils grammaticaux et lexicaux nécessaires à la réalisation des actes de langages. Chaque acte de langage correspond à un objectif d'enseignement. Selon cette approche, l'apprentissage est un processus actif. Il ne s'agit plus d'habitudes ou de répétitions, les constructions doivent fonctionner à l'intérieur des

<sup>21</sup> CNP, *Référentiel général des programmes*, ONPS, 2009.

<sup>22</sup> *L'évolution des méthodologies en FLE*, <http://www.echo-fle.org/COURSES/Documents/Didactiques> (le 08/12/2015)

énoncés naturels de la communication. Cela dépend de l'information présentée à l'apprenant et de son comportement à l'égard de cette information. Dans cet apprentissage, l'enseignant est considéré comme « conseiller ». Il doit amener l'élève à exprimer ce qu'il a envie ou besoin, à s'approprier un savoir pour construire des savoir-faire. Cette approche réunit l'oral et l'écrit, on installe chez l'apprenant une compétence langagière communicative dans les quatre compétences orales et écrites.

Il faut tout d'abord définir le concept de *compétence*. Nous commençons par Hadji (1989) qui distingue *capacité* et *compétence*, la capacité est « un savoir-faire transversal, trans-situationnel » ; la compétence est « un savoir-faire en situation et / ou lié à un contenu. » Le concept de compétence est défini par Gillet (1991 : 69) comme « un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action (performance). » La compétence donne donc un sens à l'apprentissage, elle le finalise, « son énoncé intègre l'expression du but recherché, de la fonction visée » (Phélut et Meyer, 1992 : 86-87), elle a donc une fonction intégrative.

Cette approche traite les compétences langagières en expression et en compréhension de manière équilibrée. On distingue la compétence générale, qui constitue le savoir-faire, de la compétence pragmatique qui aide l'individu à s'adapter à une situation bien donnée, par exemple savoir saluer.

Bref, la parole est générée par l'élève, l'interaction entre les élèves est au cœur de l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions, portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs et précis ; le rôle du professeur est de leur apprendre à apprendre, il est le guide et l'animateur en classe, il apprend à ses élèves des savoirs nouveaux. Enfin, on essaie de prendre en compte la totalité de la situation de communication en mettant l'accent sur le sens et le contenu plutôt que sur la forme, d'où l'intervention de la linguistique de l'énonciation.

### I.3.3.2.2. L'approche actionnelle

Apparue à la fin des années 1990, l'approche actionnelle met l'accent sur les tâches réalisées pour réussir un projet. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une définition de l'approche actionnelle.

*La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé<sup>23</sup>*

Dans l'apprentissage, l'apprenant agit en tant qu'un acteur social.

*L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.<sup>24</sup>*

Selon le CECRL (le Cadre européen commun de référence pour les langues) (2001), les individus utilisent la langue afin d'accomplir un acte de communication

<sup>23</sup> Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), 2001, p.15

<sup>24</sup> Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), 2001, p.15

en incluant l'une des quatre catégories de l'activité langagière : la réception, la production, la médiation et l'interaction. Pour esquisser l'activité langagière, on se sert des compétences langagières de communication provenant des connaissances qu'on possède déjà sur les sons, le vocabulaire (les mots), les structures syntaxiques (les règles) de la langue utilisée. Cette activité langagière qui correspond à l'accomplissement l'acte de communication dépend dans son déroulement d'un contexte. Le public, le personnel, l'éducationnel et le professionnel sont les quatre domaines que propose le CECRL pour l'utilisation d'une langue. En effet, lorsque l'individu communique, il agit dans un contexte bien défini, c'est pourquoi sa compétence langagière comporte deux compétences, l'une socioculturelle, l'autre, pragmatique<sup>25</sup>. Selon le CECRL (2001 : 17), outre les deux composantes déjà citées, la compétence à communiquer langagièrement comporte une troisième, c'est la composante linguistique, c'est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ».

### I.3.3.2.3. L'approche énonciative

L'énonciation correspond à la description des relations entre les interlocuteurs : énonciateur / énonciataire. Jeandillou<sup>26</sup> (1997) dit que l'énonciation « instaure un système de repérage étroitement lié à l'instance du locuteur au moment même où il parle ». Le destinataire doit avoir « une capacité d'interprétation analogue à celle du destinataire ». Dans l'énonciation, on focalise essentiellement sur le sujet-énonciateur qui impose la présence d'un destinataire.

Par contraste, dans l'analyse textuelle, le lecteur doit pouvoir interpréter le

<sup>25</sup> Nos compétences sociolinguistiques – à considérer, encore une fois, comme une combinaison de connaissances et de capacités – nous permettent d'aborder la dimension sociale et culturelle du comportement communicatif, en respectant, par exemple, les conventions sociales et les normes culturelles. Quant à nos compétences pragmatiques, qui vont de pair avec nos compétences sociolinguistiques, elles sous-tendent notre capacité à utiliser la langue de façon pertinente pour effectuer des actions précises, telles que saluer, prendre congé, s'excuser ou remercier quelqu'un. (CECRL, 2001 : 09)

<sup>26</sup> *La théorie de l'énonciation*, Mémoires, Sciences du langage (07 / 08), 23-02-2013.



discours de l'auteur à l'aide de certaines compétences linguistiques, paralinguistiques, idéologiques et culturelles parce que le sujet énonciateur développe une stratégie de discours qui rattache le texte à un genre, par exemple : stratégies lyriques, stratégies autobiographiques ; énonciation poétique, énonciation lyrique, en utilisant des outils conformes au contexte.

L'approche énonciative peut servir de modèle en didactique des langues. Selon le Référentiel de la CNP (commission nationale des programmes, 2009), cette approche permet à l'élève de se situer en tant qu'énonciateur effectif en langues étrangères ou même en langue maternelle, ce qui le transforme en « apprenant », et non en simple producteur d'énoncés pour être évalué. Ainsi, l'apprenant, en situation d'énonciation, doit prendre en charge ses énoncés, en effectuant un travail cognitif de type métalinguistique portant sur les opérations d'énonciation, ce qui lui permet d'acquérir des compétences linguistiques par un travail morphologique et syntaxique portant sur les unités déictiques mais aussi des compétences communicationnelles par les systèmes de repérages situationnels et conceptuels assurant l'intercompréhension. Il est à noter que dans les textes, on ne parle pas d'approche énonciative mais plutôt de linguistique de l'énonciation.

### I.3.3.3. La méthodologie du projet

Dans le cycle secondaire, le programme n'est pas conçu comme une suite de leçons cloisonnées mais s'organise sous forme de *projets pédagogiques* comprenant un ensemble de séquences ou d'activités. Dans les textes officiels, le projet<sup>27</sup> assure une cohérence organique et pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant. C'est la mise en œuvre d'un ensemble d'activités et de tâches à exécuter afin d'atteindre un certain niveau de compétence. Considéré dans sa globalité, le projet pédagogique constitue l'organisateur d'un ensemble d'activités conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et répondant à des intentions pédagogiques, visant un objectif terminal d'intégration. Il décrit en termes de compétences et de capacités le profil de sortie de l'élève au terme d'une période d'apprentissage.

<sup>27</sup> CN P, 2005, *Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> AS*, Alger : ONPS.

La notion de projet pédagogique n'est ni opposée, ni identique à celle de séquence parce qu'il intègre cette dernière, qui assure à son niveau des apprentissages et organise des connaissances. Le projet pédagogique permet de donner un sens à ces apprentissages, de tendre vers l'autonomie de l'élève et de le responsabiliser. Le recours au projet évite la juxtaposition des activités et donne à l'enseignement / apprentissage un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités et leur convergence dans un produit finalisé.

A titre d'exemple, Degroote<sup>28</sup> (2010) définit le projet pédagogique comme un outil de travail qui reprend « des éléments issus de l'Ecole de Devoirs<sup>29</sup> elle-même ; des éléments issus des besoins du public accueilli de son environnement ; des éléments issus des textes légaux des documents officiels auxquels l'Ecole de Devoirs doit se conformer ». Il permet le travail en groupe, ce qui crée une interrelation entre les individus, il ne s'agit plus d'un travail individuel mais plutôt un travail en collaboration, chaque élément du groupe en accomplissant sa tâche contribue à la réalisation du projet par rapport au travail de l'autre et les tâches se complètent. Le projet permet donc de passer de l'intention à l'action.

La réalisation de chaque projet s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs séquences qui se complètent l'une l'autre. La séquence constitue l'organisateur didactico-pédagogique de l'enseignement / apprentissage, elle vise l'installation d'un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence ou de sous-compétence). C'est une trame d'activités proposées aux apprenants et dont l'éventail ne se développe plus dans une perspective de juxtaposition, d'accumulation, mais doit être inséré selon un enchaînement fonctionnel où les projets individuels et le projet commun se rejoignent et se matérialisent dans une production terminale. Elle comprend donc un ensemble de séances ou d'activités orales et écrites, dans le but de

<sup>28</sup> Degroote est une animatrice à la fédération francophone des écoles de devoirs (FFEDD) en Belgique.

<sup>29</sup> Une école de devoirs propose d'aider les enfants et les adolescents dans leur travail scolaire quotidien. Mais elle ne fait pas que ça. Par le biais d'activités ludiques, éducatives et créatives, elle permet l'intégration culturelle et sociale des jeunes dans leurs différents milieux de vie (l'école, la famille, les amis, etc.) et contribue à assurer l'égalité des chances pour tous. L'école de devoirs encourage donc chaque enfant et chaque adolescent à développer son potentiel, à reconnaître ses capacités et à s'intégrer dans son environnement.

mener l'apprenant à réaliser le projet ciblé d'une manière progressive, en commençant par la compréhension et l'expression orales pour arriver à l'étape finale, l'expression écrite. La séquence a une durée variable et modulable en fonction des besoins des apprenants et des exigences du projet. Elle se déploie à travers des activités d'analyse du discours à étudier, de manipulation de la langue et d'évaluation formative.

Dans le cadre de la refonte du système éducatif, se constitue un appareil conceptuel comprenant le paradigme suivant : compétence, projet pédagogique, intégration, situation-problème, etc.

Le manuel conçu sur la base de ces approches recommandées (énonciative, communicative et par compétences) vise à mettre en œuvre, au sein de séquences clairement identifiées, les interactions entre lecture, écriture, prise de parole, et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour favoriser l'appropriation des formes discursives qui seront mises au service d'une intention de communication, par exemple :

- au niveau de la phrase, les problèmes morphosyntaxiques
- au niveau du texte, les problèmes liés à la cohésion
- au niveau du discours, la situation d'énonciation, la modalisation, la dimension pragmatique.

Bref, l'introduction de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE concerne le repérage de ces traces d'énonciation, en répondant à des questions portant sur :

- le contexte d'énonciation : le lieu et le moment de l'allocation
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocataire dans l'objet – texte
- l'opacité ou la transparence d'un texte
- le degré d'objectivation du discours et la focalisation sur l'objet, le locuteur, l'allocataire.

### **3.4. La grammaire énonciative**

La grammaire énonciative ou l'appareil formel de l'énonciation constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique qui cherche à aller au-delà des limites que s'est imposées une linguistique de la langue. La grammaire énonciative veut dépasser les frontières de la phrase considérée comme le niveau supérieur de l'analyse linguistique et échapper à la réduction de la langue à un simple code à fonction purement informative, elle tente à réintroduire le sujet parlant et la situation de communication dans les études linguistiques. Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle se fonde sur la situation de communication.

Selon le programme de la 1<sup>ère</sup> année, avec cette réforme, on ne s'intéresse plus à la grammaire de phrase, systématique, mais à la grammaire textuelle. La phrase n'est étudiée qu'au sein de son contexte qui est le texte qui permet de produire du sens. Comment aborder la grammaire au secondaire<sup>30</sup> ?

Le travail de la grammaire au secondaire ne constitue pas un objectif en soi. La grammaire est à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue. L'apprenant devra prendre conscience de la réalité pragmatique et sociale de la langue. Ce faisant, il accordera plus d'intérêt aux choix linguistiques opérés par un auteur et aux phénomènes linguistiques en relation avec l'intention d'énonciation, c'est dans une grammaire du sens. Durant les séances d'étude, on orientera l'intérêt de l'apprenant vers l'énonciation, dans une visée d'auteur / scripteur. On abordera aussi le fonctionnement de certains types de textes à travers des notions grammaticales récurrentes telles que les pronoms, les expressions de rapports logiques, les verbes performatifs, les verbes de modalités, etc. On se penchera de même sur la diversité d'emplois de certaines structures grammaticales comme la tournure impersonnelle, la cause et la conséquence et leurs différents effets et donc leurs significations dans les discours.

Néanmoins, il ne faudra pas négliger le travail sur « la grammaire de la phrase », le fonctionnement de la phrase parce que, c'est la base de la langue, cela

<sup>30</sup> CNP, *Projet de programme de la 1<sup>ère</sup> année*, ONPS, 2005.

permet à l'apprenant de bien comprendre, par exemple, les structures syntaxiques. L'apprentissage doit porter sur l'étude de la langue et son fonctionnement à l'intérieur des discours.

Les contenus des programmes et des manuels s'inspirent de la grammaire énonciative et proposent des actes de parole tels que communiquer, dialoguer, prendre la parole, décrire, raconter.

### **I.3.3.5. Le profil de l'apprenant à l'issue de l'enseignement secondaire**

Selon le projet de programme de 2005, à l'issue de l'enseignement secondaire, l'apprenant aura<sup>31</sup> :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution dans différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.

### **I.3.4. L'enseignant du FLE au secondaire**

---

<sup>31</sup> CNP, *Projet de programme*, ONPS, 2005.

Selon le Référentiel de compétences des P.E.S (professeurs d'enseignement secondaire) de français langue étrangère, un enseignant de FLE est formé pour être capable d'enseigner cette langue au secondaire. Il devrait posséder des compétences<sup>32</sup> qui s'organisent selon quatre axes : les compétences disciplinaires, les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage ; les compétences d'animation du groupe-classe et d'utilisation des techniques et des outils didactiques et les compétences en législation scolaire.

### **I.3.4.1. Les compétences disciplinaires**

Ce sont des compétences relatives à la discipline enseignée. Un P.E.S de français doit avoir des connaissances et une maîtrise satisfaisante de la communication orale et écrite dans la langue française. Cette maîtrise doit être développée comme outil opératoire dans une démarche d'enseignement / apprentissage. Il doit aussi connaître les principes philosophiques, psychologiques, sociologiques, et didactiques que présuppose cet enseignement.

Ce niveau de savoirs et de savoir faire professionnels ne pourrait être opératoire que si le professeur fournit un effort de lecture et de recherche sérieux et constant. Il doit être formé pour cela, il doit avoir une formation universitaire spécifique, apprendre comment enseigner. Cela lui permet de remédier aux insuffisances d'une formation initiale qui le plus souvent ne préparait que de manière secondaire sinon pas du tout au métier.

### **I.3.4.2. Les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage**

Selon le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs (2006), il est attendu d'un P.E.S de français qu'il soit capable de maîtriser les contenus du programme, c'est-à-dire les objectifs généraux de l'enseignement du français dans le cycle secondaire général et technique. En effet, il doit maîtriser les projets et les séquences didactiques et connaître les compétences discursives à installer. Puis, il tente de traduire ce contenu en objectifs spécifiques d'enseignement et en objectifs

---

<sup>32</sup> *Référentiel de compétences des P.E.S. de français, langue étrangère*. Décembre.2009.

opérationnels d'apprentissage en fonction des prérequis et des capacités des apprenants. Cela va lui permettre la conception d'une situation d'apprentissage dans une progression au sein de laquelle il propose des activités selon les exigences et les besoins de ses apprenants tout en identifiant les obstacles qu'ils peuvent rencontrer, en particulier ceux qui sont liés à une maîtrise imparfaite de la langue.

L'enseignant est appelé aussi à construire des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage c'est-à-dire qu'il doit comprendre les fonctions de l'évaluation, à savoir : quoi, quand, comment évaluer ? Il commence par une évaluation diagnostique qui lui permettrait de situer ses apprenants par rapport aux prérequis du niveau d'enseignement. Puis, il pratique l'évaluation formative qui se déroule tout au long de l'apprentissage-cible et qui vise l'installation des compétences selon les objectifs tracés. A la fin d'un cycle, c'est l'évaluation sommative qui va permettre à l'enseignant de vérifier le taux de réussite de son enseignement en établissant les indices et les critères de réussite, de situer ses apprenants en repérant leurs lacunes et leurs difficultés, d'analyser les résultats constatés et de déterminer les causes des erreurs. En fonction de cette analyse, il serait capable de proposer des activités de remédiation, d'approfondissement et de renforcement. Enfin, il mesure l'efficacité de son enseignement et peut concevoir et planifier des séquences futures.

En résumé, le professeur doit affiner sa compétence et ses capacités à :

- organiser l'espace de la classe et gérer le temps scolaire en fonction des activités prévues.
- être sensible aux rythmes d'apprentissage des apprenants et avoir le souci de les prendre en compte.
- gérer les différents moments d'une séquence d'apprentissage.
- gérer l'alternance des temps de recherche et des temps de synthèses.
- utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses : le tableau, des documents écrits et audiovisuels...

- adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.)

- tirer parti des erreurs et des réussites des apprenants.

- gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des apprenants : prendre en compte dans son enseignement l'hétérogénéité des niveaux. Pour cela, varier (différencier) les situations d'apprentissage pour atteindre un même objectif.

#### **I.3.4.3. Les compétences d'animation du groupe-classe et d'utilisation des techniques et des outils didactiques**

L'enseignant doit rechercher des modalités de travail en équipe qui lui permettront de comprendre les enjeux d'un projet de classe et d'un projet de cycle, au sein d'une équipe pédagogique constituée de l'ensemble des enseignants le plus souvent pilotée par un inspecteur/formateur.

Les inspecteurs invitent les enseignants de français à travailler en collaboration avec les autres enseignants de la classe (en conseil de classe) et les structures spécialisées (personnel de l'orientation...) pour prendre en compte les élèves en difficulté et éventuellement les élèves handicapés intégrés dans les classes. Collaborer aussi avec les enseignants de la même matière, enseignant de français, afin d'adapter et d'uniformiser cet enseignement.

#### **I.3.4.4. Les compétences en législation scolaire**

Les responsabilités du P.E.S s'exercent dans le cadre des textes qui régissent le système éducatif algérien.

Aussi, le P.E.S doit-il identifier les valeurs qui constituent les fondements de notre système éducatif. Et d'autre part, connaître ses droits et ses devoirs en se reportant aux principaux textes de référence<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Les principaux textes de référence : L'ordonnance n°45/76 du 16 avril 1976. Le statut particulier des travailleurs de l'éducation. (N°90/49 du 06 février 1990)

La lecture de ces textes permettra au P.E.S d'acquérir une connaissance et une maîtrise des finalités du système éducatif de telle sorte qu'il puisse être capable de :

- situer les missions de l'école algérienne en général et celles du secondaire en particulier ;

- connaître les démarches et dispositifs assurant la continuité et la cohérence des apprentissages au secondaire dans le cadre de l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur ;

- connaître l'organigramme et la réglementation de l'éducation nationale, en priorité ceux concernant le lycée.

Ces compétences une fois acquises demanderont néanmoins à être consolidées et enrichies tout le long de la carrière.

Il est à rappeler qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire. « C'est à cette condition que le P.E.S pourra progressivement se forger une identité professionnelle qui lui permettra à la fois d'exercer un métier en constante évolution et d'assumer la diversité des apprenants et des situations d'enseignement »<sup>34</sup>.

### I.3.5. L'argumentation dans l'enseignement du FLE en Algérie

Comme l'argumentation est un phénomène langagier qui relève du discours, elle prend une grande part dans l'enseignement du FLE. On commence à enseigner l'argumentation aux apprenants d'une manière implicite à partir de la cinquième

---

La circulaire ministérielle (184/94) relative au projet d'établissement.

La circulaire ministérielle N° 293/95 du 30.9.1995 relative aux modalités d'organisation des concours et des examens professionnels dans l'administration et les établissements publics.

Les décisions ministérielles portant « Organisation et fonctionnement des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire ».

<sup>34</sup>Le référentiel des compétences des P.E.S. <http://www.oasisfle.com/documents/accompagnement-prof.htm> (consulté le 09-12-2013)

année primaire. Autrement dit, à l'école primaire, les élèves apprennent les formules de cause-conséquence, ils apprennent la justification par l'emploi de *car*, *parce que*, etc. C'est une initiation implicite à l'argumentation. En arrivant au collège, ils se familiarisent avec la notion de types de textes et découvrent le texte argumentatif avec ses caractéristiques. Enfin, au lycée, on leur apprend que l'argumentation n'est pas uniquement un type de texte, mais une situation de communication qui se réalise dans et émerge de plusieurs types de textes.

L'argumentation est une situation de communication dans laquelle le sujet-argumentateur procède à des instructions discursives. Au plan des idées, c'est un processus de rationalisation argumentative. Le sujet-argumentateur fait un choix à l'égard d'un problème posé, il se positionne en s'appuyant sur des arguments convaincants (ou non), exprimés de manière optimale afin de justifier sa position et d'inciter son interlocuteur à partager son opinion.

#### I.3.5.1. L'argumentation dans les programmes scolaires

Selon Moeschler (1985 : 46), « argumenter revient à donner des raisons pour telle ou telle conclusion. Les raisons constituent, lorsqu'elles sont énoncées, autant d'arguments. Une argumentation consiste donc en une relation entre un ou des arguments et une conclusion. » L'argumentation consiste en une prise de position, en la défense d'une opinion en donnant des raisons ou des arguments, mais cela dépend du locuteur lui-même, du thème et surtout de la situation d'argumentation. Ces éléments déterminent les stratégies de l'argumentation : la réfutation, la concession, la confrontation, l'adhésion et l'examen-critique. La finalité de l'argumentation est communicationnelle. Il s'agit d'un acte qui dépend de la situation, de l'intention et du contexte.

L'argumentation figure dans les programmes scolaires du cycle moyen et du lycée. On propose des textes de type argumentatif ou à visée argumentative selon les objectifs de l'enseignement, mais le but dans toutes les situations est le même : c'est apprendre à l'apprenant à se situer, prendre ce qu'on appelle une « position énonciative ». L'enseignant apprend à l'apprenant à « assumer sa parole et la situer » (Portine, 2010), à devenir un sujet-acteur.

### I.3.5.1.1. L'étude d'un texte argumentatif

Dans un texte, on argumente ou on raconte, on explique, on informe, on prescrit, etc. selon le type de texte et sa note dominante. Pour apprendre l'argumentation, on doit passer par l'étude d'un texte de ce type ou ayant cette visée.

Le texte à dominance argumentative est un texte qui comprend des arguments, des jugements. C'est un discours dans lequel l'auteur présente son opinion appuyée sur une série d'arguments afin de convaincre son destinataire. Pour faire l'étude de ce genre de texte, on commence par l'étude de son organisation. Normalement, un texte argumentatif commence par une thèse suivie d'arguments bien classés et choisis, soutenus par des illustrations, enchaînés par des connecteurs logiques. Puis, on étudie les indices ou les marques de cette énonciation argumentative. Il s'agit de l'étude des pronoms qui renvoient à la première et la deuxième personnes (qui s'adresse à qui ?),— du degré de l'implication de l'auteur par l'emploi des modalisateurs (le degré de certitude) et des évaluatifs (la nature du jugement), l'identification des thèses en présence, etc.

Enfin, on identifie l'intention communicative de l'auteur : a-t-il l'intention de convaincre ou de persuader par le procédé des registres oratoire (plaidoyer et réquisitoire), polémique et injonctif ?

### I.3.5.1.2. S'agit-il de type ou de genre argumentatif ?

La question que nous nous posons ici est : parle-t-on de genre ou de type argumentatif ? Ces deux concepts renvoient-ils à la même chose ?

Dans les textes officiels, on dit qu'on dépasse dans l'enseignement secondaire, en particulier, la typologie des textes, on s'intéresse plus à celui qui le produit, à son destinataire, etc. En même temps, la notion de type est récurrente dans les documents et les manuels pédagogiques. On parle de type de texte et de genre de discours. Dans l'enseignement secondaire, on tente de remplacer la notion de texte par celle de discours, ce qui prouve le fait que l'on essaie de dépasser la typologie des textes pour se focaliser sur l'intention communicative du locuteur et l'interprétation de son allocutaire, pour s'intéresser donc plus à l'aspect pragmatique du discours.

Cette nouveauté apporte-t-elle du nouveau à l'enseignement / apprentissage du FLE ? Nous allons essayer de répondre à cette question après avoir fait l'analyse des programmes et des manuels du secondaire.

### I.3.5.2. L'argumentation au cycle moyen

Le cycle moyen est la dernière étape de l'enseignement obligatoire selon le référentiel général des programmes. De la première à la troisième année, on propose aux apprenants les types de textes suivants : explicatif - informatif (l'objectivité) et narratif (le récit). En quatrième année, ils travaillent sur l'argumentatif (la subjectivité). Au cycle moyen, l'argumentation n'est proposée donc qu'à partir de la quatrième année, la dernière année du collège qui est la classe d'examen de brevet. L'objectif comme nous l'avons dit plus haut, et comme tous les autres types discursifs, l'objectif est d'étudier l'argumentatif comme type de texte avec toutes ses caractéristiques.

Le programme de la quatrième année se constitue de trois projets : 1. « argumenter dans le texte narratif », 2. « argumenter dans le texte explicatif », 3. « argumenter dans le texte argumentatif ». L'objectif de cet enseignement est de permettre à l'élève d'exprimer son point de vue, son opinion en présentant des arguments convaincants. Il apprend à prendre position (pour ou contre) vis-à-vis d'un sujet proposé et s'impliquer surtout dans son discours en utilisant la première personne.

Dès le premier projet, on propose aux apprenants des textes argumentatifs ayant une thèse, dans les projets 1 et 2 et une ou plusieurs thèses<sup>35</sup>, par exemple, le pour et le contre. L'élève doit être capable de produire un énoncé argumentatif cohérent, se positionner dans un discours ou un échange par rapport à deux ou plusieurs interlocuteurs. Pour qu'il puisse réaliser un texte à visée argumentative, il

<sup>35</sup> Dans les documents pédagogiques, on parle de discours argumentatif à deux thèses, en réalité, il n'y a qu'une thèse centrale, celle qui est embrassée par l'auteur du discours et laquelle mène vers la conclusion ; d'habitude on rappelle la thèse « contre » pour la réfuter, et donc l'annuler, pour la remplacer par la thèse « pour », et imposer son point de vue ; si on ne tire pas de conclusion, la discussion reste en suspens.

doit maîtriser des procédés linguistiques spécifiques à l'écrit et à l'oral. Tous les projets portent donc sur l'argumentation, mais ce qui diffère est le type du texte dans lequel on argumente. Il s'agit donc de l'argumentation en adéquation avec la situation de communication.

Dans les documents officiels, il est cité que l'objectif dans l'enseignement du FLE au cycle moyen est la typologie des textes. Or, selon cette répartition on voit que dès la quatrième année moyenne on initie les apprenants à la visée communicative de l'énonciateur, mais toujours d'une manière implicite, puisque c'est une année transitoire entre le moyen et le lycée.

### **I.3.5.3. L'argumentation au secondaire**

Au lycée, le volume horaire consacré à l'apprentissage du français varie selon la filière d'inscription de l'élève : cinq heures par semaine, préconisées pour les littéraires ou trois heures par semaine pour les scientifiques. Selon ces horaires, l'élève renforcera sa connaissance des typologies textuelles entamée au collège.

La perspective énonciative doit être mise en œuvre de manière à concrétiser l'objectif suivant : communiquer en français, parce que la transformation du locuteur en scripteur entraîne des changements énonciatifs remarquables (marques de personnes et de temps, modalisations,...) dont l'acquisition et l'appropriation sont très importantes lorsqu'il s'agit d'une communication écrite donc différée et cela dépend du type de texte : s'il écrit à la troisième personne, rien ne change.

Si l'on veut faire acquérir aux apprenants une compétence de communication, il importe de prendre en compte tout ce qui se rapporte au fonctionnement énonciatif de la communication.

L'argumentation prend une place fondamentale dans l'enseignement du FLE au secondaire, on y a consacré le tiers des programmes. L'élève doit être capable de poser un problème, se positionner à l'égard d'un sujet en donnant son opinion puis trouver des arguments convaincants, les expliquer, s'impliquer dans son discours et utiliser les articulateurs logiques.

### **I.3.6. Bilan**

L'enseignement du FLE en Algérie a pour finalité d'amener l'apprenant à utiliser la langue française dans des situations différentes en toute autonomie, c'est l'objectif visé par l'introduction des approches communicative, énonciative et actionnelle.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous présenterons la phase d'expérimentation et nos résultats. Nous commençons par l'analyse des programmes officiels de l'enseignement du FLE conçus sur la base de l'approche communicative et de la théorie énonciative. Pour arriver à des résultats satisfaisants, nous avons appuyé notre analyse sur les propos de M. Mohamed Kaddouri, l'inspecteur-formateur, qui nous a éclairée sur certains points portant sur l'application des approches communicative et énonciative.

Puis, nous analysons les manuels de l'enseignement secondaire des trois niveaux (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années), tout en cherchant à déterminer les éléments qui proviennent de la théorie de l'énonciation et la manière de leur introduction dans ces manuels. Nous nous sommes intéressée à l'argumentation, qui prend une grande place dans les programmes, surtout dans celui de la terminale (la 3<sup>ème</sup> année). Nous présenterons aussi certaines pratiques de classe, soit par le prisme de remarques des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire d'enquête, soit relevées dans des cours menés en classe de terminale auxquels nous avons assisté en tant qu'observatrice non-participante.

Enfin, nous avançons une série de propositions qui pourraient être utiles aux enseignants et aux élèves.

## Deuxième partie

# **L'intégration des dimensions énonciative et argumentative dans l'enseignement secondaire du FLE : quelles articulations, quels indices ?**



## II.1. L'analyse des nouveaux programmes de FLE

Les nouveaux programmes de français pour le secondaire s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif. Pour aborder ce thème, nous avons jugé utile de rappeler les objectifs du français aux cycles primaire et moyen. Nous aborderons ensuite l'enseignement du français au secondaire en passant en revue les objectifs de chaque année, le cadre théorique dans lequel s'inscrivent ces programmes ainsi que les compétences visées à l'oral et à l'écrit (compréhension et production). Nous terminerons par une analyse succincte des contenus des manuels et leur rapport avec les compétences à installer chez les apprenants (situations d'intégration notamment).

Le Référentiel Général des Programmes<sup>1</sup> (désormais RGP, 2009) définit les objectifs généraux de l'enseignement des langues. D'un point de vue général, « [l]e français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » (RGP, 2009). Les choix méthodologiques s'appuient sur l'approche par les compétences, la démarche pédagogique est celle de la découverte et les principes méthodologiques impliquant l'apprenant dans un processus d'acquisition de connaissances (écoute, observation et expression par le moyen d'actes de parole comme se présenter, demander, ordonner, inviter...)<sup>2</sup>

### II.1.1. Le français dans l'enseignement primaire

Pour ce qui est de l'enseignement du français à l'école primaire, son but est de « développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif » (Référentiel général des programmes, 2009).

<sup>1</sup>C'est un document officiel qui détermine les principes organisateurs des programmes. Il est le cadre général qui sert de guide à l'écriture des programmes de chaque discipline. Ce document présente les axes essentiels autour desquels s'articulent les objectifs, les contenus et les activités dans chaque programme et pour chaque discipline.

<sup>2</sup> Programmes de français de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> Années primaire, introduction

Ainsi, les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. Si les principes théoriques sont fondés sur le cognitivisme et le socio-cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques.

Les apprentissages langagiers tant à l'oral qu'à l'écrit sont développés et mis au service de la réalisation du projet. Il y a trois à quatre projets (6 à 7 semaines) par an, avec un volume hebdomadaire de 5h15 mn par semaine soit 147 heures/an. Les projets se déclinent en séquences de huit heures environ.

### II.1.2. Le français dans l'enseignement moyen

Selon le *Référentiel Général des Programmes* (RGP), l'enseignement moyen constitue la dernière phase de l'enseignement obligatoire. Il a ses propres finalités et vise la *maîtrise*, pour chaque élève, d'un *socle de compétences* irréductibles d'*éducation*, de *culture* et de *qualification* favorisant ainsi la poursuite d'études et de formations post-obligatoires ou l'intégration dans la vie active.

Ainsi, le 1<sup>er</sup> palier (1<sup>ère</sup> AM<sup>3</sup>) ou palier d'*Homogénéisation* et d'*Adaptation* à une nouvelle organisation (primaire / moyen : plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...) se caractérise par une année de consolidation des acquis. Il permet à l'élève de renforcer les *compétences acquises au primaire* par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées, à travers la compréhension et la production de textes informatif, explicatif et prescriptif. Une évaluation diagnostique, requise pour ce 1<sup>er</sup> palier, permet de recueillir des informations sur les capacités et besoins *réels de chaque élève* pour pouvoir aborder le nouveau programme. Travailler ces besoins (ainsi que les actes de parole) durant toute l'année, à travers des séances différées figurant dans la progression, c'est amener tous les élèves à *savoir lire et écrire*.

Le 2<sup>ème</sup> palier (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AM) ou palier de *Renforcement* et d'*Approfondissement* est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel. Ce palier permet donc à l'élève de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore *plus diversifiées et plus*

<sup>3</sup> Année moyenne

complexes, à travers la compréhension et la production de textes de type *narratif* (narration « objective » en 2<sup>ème</sup> AM et narration « *subjective* » en 3<sup>ème</sup> AM).

Le 3<sup>ème</sup> palier (4<sup>ème</sup> AM) ou palier d'*Approfondissement* et d'*Orientation* permet à l'élève de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de *type argumentatif*, de mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et passage au secondaire) et extra scolaires (vie active).

L'enseignement du français au moyen s'inscrit dans le prolongement de celui du primaire dont l'objectif est d'« amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication »<sup>4</sup>. Ainsi les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit, à partir d'actes de parole.

### II.1.2.1. Les objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen

Dans cet esprit, l'enseignement du français au collège a pour objectifs :

- en 1<sup>ère</sup> AM : les situations de communication autour du texte explicatif et du texte prescriptif ;
- en 2<sup>ème</sup> AM et 3<sup>ème</sup> AM : des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, autour du texte narratif ;
- en 4<sup>ème</sup> AM : la consolidation des compétences : situations de communication encore plus complexes autour de l'argumentatif.

Pour le cycle moyen, et par la mise en œuvre de compétences transversales, « l'élève est capable de comprendre / produire des textes oraux et écrits relevant de

---

<sup>4</sup> Sommaire du nouveau programme de 1<sup>ère</sup> AM, objectifs de l'enseignement du français au Primaire.

l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. »<sup>5</sup>

### II.1.3. Le français au secondaire

Dans le cadre de la refonte du système éducatif, l'élaboration des programmes montre une ouverture sur le monde à travers la variété des thématiques.

#### II.1.3.1. Une visée principale : citoyenneté, esprit critique, de jugement et affirmation de soi

Comme pour le cycle moyen, l'enseignement du français au secondaire s'inscrit dans le prolongement des programmes de l'enseignement moyen. Les nouveaux programmes ont pour visée principale « l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. »<sup>6</sup>

#### II.1.3.2. Le cadre théorique

Les nouveaux programmes accordent une grande place au cadre théorique à travers la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative qui s'appuie sur les compétences et le cognitivisme.

Dans les documents d'accompagnement des programmes, on propose les théories ou les approches de l'enseignement du FLE de la manière suivante : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétences. Il conviendrait d'ajouter au dernier titre des détails didactiques tels que « Savoir faire et Objectifs » parce que dans l'enseignement du FLE lorsqu'on parle de l'approche communicative, cela implique forcément l'installation et le développement des compétences langagières, mais aussi textuelle, pragmatique, orthographique, grammaticale, lexicale, etc.

---

<sup>5</sup> Préambule au nouveau programme de 1<sup>ère</sup> AM, CNP, GSD de français, janvier 2010.

<sup>6</sup> Préambules aux programmes de français de 1<sup>ère</sup> AS, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS,

Après avoir aidé les apprenants à se familiariser, dans les deux premiers cycles de l'enseignement (primaire et moyen), aux notions de texte et type de textes, on passe dans l'enseignement secondaire, aux notions de discours et genre de discours. C'est pourquoi, les programmes accordent une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (le contenu du texte et son intention informative) des marques de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Une place également importante est accordée à la compétence de communication, sur la base de deux sous-compétences techniques, la compétence linguistique et la compétence textuelle.

Les cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. (*Préambules aux programmes* de 1<sup>ère</sup> AS, p.5 et de 2<sup>ème</sup> AS, p.6). Autrement dit, l'apprentissage est un processus d'assimilation des connaissances.

Selon le *Référentiel général des programmes* (2009), « l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». Dans l'enseignement des langues, on favorise le travail en groupe afin de développer chez les apprenants des compétences langagières qui leur permettent de communiquer et interagir dans telle ou telle situation.

#### **II.1.4. Les programmes**

Les programmes s'articulent autour de la réalisation de projets qui se déclinent en objets d'étude lesquels s'articulent en deux ou trois séquences. Chaque séquence exige pour sa réalisation, deux ou trois semaines et parfois plus. Les contenus des programmes concernent trois axes les discours, la relation d'événements et exprimer son individualité.

##### **II.1.4.1. Le programme de la première A.S<sup>7</sup>.**

Les contenus programmés concernent :

- les discours ; objets d'étude : les textes de vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre ouverte,
- la relation d'événements ; objets d'étude : le fait divers (filières littéraires), la nouvelle,
- exprimer son individualité ; objets d'étude : poèmes et chansons, textes et images.

Les compétences disciplinaires à installer sont :

- a. des compétences de compréhension (liées aux objets d'étude) :

à l'oral : comprendre et interpréter des discours oraux en vue de leur restitution sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ;

à l'écrit : savoir se positionner en tant que lecteur ; anticiper le sens d'un texte ; retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.

- b. des compétences de production (liées aux objets d'étude) :

à l'oral : savoir se positionner en tant qu'allocuteur ; utiliser la langue d'une façon appropriée ;

à l'écrit : organiser et planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ; réviser son écrit.

##### **II.1.4.2. Le programme de la deuxième A.S.**

Dans le programme de la 2<sup>ème</sup> année, outre les discours proposés pour les 1<sup>ères</sup> années, on propose le discours théâtral :

- les discours ; objets d'étude : le discours objectivé, le discours théâtral (ne concerne que les classes de lettres), le plaidoyer et le réquisitoire ;

---

<sup>7</sup> A.S. année secondaire

- la relation d'événements ; objets d'étude : la nouvelle d'anticipation, le reportage touristique/le récit de voyages ;

- exprimer son individualité : objet d'étude « le fait poétique », calligrammes, textes et images.

Les compétences disciplinaires à installer sont :

a. des compétences de compréhension (liées aux objets d'étude) :

à l'oral : comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ;

à l'écrit : comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques.

b. des compétences de production (liées aux objets d'étude)

à l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interaction pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs ;

à l'écrit : produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

#### **II.1.4.3. Le programme de la troisième A.S.**

Le programme s'articule autour de la réalisation de quatre projets pour les filières langues étrangères et Lettres et philosophie, à raison de 4 heures hebdomadaires et de trois projets pour les autres filières à raison de 3 heures hebdomadaires.

- les discours ; objets d'étude : documents et textes d'histoire, l'appel, le débat d'idées ;

- la relation d'événements ; objet d'étude : la nouvelle fantastique ;

- exprimer son individualité ; objet d'étude « le fait poétique », objets d'étude : poésie et chansons engagées, textes et images.

Les compétences disciplinaires à installer sont :

a. des compétences de compréhension (liées aux objets d'étude) :

à l'oral : comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ;

à l'écrit : comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

b. des compétences de production (liées aux objets d'étude) :

à l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interaction pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;

à l'écrit : produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

#### **II.1.5. Remarques**

##### **II.1.5.1. Les allègements**

Des allègements ont été apportés aux programmes, et n'ont touché que les niveaux de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> AS et uniquement les filières scientifiques et techniques :

- en première AS : suppression du fait divers pour les séries Sciences et technologies ;

- en troisième AS : suppression de la nouvelle fantastique et son remplacement par l'appel pour toutes les filières sciences expérimentales et technologie.

Les contenus des séquences sont donnés à titre indicatifs et peuvent être adaptés en fonction du niveau de chaque classe et la durée d'une séquence varie entre dix et quinze séances. Au début de chaque projet, on peut prévoir :

- une évaluation diagnostique (ce n'est le cas que pour le premier projet ou pour le début de l'année) ;
- une séance pour présenter et négocier les projets avec les élèves ;
- en cas de nécessité, une séance de travaux de groupes pour évaluer l'état d'avancement des projets (phase de régulation) ;
- en fin de projet, la socialisation du produit.

Il est important de distinguer projet pédagogique (ou projet des élèves ou des groupes) et projet didactique (ou projet de la classe). (*Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, 2009)

#### **II.1.5.2. Le programme, facteur d'intégration des apprentissages**

Les programmes étant structurés à partir de compétences générales et de compétences particulières à développer chez les apprenants, il est important de différencier ces compétences. Les compétences générales ont comme caractéristique principale d'être transférables et utilisables dans une variété de situations. Les compétences particulières mettent l'accent sur l'accomplissement de tâches spécifiques et visent à rendre la personne compétente dans un domaine particulier. L'élaboration des programmes par compétences s'appuie donc sur la dynamique suivante :

- les compétences générales sont acquises séparément puis renforcées progressivement tout au long du programme en les intégrant dans des compétences particulières.
- les compétences particulières sont développées en augmentant progressivement leur niveau de complexité.

D'après Ghislain Touzin (2009), conseiller technique et professeur en Techniques administratives, l'intégration des apprentissages s'articule autour de deux axes :

- l'acquisition et le renforcement de compétences générales dans des contextes variés ;
- l'acquisition de compétences particulières intégratrices de plusieurs compétences générales.

Les progressions préconisées dans les manuels sont de type spiralaire (approfondissement des notions et thèmes déjà présentés). Les acquis de l'enseignement moyen constituent des prérequis pour la 1<sup>ère</sup> AS, une année de consolidation de ces acquis. Le programme de la 1<sup>ère</sup> AS, année charnière, dans le cursus scolaire, est censée donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition. Les mêmes types de discours sont repris en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> A.S dans un esprit de progression allant du simple vers le plus complexe.

L'introduction des compétences d'oral dans les programmes est pertinente. Cependant, il existe peu de traces de ces activités dans les manuels, et si elles existent, elles le sont à titre indicatif : elles gagneraient à être riches, diversifiées et accompagnées de supports sonores et audio visuels.

A travers la séance de l'oral, on apprend à l'élève à écouter, on travaille donc sur quatre types d'écoute<sup>8</sup> :

- l'écoute sélective : l'apprenant doit trouver les endroits ou les passages qui lui permettront de puiser l'information, il est préférable de choisir de courts textes ;
- l'écoute globale : l'apprenant dégage l'idée générale du texte ou bien la thématique du texte en deux ou trois phrases ;
- l'écoute détaillée : après plusieurs écoutes, l'élève doit reconstituer le texte mot pour mot (chanson, court poème) ;
- l'écoute de veille : l'apprenant doit être attentif lorsque l'enseignant intervient.

---

<sup>8</sup> CNP, *Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> AS*, 2005, ONPS.

### II.1.5.3. Remarques sur les programmes du secondaire

Il s'agit des recommandations transmises lors de différents séminaires nationaux, notamment celui de Ghardaïa, du 6 février 2007.

- Les discours proposés dans les programmes ne rend pas suffisamment compte des changements liés aux nouveaux choix : certains correctifs sont à apporter afin de les rendre plus lisibles et mieux exploitables ; exemples : substituer compétences à connaissances ; développer des compétences plutôt que d'installer des compétences (OTI, p.3, 3<sup>ème</sup> AS).

- Dans « *Produire un discours écrit/oral sur des thèmes étudiés en 2<sup>ème</sup> année...* » (*Préambules des programmes*) le choix est réducteur. La question devrait renvoyer au discours et non au thème.

- La familiarisation *aux autres cultures de l'espace francophone* est réductrice : la culture ne se limite pas à une langue ; il convient d'associer langue, culture et civilisation et de parler de l'enseignement d'une langue-culture.

- La lettre de motivation (3<sup>ème</sup> AS) est à insérer comme une activité parce qu'elle ne relève pas seulement d'une technique d'expression codifiée.

Nous reviendrons à quelques-unes de ces recommandations dans la dernière étape de notre recherche intitulée *Propositions*.

### II.1.5.4. Remarques sur les manuels

Les manuels sont destinés aux utilisateurs : les enseignants et les apprenants. Ce sont les manuels scolaires. D'autres ouvrages pédagogiques sont destinés uniquement aux enseignants, ce sont les documents d'accompagnement.

Selon les inspecteurs, les concepteurs des manuels scolaires des trois niveaux proposent aux utilisateurs (les élèves et les professeurs) un livre qui n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme, assurant une certaine autonomie chez l'apprenant et constituant une aide pour l'enseignant. Autrement dit, les enseignants peuvent utiliser d'autres sources pour réaliser le programme officiel.

Le document d'accompagnement constitue un guide précieux pour les enseignants. Il doit leur permettre de définir les objectifs, d'explicitier les démarches et de justifier les choix de progression et d'établir enfin des liens entre le processus d'apprentissage et les programmes. Il peut constituer également, pour eux, un ouvrage de formation pratique qui les accompagnera et leur permettra de mieux profiter des journées de formation.

Enfin, il serait souhaitable d'avoir des manuels offrant plus de possibilités et prenant en charge :

- les démarches d'apprentissage : exploration, analyse, traitement et structuration de l'information, de sorte que les apprenants puissent réellement construire leurs savoirs et savoir faire ;

- une partie « méthode », qui expliquerait pas à pas la notion, la technique, une récapitulation à partir d'un support composé d'une introduction définissant la problématique, d'un texte illustratif et d'exemples suivis d'activités (de réinvestissement, autres pistes de travail) ;

- une partie « activités » où les éléments de la partie « méthode » seraient repris progressivement et qui proposeraient des parties de l'expression écrite ;

- les situations d'intégration : permettant de réaliser et de vérifier le cadre intégrateur des programmes ;

- les consignes : sont parfois mal formulées ;

- les activités : permettent l'acquisition de connaissances mais pas l'acquisition de compétences. Elles servent plus à la consolidation qu'à l'apprentissage ;

- les exercices : portent le plus souvent sur la compréhension, sans aucune activité sur la remédiation ;

- la communicabilité : les textes proposés sont pour la plupart d'entre eux, en inadéquation avec le niveau des élèves. L'utilisation des mots ou expressions nouveaux ne favorise pas toujours la compréhension. Le jargon utilisé relève de

spécialistes de la matière et ne concerne nullement les élèves (évaluation diagnostique, évaluation certificative).

### **II.1.6. Quelle place occupe un manuel dans l'enseignement / apprentissage du FLE ?**

Pour mieux comprendre les innovations dans l'enseignement du FLE dans le secondaire, nous avons obtenu, malgré plusieurs sollicitations, un entretien avec un seul inspecteur-formateur, M. Mohamed Kaddouri<sup>9</sup>. Nous avons fixé au préalable, sous forme de guide, les points qui nous intéressaient, qui pouvaient apporter une réponse à notre problématique et que nous présentons sous forme d'axes :

- l'introduction de la théorie de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie ;
- les principes de l'élaboration d'un manuel au secondaire ;
- l'introduction des concepts provenant de l'énonciation, comme « énoncé », « énonciateur » dans les manuels scolaires et leur emploi en classe face aux élèves ;
- l'attitude des enseignants à l'égard des approches (communicative, actionnelle, énonciative) et la typologie des textes ;
- l'utilisation des manuels scolaires par les enseignants en classe ;
- les outils mis à la disposition des enseignants qui ne sont pas spécialisés en langue française et en didactique des langues, qui ne sont pas initiés à la linguistique de l'énonciation ;
- les séminaires pédagogiques et les journées de formation des enseignants comme une aide aux enseignants ;
- la conception des manuels par rapport aux besoins et au niveau socioculturel des apprenants.

---

<sup>9</sup> Nous remercions Monsieur l'inspecteur de nous avoir accordé cet entretien, qui nous a beaucoup apporté.

### **II.1.6.1. Le cap vers la refonte du système éducatif**

A propos de l'objectif de cette réforme du système éducatif en Algérie, M. l'inspecteur-formateur Kaddouri Mohamed nous a rappelé que cela fait partie du programme du Président de la République lancé en 2000 dans les termes suivants :

[...] je précise d'ailleurs que les réformes en Algérie sont précisées dans le programme du Président de la République qui a initié plusieurs réformes dans son programme présidentiel //<sup>10</sup> entre autres par exemple la justice la fiscalité en ce qui concerne la réforme du système éducatif qui a touché tout le système du primaire au secondaire en passant par le moyen » (TP<sup>11</sup> 4, Annexe 3).

Selon M. l'inspecteur Kaddouri, on a tardé à réformer le système éducatif même s'il faut qu'il y ait une réforme de l'enseignement tous les dix ans en moyenne. L'ancien système a montré ses limites et il a duré longtemps. Il insiste aussi sur le fait que cette réforme est nécessaire afin de mettre tout à niveau et à jour.

À mon avis c'est euh c'était indispensable de faire une réforme parce que euh nous ne vivons pas seuls d'abord hein nous vivons dans un village planétaire où l'information va vite à travers les autoroutes de l'information. (TP 56, Annexe 3),

En tant qu'enseignante, nous voyons que cela bien sûr est évident parce qu'on avait vraiment besoin d'améliorer les conditions de l'enseignement/apprentissage dans toutes les matières, en particulier en français, les enseignants devaient sentir les effets de la routine en travaillant sur les mêmes thèmes en suivant la même méthode durant des années.

### **II.1.6.2. Une mise à jour en urgence pour les enseignants**

la typologie du texte qui a été maintenant transférée dans l'enseignement moyen...sur quatre ans [...] il faut arriver au secondaire [...] amener progressivement l'élève à ne pas tout avaler...à

---

<sup>10</sup> // une pause courte

<sup>11</sup> TP veut dire « tour de parole »

ne pas tout intérioriser à partir d'un support donné et donc à essayer de donner son avis à avoir un certain recul par rapport au texte...et donc à travers la linguistique de l'énonciation il y a toute une série d'exercices d'activités qui vont donc amener les élèves à euh essayer un petit peu à dépasser le message du texte alors c'est tous les problèmes qui concernent les pronoms euh les lieux les temps. (TP 18, Annexe 3).

M. l'inspecteur Kaddouri explique que l'intégration de la linguistique de l'énonciation à l'enseignement secondaire du FLE a pour but de créer une continuité dans l'enseignement entre ce pallier et le moyen puisque les élèves, en arrivant au lycée, ont déjà acquis la notion de typologie des textes. En effet, on les amène à découvrir l'énonciation sans l'évoquer en proposant des exercices sur les pronoms, les lieux, les temps...parce que « les élèves je l'ai dit tout à l'heure ne sont pas des étudiants de français c'est des apprenants » (TP 10, Annexe 3). Il faut maintenant se distancier par rapport au texte et « exprimer son individualité » (TP 6, Annexe 3), il est le centre d'intérêt, affirme-t-il.

Mais les termes qui relèvent de la linguistique de l'énonciation sont évoqués dans le manuel du secondaire, on est donc en pleine contradiction. À ce propos il intervient :

l'Algérie c'est des régions hein des disparités donc on peut pas si vous voulez // systématiquement expliquer...si on peut le faire schématiquement...si non on le fait sans le dire c'est-à-dire des activités des applications pour montrer ce qu'est que l'énonciation...on peut leur expliquer mais je sais pas ils peuvent consulter un dictionnaire de linguistique...mais est-ce qu'ils pratiqueront de l'énonciation ? Je ne sais pas d'où la grande question entre si vous voulez les notions et l'apprentissage... » (TP 14, Annexe 3).

Il confirme qu'il ne sait pas vraiment ce qu'on peut faire dans cette situation. M. l'inspecteur Kaddouri souligne la problématique de l'explication théorique ou métalinguistique à utiliser ou non explicitement dans l'enseignement des langues. Comment peut-on proposer à un apprenant, qui a encore des difficultés de langue et

qui ne sait même pas ce que veut dire *linguistique*, de consulter ce genre de dictionnaire alors qu'il n'est pas disponible même chez des étudiants en lettres françaises ? Et même si le dictionnaire leur est disponible peuvent-ils comprendre ce type de langage ? Il affirme que nous devons faire en sorte ce couple d'enseignement/apprentissage soit un couple parfait. (TP 14, Annexe 3) Comment réaliser cela dans une situation-problème pareille ? C'est, en fait, tout le problème de la didactisation des savoirs savants, de la transposition des connaissances linguistiques dans des séquences pédagogiques, pour que les apprenants comprennent sans avoir à intégrer aussi explicitement une théorie linguistique. D'où la question de savoir ce qu'il faut expliciter et ce qui est inutile à expliciter, mais qui doit apparaître par le biais des activités de classes.

M. l'inspecteur Kaddouri insiste sur les objectifs de l'enseignement du FLE qui s'appuient sur la linguistique de l'énonciation, outre l'approche communicative à travers l'approche par compétences. Il confirme qu'il ne s'agit plus de type de textes, il s'agit de l'intention communicative, comme il l'a dit à plusieurs reprises.

Il y a trois choses que j'ai cité tout à l'heure il y a la linguistique de l'énonciation l'approche communicative et l'approche par compétences...qui est réalisée par ces deux les domaines de la linguistique et l'approche communicative... (TP 56, Annexe 3).

Il a donné des exemples du programme de la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> AS :

Nous retrouvons la typologie des textes mais pas en tant que finalité nous trouvons le narrer en vue...de décrire en vue de...il y a une intention d'ailleurs dans le programme de 3<sup>ème</sup>AS nous avons enfin...en vue de persuader...de dissuader d'inciter nous avons l'appel... (TP 18, Annexe 3).

Il montre que certes on trouve la typologie des textes mais en tant qu'objet d'étude et non pas comme un objectif de l'enseignement. C'est-à-dire qu'on ne donne pas de l'importance aux caractéristiques relevant de la typologie du texte mais à l'intention communicative de l'auteur et ici intervient l'énonciation. C'est la



différence entre l'ancien et le nouveau programmes. Or, la réalisation de l'intention communicative, qui est l'argumentation, passe par la forme textuelle, on ne peut pas les dissocier. En fait, l'on accorde plus d'importance à l'expression personnelle de l'apprenant du point de vue de l'approche énonciative, qui ne peut se dissocier complètement des types de texte.

Pour ce qui est des enseignants tenant toujours à la typologie des textes et n'arrivant pas à faire de lien entre l'enseignement du FLE et la linguistique de l'énonciation, l'inspecteur affirme :

ils n'ont pas compris...il faut d'abord lire et comprendre les programmes et le document d'accompagnement qui est un éclairage sur le programme...et c'est bien dit clairement que il ne s'agit de typologie de textes je l'ai dit tout à l'heure la typologie des textes donc a été donc transférée et prévue au moyen et je rappelle...ils n'ont pas compris il faut qu'ils comprennent. (TP 18, Annexe 3).

Les enseignants doivent lire et comprendre les documents didactiques disponibles (les programmes et le document d'accompagnement). Il dit : « je les oblige à lire les programmes surtout dans leur préambule où c'est bien cité une linguistique de l'énonciation » (TP 18, Annexe 3).

Concernant les enseignants qui ne sont pas licenciés en français, M. l'inspecteur Kaddouri leur demande de se mettre à jour et à niveau sinon ils seront dépassés parce qu'ils ont choisi d'être professeurs de français et qu'il s'agit d'un défi personnel à relever.

Ces enseignants doivent se mettre à niveau et se mettre à jour...c'est un défi on ne conçoit pas un professeur qui ne se remet pas en question et c'est valable pour les uns et les autres hein mais ils sont condamnés à se mettre à jour sinon ils sont dépassés...donc étant donné qu'ils ont fait le choix d'être professeur de français...un professeur de français ça veut dire quelqu'un qui doit avoir des notions en linguistique de l'énonciation linguistique générale...en général dans tous les domaines

des sciences du langage et dans le domaine de la didactique aussi parce que l'enseignant c'est lui qui doit avoir euh l'art de faire et de faire faire hein c'est-à-dire non seulement du faire mais du faire faire de sorte que...en ce sens que il doit être quand même un certain artisan qui réalise des cours qui apprend aux apprenants à faire. (TP 20, Annexe 3).

Nous ne pouvons qu'être d'accord avec ces propos mais il est en même temps légitime de penser que la réforme du programme doit être accompagnée d'une formation des enseignants qu'ils soient licenciés ou non.

M. l'inspecteur Kaddouri note toutefois que l'approche par compétences suppose des groupes réduits, alors qu'en Algérie on trouve des classes qui comprennent plus de quarante élèves, surtout dans les chefs lieux et cela est un problème surtout au primaire :

il faut que tout le comportement change...bien entendu c'est vrai il y a un petit problème c'est que l'approche par compétences suppose des groupes réduits et nous travaillons avec des groupes classes qui dépassent la quarantaine surtout dans les grands chefs lieux c'est vrai...mais cela n'empêche pas de changer d'attitude je comprend que nous n'installons plus des notions...mais nous devons installer des compétences de et ainsi de suite c'est ça ce que je voulais dire... et tout ce qui est nouveau fait peur ça c'est logique hein euh mais je crois que pour le secondaire c'est facile de basculer le problème réside au niveau du primaire et ça c'est une autre question... » (TP 48, Annexe 3).

Il s'agit non seulement d'installer des compétences chez chaque apprenant, mais surtout de développer leurs compétences. Est-il possible de le réaliser avec quarante élèves ? L'enseignant est le pivot et la personne ressource de la classe certes, mais doit-on lui reprocher de ne pas comprendre ces changements imprévus ? Comment pourrait-il transmettre ce qu'il n'a pas compris ? Les outils disponibles sont-ils suffisants pour qu'il comprenne les notions de linguistique de l'énonciation et la manière de l'intégrer dans son enseignement ?

### **II.1.6.3. Les outils didactiques : le manuel en quelle position ?**

Nous avons d'abord le document de base qui est officiel qui est le programme... <...> et nous avons le document d'accompagnement donc déjà nous avons deux documents importants et nous avons le manuel. (TP 22, Annexe 3).

M. l'inspecteur kaddouri cite les outils didactiques que le ministère de l'éducation et de l'enseignement a mis à la disposition des enseignants, ces outils sont le programme officiel, le document d'accompagnement et le manuel.

M. l'inspecteur revient sur le programme officiel dont il affirme qu'il « faudra appliquer dans ses grandes lignes... » (TP 22, Annexe 3). Il considère ce programme comme constituant un document de base et qu'« il y a les projets et il y a les unités qu'on peut réguler en fonction euh au cas par cas en fonction des régions en fonction de l'histoire des élèves leur parcours scolaire ».

Quant au manuel il en a relativisé la portée, il dit à ce propos : « le manuel n'est qu'un outil...il faudrait que ça soit clair » et qu'« on peut le changer contrairement au programme » (TP 22, Annexe 3). Ensuite, il souligne que ce dernier « est un outil...qui peut être très utile ou pas et rien n'empêche au passage les enseignants mais rien n'empêche les enseignants de proposer d'autres textes » selon « le niveau de leurs élèves » (TP 22, Annexe 3), ici M. l'inspecteur Kaddouri affirme que cela est favorisé et même demandé : « nous le disons souvent de proposer d'autres textes » le « nous » utilisé renvoie aux inspecteurs. (TP 22, Annexe 3)

Il arrive même à proposer qu'il y ait « les documents du manuel qui éclairent le manuel » parce que cela constituerait « une aide pour le professeur » outre « des exercices et des corrigés comme ça se fait dans les autres pays et qu'il y ait deux types de langage parce que le manuel s'adresse et aux professeurs et aux élèves » même si, en fin de compte, ce manuel est destiné aux élèves.

Il ajoute : « nous déplorons qu'on a un certain jargon qui n'est pas à la portée des enfants et qui n'intéresse pas les enfants » ; il souligne que cela intéresse l'enseignant et non pas l'apprenant : « c'est la tâche du professeur pas celle de l'enfant » (TP 22, Annexe 3). M. l'inspecteur incite les enseignants à faire une

autoformation, à affiner leurs connaissances en faisant de la recherche, à se documenter, à échanger les textes. L'autoformation faisait l'avantage de l'ancien manuel qui a duré 25 ans parce que les enseignants travaillaient en collaboration et essayaient de trouver des textes supports dans d'autres sources. Il ajoute que le risque s'installe si les enseignants ne font pas de la recherche : « ils doivent faire de la recherche ils doivent puiser se documenter affiner leurs connaissances ça c'est le côté autoformation » (TP 22, Annexe 3).

Selon lui, l'importance du manuel est dans sa commodité, « c'est un recueil de textes supports et d'exercices » (TP 26, Annexe 3) mais qui « n'est pas toujours exhaustif et qui ne répond pas à tout [...] il ne faut pas trop sacrifier le manuel » (TP 26, Annexe 3), il est conçu par des collègues. La question qui nous a échappée est celle des critères sur lesquels s'appuient les concepteurs d'un manuel de FLE en Algérie quand ils choisissent les textes ; on retient du propos de l'inspecteur que : « on peut trouver en lisant le journal un texte plus important que ceux qui sont prévus dans le manuel...parce que le manuel il est conçu par qui par nos collègues en fonction de leur documentation » (TP 26, Annexe 3). Il a donné un seul critère, celui de la documentation. Est-il suffisant de se documenter pour pouvoir concevoir un manuel scolaire de langue ? Dans l'idéal, il faut qu'il y ait des spécialistes, des didacticiens et des linguistes en coopération, consacrés à la conception des manuels. Il est évident que les bonnes conditions créent souvent de bons résultats.

À propos du manuel au secondaire, « il présente beaucoup d'avantages... mais il a des limites comme tous les manuels » (TP 28, Annexe 3). M. l'inspecteur a parlé toutefois du grand manque que présente ce manuel et que cela est dû au « temps pour le faire un manuel suppose une équipe qui soit consacrée uniquement au manuel...nos collègues étaient chargés dans leur conception à faire le travail à faire des séminaires et préparer le manuel » ce ne sont pas « des conditions favorables disons qui favorisent la recherche et puis le temps était limité » (TP 30, Annexe 3). En principe, un manuel, comme l'affirme M. l'inspecteur Kaddouri, « se commande, se conçoit puis ça s'évalue puis ça se corrige ça se réévalue et ça se corrige et puis après il y a le ok » (TP 30, Annexe 3). Il ajoute qu' : « un manuel ne doit pas dépasser cinq ans » (TP 32, Annexe 3), mais il est impossible d'appliquer ce principe

dans notre pays vu ses conditions économiques : « nous avons aussi des conditions difficiles l'ONPS [l'Office Nationale de Publication Scolaire] publie tous les manuels de toutes les matières » (TP 32, Annexe 3), c'est-à-dire que c'est l'Etat qui se charge de l'impression de tous les manuels scolaires, « on a tenté avec le manuel de la 1<sup>ère</sup> AS, on a confié l'impression au privé ça n'a pas fonctionné... le privé n'a pas respecté les cahiers de charge...le prix était élevé » (TP 32, Annexe 3).

M. l'inspecteur Kaddouri décrit le manuel selon deux critères : celui de la présentation et celui du contenu linguistique didactisé. Un aspect moins réussi de ces manuels est au niveau de la présentation ou le côté attractif, « il y a des supports des illustrations, ils sont très importants » et « aident un peu à l'acquisition de notions nouvelles mais malheureusement qui sont soit écrit très petit donc illisibles soit carrément pas praticables...il y a ce qu'on appelle les facilitateurs d'acquisition les couleurs les graphes les bulles les illustrations sont des facilitateurs et lorsqu'ils fonctionnent en cotexte c'est-à-dire ils contribuent beaucoup à la compréhension des supports... malheureusement c'est pas le cas » (TP 28, Annexe 3). Personnellement nous pensons qu'il y a un progrès remarquable dans la conception des manuels parce que contrairement à l'ancien manuel qui est dépourvu de couleurs et d'éléments attractifs, les nouveaux manuels contiennent des couleurs et des illustrations quoiqu'elles soient un peu difficiles à déchiffrer, ce qui a changé l'aspect des manuels.

Pour ce qui est du contenu linguistique, M. l'inspecteur affirme qu'il n'y a pas de traces de la linguistique de l'énonciation : « il n'y a pas à mon avis une trace de la linguistique de l'énonciation...on aurait peut-être pensé à des activités où on trouverait ça » (TP 28, Annexe 3). Cependant en faisant l'analyse du manuel, nous avons relevé quelques éléments de linguistique énonciative, quelques traces mais qui sont présentées d'une manière théorique c'est-à-dire que ces éléments ne sont pas à la portée des apprenants d'une langue étrangère.

En ce qui concerne la surcharge sémantique, il a dit qu'« il y a des...passages qui sont très chargés sémantiquement il y a des notions imagées il y a des référents...culturels et historiques qui ne passent pas si elles ne passent pas elles ne sont pas comprises » (TP 28, Annexe 3). Il insiste que cela ne doit pas poser de

problèmes parce que l'enseignant doit « adapter les textes », les changer, il doit intervenir et intégrer sa touche personnelle : « l'artisan qui se respecte c'est celui qui sait adapter [...] l'adaptation c'est l'art de la pédagogie » (TP 36, Annexe 3) ; il s'agit du renouvellement même au niveau des notions. Il affirme que ces choses nouvelles émanent de l'école et que « si l'école n'apporte pas un plus autrement dit si l'élève n'apprend pas des choses nouvelles et garde les mêmes notions la vocation de l'école est remise en question » (TP 36, Annexe 3). Par exemple, c'est au professeur de créer chez l'élève « le réflexe de consulter un dictionnaire pour trouver le sens d'un mot nouveau de se prendre en charge...de régler des situations-problèmes » (TP 42, Annexe 3) afin d'enrichir l'apprentissage et progresser sur le plan didactique. En effet, l'élève doit être autonome, on lui apprend à apprendre, et cela dépend de l'initiative du professeur. Mais ce dernier doit comprendre qu'il n'est pas « le détenteur du savoir » (TP 42, Annexe 3) mais qu'il est « l'animateur » de la classe.

Mais le manuel n'est pas fait uniquement pour les enseignants, il est élaboré tout d'abord pour servir à l'élève, sinon pourquoi l'obliger d'en acheter ? L'enseignant peut trouver d'autres références du moment où il est conscient de la tâche qu'il a à accomplir : le programme officiel, les objectifs de son enseignement de langue, la méthode suivie, etc. Il domine tout ce qui est en rapport avec cette rénovation, c'est-à-dire qu'il peut se passer du manuel. Mais pour l'apprenant, il s'agit d'un document d'apprentissage authentique et incontestable, c'est sa seule et unique référence. Il doit s'en servir à la maison sans l'intervention de son professeur.

À la fin de l'entretien, M. l'inspecteur Kaddouri se montre très optimiste concernant l'apport de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE, en soulignant que c'est une chose nouvelle en didactique de FLE en Algérie, qui fait, en même temps qui fait preuve de ce qui a été initié dans les années 1960 et qu'il est possible d'intégrer la linguistique dans l'enseignement des langues. «La linguistique de l'énonciation permet un peu aux apprenants de ne pas avoir tout à gober, d'avoir un recul [...] par rapport à ce qui est proposé c'est à dire [...] d'avoir un esprit critique par rapport à une production donnée » (TP 58, Annexe 3).

Grâce à cet entretien avec M. l'inspecteur Kaddouri, nous avons compris vraiment en quoi consiste cette réforme et comment on doit travailler en classe avec

les élèves. Il nous a fait profiter de son savoir et de son expérience dans l'enseignement du FLE et de la réflexion qu'il a pu avoir grâce aux rencontres avec les enseignants. Nous espérons que les formations pédagogiques favorisent le plus souvent possible de tels témoignages d'expérience.

Pour conclure, l'insuffisance de l'encadrement en nombre surtout dans certaines régions du sud et du grand sud devient problématique. La formation initiale des nouveaux recrues ne satisfait pas aux exigences de l'enseignement du français. La maîtrise de la langue est insuffisante (voire très insuffisante pour certaines régions) et ne permet donc pas d'asseoir une formation pédagogique malgré le nombre de journées de formation et les visites d'orientation. Nous constatons aussi que la formation universitaire des nouveaux professeurs est trop théorique et pas suffisamment axée sur la pratique de la langue et sur le domaine pédagogique. Il est urgent de mettre à la disposition de ces jeunes enseignants des outils pédagogiques plus élaborés. A partir de ce constat, nous nous permettrons d'avancer les suggestions suivantes :

- une réécriture et un allègement des programmes s'inscrivant davantage dans le FLE (les contenus étant ceux d'une langue seconde voire maternelle)
- une révision des manuels pour qu'ils soient plus opérationnels et permettent aux élèves d'acquérir des compétences ou des niveaux de compétences.

## **II.2. Manuéliser la théorie de l'énonciation dans l'enseignement secondaire**

Pour définir le « manuel scolaire », nous reprenons la définition officielle donnée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario du Canada. Le manuel scolaire désigne une ressource d'apprentissage complète, imprimée ou électronique, ou un ensemble de ressources imprimées, électroniques ou non imprimées conçues pour appuyer une partie importante du curriculum [...] pour une année et une matière particulière au palier élémentaire ou un cours au palier secondaire, et destinée à être utilisée en classe par tous les élèves ou un groupe d'élèves. »<sup>12</sup>

En classe, il est possible d'employer d'autres ressources supplémentaires imprimées, non-imprimées ou électroniques, regroupant des ouvrages de référence tels que dictionnaires, ouvrages d'approfondissement, outils pédagogiques, matériels didactiques et guides de l'enseignant.

Le manuel de langue, en particulier le manuel de français langue étrangère selon Dominique Maingueneau (1979 : 13) est « simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde »<sup>13</sup>. Un manuel de langue tient un discours sur le monde et même sur le monde de l'autre, à qui appartient cette langue que l'apprenant apprend.

La manuélisation des savoirs linguistiques est l'un des aspects d'un processus plus vaste, le processus de disciplinarisation des savoirs linguistiques, c'est-à-dire la constitution de ces savoirs en « disciplines ». Selon Puech (1998 : 16) la manuélisation des théories de l'énonciation peut être l'occasion de confronter deux types de contextualisations des savoirs : celle qui préside à la constitution des savoirs savants et celle qui concerne le monde scolaire.

Il est possible de manuéliser ces savoirs linguistiques provenant de la théorie énonciative tout en transposant les items de cette dernière par le biais de la didactisation.

---

<sup>12</sup> <http://www.linguistes.com/courants/courants.html>

<sup>13</sup> URL/<http://www.marges-linguistiques.com>

Comme nous l'avons signalé plus haut, dans l'enseignement secondaire, on est passé de la phrase au texte, comme premier apport de la linguistique énonciative et cela se voit clairement dans les activités linguistiques proposées, on passe de la grammaire de phrase à la grammaire textuelle. En outre, on opte pour la notion de discours et on passe du discours objectivé au discours argumentatif. Comme le dit Benveniste (1966 : 129-130) : « avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. » Autrement dit, on passe de la dichotomie langue - parole à celle de langue - discours. Il s'agit donc de la conversion de la langue en discours.

### II.2.1. L'argumentation énonciative dans les manuels du secondaire

Dans l'analyse des manuels du secondaire, il est logique de concentrer nos observations sur l'analyse des textes. Le texte est considéré comme une structure dans laquelle l'exploitation des marques explicitées permet de l'intégrer dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle. Notre analyse vise le repérage des marques de l'énonciation ou de communication dans le texte, nous travaillerons sur les questions suivantes : qui parle, à qui, à quel moment, afin de faire comprendre à l'élève qu'un énoncé ne peut être interprété que si l'on sait qui l'a produit, à qui il s'adresse, quand et où.

Nous savons qu'au niveau moyen, les apprenants ont déjà été familiarisés avec la notion de typologie des textes. Au secondaire, le travail portera sur la notion de discours.

Les textes de ces manuels se divisent selon l'origine des écrivains en deux catégories : des textes appartenant aux auteurs algériens et d'autres aux écrivains occidentaux, la plupart des Français. Or il nous semble qu'il y a peu de textes appartenant aux auteurs algériens. Y a-t-il une crise d'auteurs algériens en langue française ? Les textes des auteurs algériens sont choisis pour leur visée argumentative. En ce qui concerne les textes représentant le discours objectivé tels que la vulgarisation scientifique, ils sont- extraits le plus souvent de revues ou magazines scientifiques.

D'une manière générale, l'argumentation est reprise dans les trois années du secondaire d'une manière complémentaire en fonction des objectifs tracés que nous allons tenter de résumer dans le tableau ci-dessous<sup>14</sup> :

	La 1 <sup>ère</sup> A.S. <sup>16</sup>	La 2 <sup>ème</sup> A.S. <sup>17</sup>	La 3 <sup>ème</sup> A.S. <sup>18</sup>
L'intitulé des projets <sup>15</sup>	Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.	Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.	Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu/ dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants sur les visiteurs autour de causes humanitaires.
L'objet d'étude	Le discours argumentatif	Le plaidoyer et le réquisitoire	L'appel et le débat d'idées.
Les objectifs de l'argumentation	Produire un texte en relation avec le discours argumentatif, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. Il s'agit d'une seule thèse.	Produire un plaidoyer ou un réquisitoire afin de se familiariser avec la notion d'arguments (types d'arguments, orientés vers la raison ou vers la sensibilité).	Produire un texte argumentatif en mettant en évidence les stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir et des textes polémiques (débat d'idée).

### II.2.2. Les items de l'énonciation dans l'argumentatif

Manuélier la théorie énonciative, c'est intégrer les items ou les marques provenant de l'énonciation dans les manuels : les personnes, les déictiques, les temps de l'indicatif, le discours rapporté, etc. On appelle les marques ou les indices de

<sup>14</sup> CNP, 2009, *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*. ONPS.

<sup>15</sup> Le projet comprend deux ou trois séquences dont chacune présente une série d'activité de lecture, d'écriture, d'expression orale et de travail de langue autour d'un même objectif langagier.

<sup>16</sup> CNP, 2005, *Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> année*. ONPS.

<sup>17</sup> CNP, 2006, *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*. ONPS.

<sup>18</sup> CNP, 2006, *Document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS*, ONPS.

l'énonciation les éléments qui constituent la situation de communication. Travailler sur l'énonciation, c'est analyser la situation de communication dans ses aspects linguistiques. Il s'agit de discerner l'aspect énonciatif (et pragmatique) du texte : qui parle dans le texte ? Quelles sont ses opinions ? Ses valeurs ? Quelles intentions sont à la base de l'acte de communication ?

Nous allons commencer par ce qui est commun aux trois manuels comme des généralités sur le plan de la forme et du contenu. Sur le plan général, ces manuels sont conformes aux instructions officielles, l'approche dominante étant l'approche communicative.

Les indices de l'énonciation visés sont les déictiques qui renvoient à la représentation du réel que propose le texte et qui ne trouvent leur signification que par rapport à la situation de l'énonciation. En effet, la notion de référence est importante dans la linguistique énonciative, elle renvoie à trois domaines essentiels : la personne, l'espace et le temps. Les marques de la référence sont donc la deixis qui est une référence à la situation de communication l'anaphore étant une référence à aux segments du discours.

Chaque projet<sup>19</sup> commence par une évaluation diagnostique. C'est une séance pré-pédagogique, on commence par un petit exercice qui permet à l'enseignant d'évaluer les prérequis de ses apprenants pour les situer et avoir une idée sur leurs compétences linguistiques et discursives. En fonction de cette évaluation, il adaptera son contenu du programme, les supports, etc.

Puis, on propose une série de textes pour arriver à la fin aux exercices. A la fin du projet, une grille d'auto-évaluation permet à l'élève de s'auto-évaluer afin de se situer et repérer ses lacunes et ses difficultés. Au sein du projet, il y a trois ou quatre feuilles de route. Ce sont des fiches qui servent de rappel aux apprenants sur les outils qu'ils doivent utiliser lors de la production écrite ou orale pour réussir la réalisation du projet didactique.

Ces manuels sont subdivisés en projets comprenant chacun deux ou trois séquences qui s'articulent autour d'un acte de langage ou type discursif:

<sup>19</sup> Ce constat concerne les trois manuels scolaires du secondaire.

communiquer, raconter, décrire. Leur contenu fait appel sans cesse aux connaissances antérieures des élèves, à leur sens de l'observation, de l'analyse et de la synthèse.

Le manuel présente pour la première activité de la séquence, des situations concrètes de communication écrite ou orale sous forme de photos, de courts textes littéraires, d'articles de presse, ce sont des supports que l'enseignant utilise dans la première séance consacrée à l'oral (compréhension / expression). Puis se présentent une série de textes supports à analyser en passant par les étapes suivantes : observer, analyser et retenir. Pour le lexique et la syntaxe, des exercices prennent appui sur des situations réelles ou s'inspirent du contexte déjà étudié.

**Observer** : Cette étape constitue une représentation de la situation de communication, c'est le premier contact avec le texte. On propose des questions sur le thème, la source et l'allocutaire. Elle permet à l'élève d'approcher le texte à travers le paratexte constitué par ses éléments périphériques le titre, le nom de l'auteur, la source du texte, etc. On y trouve trois à quatre questions qui donnent aux élèves une idée sur le contenu du texte afin de produire des hypothèses de sens. Cela relève de la linguistique de l'énonciation parce qu'on mène l'élève à prendre contact avec le texte et s'exprimer oralement sur ce que pourrait être le sujet traité.

**Analyser** : un ensemble de questions qui visent la forme du texte, son auteur-énonciateur, son intention dominante, son organisation générale. Les questions portant sur l'auteur-énonciateur, le destinataire et le thème se trouvent parfois dans cette rubrique, parfois dans la rubrique *Observer*, ce qui peut bouleverser l'élève. Suffit-il d'observer le texte pour connaître son auteur/énonciateur? L'apprenant est invité à chercher le nom de l'auteur dans le document qu'il a sous les yeux, d'autres renseignements sur l'auteur peuvent figurer dans la source mais cela n'est possible que quand il s'agit d'une source citée de manière complète (auteur, date et lieu d'édition), par exemple<sup>20</sup> la source du texte (le jeu, p.101), dont l'auteur est R. Caillois, le texte est extrait de : « Les jeux et les hommes » éd. Gallimard, 1967, est citée toute entière. Par contre, dans certains textes, on ne mentionne pas

<sup>20</sup> Manuel de la 1<sup>ère</sup> AS, 2005, ONPS

généralement le nom de l'auteur, on donne seulement le titre de l'ouvrage, souvent sans date d'édition, l'exemple du texte intitulé « Aimez-vous lire ? p. 99<sup>21</sup>), extrait des nouvelles de Tipaza, n° 7. Le paratexte ou les éléments périphériques du texte peuvent aider l'apprenant à repérer l'énonciateur et mesurer le degré de son implication dans son discours après avoir lu son énoncé.

Nous pouvons faire une autre remarque sur cette phase d'analyse ; la question posée sur l'auteur et même celle posée sur le destinataire prennent évidemment différentes formes, mais le problème se pose au niveau des termes *auteur / énonciateur / locuteur*. Par exemple, page 100, la question est posée ainsi : « Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte. » A la page suivante<sup>22</sup>, la question est posée autrement : « Comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte ? » Nous voyons que cela correspond totalement à la linguistique de l'énonciation du moment où on incite l'élève à faire attention à cette substitution lexicale et se créer une situation-problème dans laquelle il cherchera à savoir ces termes et connaître leur sens. En effet, l'énonciateur est plus précisément appelé locuteur, à l'oral ; et auteur, ou scripteur, à l'écrit. Et de là il peut se rendre compte des différences entre l'oral et l'écrit. En plus, cette question lui permet de mesurer le degré de l'implication de l'auteur dans son discours et la distance qu'il prend par rapport à son énoncé. La question posée sur le destinataire est répétée sous la forme suivante : « A qui ce texte s'adresse-t-il ? ». Nous pensons qu'il faudrait la reformuler car cela est contradictoire avec la linguistique de l'énonciation. Celui qui s'adresse à quelqu'un, ce n'est pas le texte, c'est l'auteur-énonciateur.

Nous avons remarqué qu'il y a une confusion entre les deux activités *Observer* et *Analyser*. Dans la même séquence, on peut trouver une question dans *Observer* dans un texte ; dans un autre, on la trouve dans *Analyser*. Pourtant ces deux notions sont tout à fait différentes. Nous éclaircirons cela dans l'analyse.

*Retenir ou faire le point* : On trouve cette rubrique presque à la fin de chaque analyse de texte. Cette partie constitue un ensemble de définitions de notions en rapport avec l'objet d'étude, le lexique thématique ou relationnel (le type de texte) ou

<sup>21</sup> Ibid

<sup>22</sup> Manuel de la 1<sup>ère</sup> AS, 2005, ONPS

des explications par exemple sur le type de texte étudié (p. 54)<sup>23</sup>: «L'argumentation d'une opinion suppose un jugement sur les faits et l'utilisation de ces faits comme des arguments, c'est-à-dire comme des éléments de preuve à l'appui de la thèse. Lorsqu'on défend une thèse, on utilise des arguments pertinents clairement énoncés qui apparaîtront d'autant plus convaincants que leur formulation sera précise».

Le problème qui se pose ici est que parfois ces définitions sont chargées sémantiquement et mettent l'élève dans une situation d'incompréhension alors qu'elles ont pour rôle d'explicitier et d'élucider les notions nouvelles à apprendre. Comme, par exemple, à la page 27<sup>24</sup> : « L'explication argumentative consiste à justifier une thèse vraie en utilisant un vocabulaire précis, dénoté et univoque, des liens explicites entre les phrases et un mode de raisonnement par déduction qui marque nettement les rapports logiques ».

Pour réaliser la dernière activité, les exercices d'écriture de la production écrite, il y a en annexes un certain nombre de textes longs. Cependant, il est à signaler que ces manuels ne prennent pas en compte les différences entre les filières, le même contenu est proposé à toutes les filières de l'enseignement secondaire : langues, sciences et technologie, ayant pourtant un volume horaire différent et une démarche évaluative différente. Comme nous l'avons déjà dit, c'est aux enseignants de les adapter, selon la branche et le niveau de leurs élèves, et tout en respectant le programme officiel proposé par le ministère de l'éducation nationale et les progressions réalisées par les équipes pédagogiques présidées et dirigées par les inspecteurs d'éducation.

Dans les nouveaux manuels, les séquences<sup>25</sup> sont réparties selon leurs objets d'étude et leurs intentions communicatives. Selon ces intentions communicatives, on peut déterminer le type du texte. Ce dernier dépend, en effet, de ce que l'auteur veut que son lecteur fasse, réalise, imagine. En fait, on vient d'introduire au lycée la notion de *discours* comme substitut de *texte*. Pour pouvoir analyser l'énonciation dans ces manuels, nous nous sommes proposé de mener l'analyse d'abord au

<sup>23</sup> Manuel de la 2<sup>ème</sup> année, 2006, ONPS.

<sup>24</sup> Manuel de la 2<sup>ème</sup> année, 2006, ONPS.

<sup>25</sup> Djilali, K., 2006, *Guide du professeur de la 1<sup>ère</sup> année*, ONPS.

niveau des textes, ensuite au niveau des activités linguistiques proposées, mais uniquement au sein du projet réservé à l'argumentation.

Argumenter, c'est présenter un point de vue (PDV) que Rabatel (1997 : 306) définit comme suit :

*Le PDV sera ici défini d'une manière suffisamment générale pour pouvoir rendre compte de la construction d'un PDV indépendamment du fait que ce PDV apparaisse en contexte narratif ou dans un autre contexte, argumentatif, informatif, etc., indépendamment des plans d'énonciation choisis. On nommera PDV tout ce qui, dans la référenciation des objets (du discours) révèle, d'un point de vue cognitif, une source énonciative particulière et dénote, directement ou indirectement, ses jugements sur les référents.*

Les textes proposés dans ces manuels varient selon l'intention communicative qui correspond aux types de textes qu'on trouve généralement dans tous les manuels scolaires de langue : exposer, argumenter et raconter. Mais ils renvoient aussi à des thèmes actuels, civilisationnels, socioculturels, idéologiques, etc. Les thèmes abordés permettent aux élèves de se familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. En plus, ils les engagent à s'ouvrir sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Il est clair dans que ces manuels on a dépassé l'opposition *discours / histoire* qu'abordent les anciens manuels. Cette distinction est faite par Benveniste en faisant intervenir la problématique d'énonciation. On parlera de *discours* quand l'énoncé se rapporte au présent de l'énonciateur ; le discours est structuré autour des embrayeurs. On parlera d'*histoire*, ou de *récit* pour le texte détaché du présent de l'énonciateur.

C'est la manière d'établir le questionnaire qui accompagne les textes qui montre qu'il s'agit d'une analyse donnant de l'importance à son organisation

textuelle et à ses conditions de production et cela bien sûr relève de la linguistique de l'énonciation.

Pour analyser les textes à visée argumentative<sup>26</sup>, nous allons nous concentrer sur les éléments suivants et vérifier le respect de ces critères dans l'analyse des textes :

- l'organisation du texte : la thèse, les arguments et les exemples
- les connecteurs logiques ou les rapports logiques
- les différents modes de raisonnement : déductif, inductif, concessif, critique, raisonnement par analogie, raisonnement par syllogisme
- les formes de valorisation et de dévalorisation : le lexique appréciatif, les figures de l'éloquence, l'ironie
- les indices de la subjectivité : le vocabulaire affectif et évaluatif, les modalisateurs
- les stratégies du discours argumentatif : la réfutation, la concession, la confrontation, l'adhésion et l'examen critique
- le plan du texte argumentatif : dialectique, analytique, comparatif, accumulatif, explicatif
- le schéma argumentatif à une seule thèse et à plusieurs thèses.

### II.2.2.1. Le manuel de la 1<sup>ère</sup> année

Le manuel de la 1<sup>ère</sup> année englobe trois projets : le discours objectivé dans « Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée », le discours argumentatif dans « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions » et le récit dans « Ecrire une petite biographie romancée ».

<sup>26</sup> <http://www.espacefrancais.com/les-types-de-textes/#Le-texte-argumentatif> (consulté le 10/11/2014)



Le projet consacré à l'argumentation, ayant comme objectif général « Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue » (pp. 97-120), se compose de deux séquences : S<sub>1</sub> « Organiser son argumentation » et S<sub>2</sub> « S'impliquer dans son discours ». Les techniques d'expression visées sont le CV et la lettre administrative.

L'objectif visé dans la première séquence est d'apprendre à l'apprenant à choisir ses arguments pour étayer un point de vue, à les classer et les organiser selon le plan qui convient le mieux à la visée poursuivie. Pour ce qui est de la deuxième séquence, c'est de lui apprendre à se distancier par rapport à son discours et décider lui-même du degré de son implication dans son énoncé en fonction du destinataire choisi. Les deux objectifs se complètent pour réaliser le projet.

A la fin de ce projet, il faut que l'apprenant soit capable de :

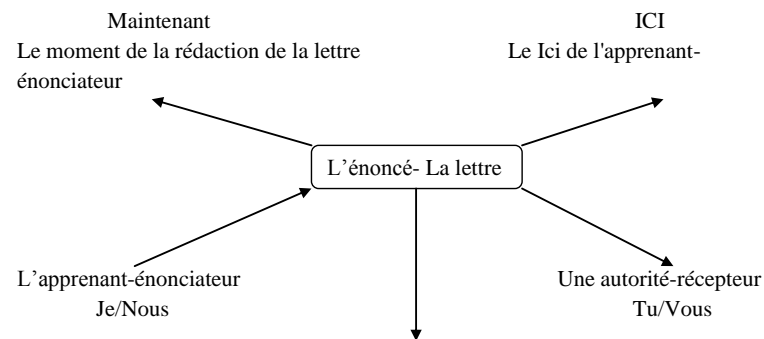
- savoir se positionner en tant que lecteur et qu'allocutaire ;
- retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte argumentatif.
- organiser et planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.

Il s'agit de mener l'apprenant à rédiger une lettre tout en s'impliquant dans son discours par l'utilisation des pronoms *je / nous* et *tu / vous* en fonction du statut du destinataire et selon qu'il s'agit d'une lettre informelle ou d'une lettre formelle et en l'incitant à agir face à une situation-problème en proposant des solutions. L'apprenant doit se servir d'éléments linguistiques qui lui permettent de s'identifier en s'inspirant de textes modèles. Par exemple, pour écrire une lettre formelle adressée à un service ou à une autorité, il va combiner trois consignes distinctes :

- présenter le problème en faisant une description objective ;
- sensibiliser les autorités en présentant des arguments convaincants, basés sur des éléments de la réalité ou sur son propre cas.
- proposer des solutions en connaissance de cause afin de convaincre les autorités à agir pour résoudre le problème.

En tant qu'énonciateur, l'apprenant doit manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel *je*, des verbes d'opinion, du vocabulaire mélioratif et péjoratif. Ce sont ces moyens qui lui permettront de faire part de ses jugements, de son évaluation d'une situation ou d'une idée.

On peut schématiser cette situation d'énonciation comme suit :



L'apprenant doit respecter :

- la présentation et la structure de la lettre
- les obligations pragmatiques : la prise en compte du statut du destinataire
- l'organisation du corps de la lettre : plan, classement des arguments, exemples, etc.
- la pertinence des idées : la pertinence des arguments par rapport à la prise de position, la pertinence des exemples, etc.
- l'utilisation de la langue dans le système de l'énonciation directe : l'emploi du présent, l'emploi des verbes d'opinion et de jugement, l'utilisation correcte des temps et des modes à partir du présent de l'énonciation, le respect de la ponctuation, etc.

### II.2.2.1.1. L'analyse des textes

Les textes proposés dans le manuel ont des thèmes variés : la lecture, les jeux, le sport, etc. Nous allons prendre comme exemple le premier texte du projet considéré comme texte-modèle qui doit inspirer l'élève pour qu'il soit capable de

produire un autre à la fin de la séquence et faire, à la fin du projet, une brève production orale à visée argumentative.

Nous avons choisi deux textes : « Aimez-vous lire ? » et « Un conseil raisonnable ».

### Aimez-vous lire ?

**P1.** [La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures]. [Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture].

**P2.** Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit et les émeuvent les grandes œuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

**P3.** La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

D'après Les nouvelles de Tipaza, n 7.

Le premier texte<sup>27</sup> sert de support pour la séance de « lecture analytique », étant suivi d'une série de questions qui va amener l'élève à comprendre le type de ce discours en repérant ses caractéristiques. Déjà l'intitulé nous montre l'implication du lecteur-destinataire par l'utilisation de la deuxième personne du pluriel avec le

<sup>27</sup> Le soulignement gris représente les indices de personnes (pronoms, déterminants possessifs) ; l'encadrement rouge entoure les connecteurs logiques et chronologiques ; dans l'encadrement jaune, ce sont les adverbes et les adjectifs évaluatifs et affectifs ; l'encadrement turquoise met en évidence les indices linguistiques de subjectivité, les figures de style, les phrases sur lesquelles porte la question 6 sont mises entre crochets.

présent de l'indicatif au sein d'une forme interrogative. On invite l'apprenant à avancer une réponse avant qu'il lise le texte en guise d'hypothèses de sens. Ensuite, il fera une lecture silencieuse pour vérifier ces hypothèses et trouver une réponse. Or, l'auteur de ce texte ne donne pas de réponse, mais présente une opinion suivie d'arguments afin de convaincre le lecteur et l'inciter à lire et aimer lire.

Pour l'exploitation du texte, l'apprenant doit répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le thème (par rapport aux propos) de chaque paragraphe dans le texte ? Que constatez-vous ?

Cette première question permet à l'apprenant de travailler sur les deux plans : contenu et forme. D'une part, on lui demande de donner l'idée principale de chaque paragraphe. D'autre part, il doit dégager l'organisation textuelle d'un discours argumentatif à partir des thèmes constituants ou du contenu de chaque partie.

Ce texte se constitue de trois paragraphes :

- dans le premier paragraphe, partie présentative et expositive du texte, l'auteur définit en quelque sorte la culture en l'attachant à la lecture, tout en disant que sans lecture on ne peut plus se cultiver, quelque soit notre niveau d'instruction où le diplôme qu'on a,
- dans le deuxième paragraphe, l'auteur présente ses arguments : l'amour de lire ; la lecture comme une véritable nourriture spirituelle ; la lecture comme source d'information, d'analyse, de jugement et des réponses aux interrogations des lecteurs ; la lecture comme évocation de la réalité,
- dans le dernier paragraphe, il revient à l'idée du premier paragraphe en disant que la culture se nourrit impérativement de la lecture.

2. Quels sont les mots qui organisent le texte ? Dans quelle partie les trouvez-vous surtout ?

La deuxième question permet à l'élève de trouver les outils linguistiques qui assurent l'enchaînement et la chronologie des phrases et des idées, la cohérence du texte et la cohésion du discours. Il s'agit des connecteurs logiques et chronologiques.

Outre les outils linguistiques, dans ce texte, il y a des relations implicites : l'emploi des deux points pour l'exemplification dans *ils aiment les ouvrages bien écrits [...] : les grandes œuvres littéraires, la poésie,...* L'auteur opte aussi pour la juxtaposition des arguments deux et trois, qui forment une suite logique ; d'autres sont explicites telles que : *et* (l'addition) ; *d'abord, enfin* (le classement) ; *ainsi, également* (l'équivalence) ; *comme* (la comparaison) ; *si* (la supposition) ; *donc* (la conclusion).

3. Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?

Cette question montre à l'élève qu'il s'agit d'un texte argumentatif à une seule thèse en disant « en faveur de » et cette thèse porte sur la lecture. L'auteur vise à convaincre de la justesse de son idée. L'élève doit comprendre que cette question constitue la thèse ou l'opinion de l'auteur sur la lecture et que, pour défendre sa thèse, il présente une série d'arguments que l'apprenant doit chercher.

4. Comparez le premier et le dernier paragraphe. Que remarquez-vous ? Justifiez l'emploi de « donc ».

L'idée de départ de l'auteur est l'idée d'arrivée. Il met en relation étroite la lecture et la culture dans ces deux paragraphes, le premier constitue l'introduction du texte et le dernier en est la conclusion. Le fait de revenir à la même idée montre que l'auteur maintient son idée qui comprend sa thèse.

L'emploi de *donc* confirme ce qui a été avancé au début, au moment où l'auteur a exposé sa thèse, qu'il a ensuite défendue avec des arguments bien illustrés. *Donc* est conclusif, il défend la justesse de l'hypothèse de départ.

5. Que représente la deuxième phrase du texte par rapport à la première ?

Cette question amène l'apprenant à tirer le plan du texte et à chercher le lien qui existe entre le premier et le deuxième paragraphes. Le plan de ce texte est analytique et explicatif en même temps. L'auteur présente les aspects ou les axes de son idée sous forme d'arguments bien classés. Le deuxième paragraphe est une explication de ce qui est avancé dans le premier paragraphe, c'est une justification puisqu'elle comprend la suite des arguments.

La deuxième phrase confirme la première phrase, genre de justification, c'est une réponse à une problématique posée implicitement. C'est à partir de cette phrase que l'auteur a commencé son argumentation.

6. Quel est le véritable thème du texte ?

Cette question sur le thème du texte qui devrait se poser au début de l'analyse n'a eu lieu qu'après six questions. Elle intervient après avoir permis aux apprenants de se familiariser avec le contenu de ce texte et mieux le comprendre. Il s'agit ici d'une remise en question du titre proposé par l'auteur. Après cette analyse, l'élève est amené à proposer un titre plus précis, un titre adéquat à ce qu'énonce le locuteur. À travers cette question, on tente de projeter l'apprenant dans la pensée de l'auteur, on l'invite à se mettre à sa place, à évaluer le contenu de ce texte.

7. Quelle est la thèse avancée dans l'article ?

La thèse est l'affirmation centrale dont veut convaincre l'auteur et les arguments doivent soutenir cette idée ; la thèse est, peut-être, « la lecture est importante » est les arguments doivent dire pourquoi. Cette question vérifie aussi la bonne compréhension du texte.

8. Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte.

Cette question est d'ordre, énonciatif et pragmatique. Le concepteur du questionnaire de ce texte déclare que l'auteur s'est impliqué dans son discours en l'appelant *énonciateur*. En effet l'apprenant est appelé à repérer les indices qui montrent la présence de l'auteur dans son texte : les déictiques et les modalités (voir chapitre III).

Il s'agit de l'analyse de l'acte d'énonciation, de l'acte individuel de production. Or dans ce texte il n'y a aucun indice de la première personne, il n'y a qu'un pronom de la deuxième personne *vous* dans le titre. C'est la troisième personne au pluriel *ils* qui est utilisée dans ce texte, ainsi que le déterminant possessif au singulier *son* et au pluriel *leur / leurs*. *Ils* dans le premier paragraphe renvoie à « un médecin » et « un ingénieur » ; dans le deuxième paragraphe, il renvoie aux « gens ».

Il n'y a aucun indice de lieu et de temps non plus, sauf la source du texte mais sans date. C'est un extrait d'une revue intitulée *Les nouvelles de Tipaza*, n° 7, mais cette information fait partie du paratexte, et non du texte.

Le temps des verbes est le présent de l'indicatif, ce qui est une caractéristique du discours argumentatif. Dans ce texte, le présent est à valeur atemporelle. Le temps du verbe est une marque de subjectivité. L'énoncé est ancré dans son énonciation.

Les modalisateurs impliquent le locuteur dans son énoncé, ils marquent sa subjectivité à travers des évaluatifs tels que *forcément, impérativement, véritable*, exprimant la certitude pour appuyer et renforcer sa thèse dans le but de convaincre le lecteur.

D'autres indices linguistiques marquent la subjectivité du sujet parlant et on peut les inclure dans la liste des affectifs : *l'amour, sensibles, émouvoir, jouissance*.

L'auteur utilise aussi une comparaison analogique comme une forme de valorisation dans le deuxième paragraphe, ils [...] *considèrent la lecture comme une véritable nourriture* et dans la conclusion, une métaphore, *la culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien*. Par le biais de ces outils linguistiques, il tente d'influencer le lecteur afin de le convaincre et le mener à aimer la lecture et l'exercer.

9. Trouvez un titre qui résumera mieux le contenu du texte.

Cette question rejoint la question 6 parce qu'à travers le thème, il est possible de trouver et proposer un titre. Il est possible que l'auteur en choisissant la deuxième personne et la forme interrogative, tente d'attirer l'attention du lecteur en l'invitant à répondre à cette question posée au préalable, avant même de lire le texte, mais en lisant le texte il ne va trouver que la troisième personne. Mais cette troisième personne peut l'inclure, par exemple l'emploi de *gens* y compris ce lecteur, c'est ce que pourrait déduire l'élève. En lisant le titre, le lecteur se sent visé directement et impliqué. Nous voyons donc que ce choix du titre fait par l'auteur est voulu. On pourrait par exemple poser la question autrement « Donnez ou proposez un autre titre au texte ».

On utilise beaucoup en FLE la recherche d'un autre titre, pour deux raisons : d'abord, le titre n'est pas unique par définition qu'après avoir été donné, plusieurs titres peuvent être valables pour un même texte avant le choix final, et même s'il a été donné, cela n'empêche après de pouvoir proposer d'autres formulations, parce que cela ne change pas ce que l'auteur a choisi ; deuxièmement, c'est une très bonne activité de reformulation pour les apprenants, qui est possible s'ils ont bien compris le texte. Cette activité les fait parler, s'exprimer, montrer leur créativité, avoir le courage de proposer, c'est ce qu'on appelle en didactique des langues « la prise de risques ».

10. Quelle est la visée du texte ?

La visée du texte renvoie à l'intention communicative de l'auteur, sujet parlant. La visée de ce texte est argumentative. C'est un discours argumentatif à une seule thèse, la stratégie de l'auteur est donc une stratégie d'adhésion. En répondant à ces questions, l'apprenant pourrait dégager le schéma du discours argumentatif à une seule thèse : la problématique (implicite ou explicite), la thèse, les arguments et les exemples (l'emploi des connecteurs logiques et chronologiques).

Les moyens de démonstration dans ce texte ne respectent pas une forme fixe, qui est celle de l'argument, introduit par un connecteur et suivi par un exemple. La démonstration n'a pas de forme canonique, et cette forme libre d'écriture, c'est une autre trace de subjectivité.

Quoique l'énonciateur n'ait pas utilisé la première personne, qui est la marque par excellence de la subjectivité, il y a plusieurs autres indices de la présence de l'auteur dans le texte. L'absence de la première personne prouve plutôt que l'auteur a le souci d'être objectif, comme le fait aussi par le choix des arguments qui touchent plus la raison que les sentiments, dans le but de convaincre son lecteur.

Le deuxième texte intitulé « Un conseil bien raisonnable<sup>28</sup> » (p. 110).

<sup>28</sup>Le soulignement gris représente les indices de personnes (pronoms, déterminants possessifs) ; l'encadrement rouge, ce sont les connecteurs logiques et chronologiques ; l'encadrement jaune, ce sont les adverbes et les adjectifs évaluatifs et affectifs ; l'encadrement turquoise, ce sont des indices de lieu qui renvoient à la situation

### Un conseil bien raisonnable !

Au printemps de l'année 1937, **comme** je **me** promenais dans le parc de l'hôpital psychiatrique de Sibiu, en Transylvanie, un « pensionnaire » **m'**aborda.

**Nous** échangeâmes quelques paroles puis je **lui** dis :

« **On** est bien **ici**. – **Je** comprends. Cela vaut la peine d'être fou », me répondit-**il**.

« **Mais** **vous** êtes quand même dans une espèce de prison. – **Si** **vous** voulez, **mais** **on** **y** vit sans le moindre souci. **D'ailleurs**, la guerre approche, **vous** le savez **comme** **moi**. Cet endroit est **sûr**. **On** ne mobilise pas et **puis** **on** ne bombarde pas un asile d'aliénés. A votre place, je **me** ferais interner tout de suite. »

Troublé, émerveillé, je le quittais et tâchai d'en savoir plus long sur **lui** **On** **m'**assura qu'**il** était **réellement** fou. Fou ou non, jamais personne ne **m'**aura donné conseil **plus raisonnable**.

E. M. Cioran, *Aveux et anathèmes*, éd. Gallimard, 1987.

Ce texte est différent du précédent. Certaines questions reviennent dans chaque analyse, c'est pourquoi nous allons opter pour des questions que nous estimons qu'elles sont importantes et relèvent de l'approche énonciative.

1. En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.

On invite l'apprenant à réaliser deux tâches : repérer les verbes conjugués dans le texte, puis donner leurs temps.

d'énonciation. Comme indices linguistiques de subjectivité ; le soulignement sur la métaphore et la comparaison (les figures de style) ; le discours rapporté est mis entre deux crochets.

Les temps utilisés dans ce texte sont l'imparfait et le passé simple, c'est un texte narratif. L'auteur/scripteur raconte une histoire vécue. Cette histoire a eu lieu au sein d'une psychiatrie, au printemps de l'année 1937. Il présente les circonstances (temps et lieu) au début. Ensuite, il énumère les événements. Enfin, il conclut en donnant une leçon de morale.

Dans le deuxième paragraphe, il y a un court dialogue avec une forme particulière, différente de celle du texte qui peut attirer l'attention de l'apprenant et stimuler sa curiosité. A la fin, l'auteur conclut son texte en confirmant ce qui est avancé dans le deuxième paragraphe.

2. Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d'énonciation.

L'apprenant doit focaliser sur les déictiques et les modalisateurs pour dégager la situation d'énonciation et comprendre l'acte de communication. La première personne est omniprésente dans le texte, mais il s'agit d'un texte narratif avec l'emploi de l'aoriste (le passé simple), c'est de l'énonciation historique ou l'énoncé est coupé de son énonciation. C'est le troisième système énonciatif, qui s'ajoute au discours et au récit, complétant ainsi la description initiale de Benveniste.

Le deuxième paragraphe constitue un dialogue entrepris entre l'auteur et le pensionnaire. Il est spécifié par sa ponctuation : les deux points, les tirets, les guillemets, ...).

**Nous** échangeâmes quelques paroles puis je **lui** dis :

« **On** est bien **ici**. – **Je** comprends. Cela vaut la peine d'être fou », me répondit-

**il**.

A : On est bien ici

B : Je comprends. Cela vaut la peine d'être fou

Il y a dans ce passage deux tours de parole (TP) :

- *nous* renvoie à l'énonciateur et à son destinataire désigné comme pensionnaire ; *on* renvoie aux pensionnaires de l'hôpital, équivalent de *tout le monde de cet endroit* et donc à un *vous* exclusif (qui ne comprend pas l'énonciateur) ; le locuteur aurait pu dire aussi *vous êtes bien ici*

- *ici* renvoie à l'endroit où se trouve l'énonciateur et son interlocuteur lors de la réalisation de leurs actes de parole, c'est précisément le parc de l'hôpital psychiatrique

- *je* suivi du verbe introducteur *dire* renvoie au locuteur, alors que *je* dans le discours rapporté renvoie au pensionnaire, qui devient à son tour énonciateur. On doit amener l'apprenant à distinguer « auteur / scripteur » comme personne qui a écrit le livre et « narrateur / personnage » qui parle dans la fiction ; sauf si c'est une autobiographie, le pronom *je* des répliques ne renvoie pas à l'auteur qui a écrit le livre ; il s'agit donc du « locuteur »

- *il* renvoie à un individu tiers, Benveniste l'appelait « non personne »

3. Remplacez les différents « on » utilisés dans ce texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent.

C'est intéressant de travailler sur les pronoms. Il est motivant d'amener l'apprenant à déchiffrer ce jeu des pronoms et la personne à qui ils renvoient. Le pronom *on* peut être personnel ou indéfini, selon le contexte. Exemple de *on* pronom personnel : *Excusez-nous, on est en retard, on a eu une panne*, où *on* est l'équivalent de *nous* et renvoie à un référent identifiable.

Dans le texte « Un conseil bien raisonnable », le pronom *on* est utilisé d'abord dans le discours dialogique, il renvoie au pensionnaire qui est l'allocutaire, il est donc utilisé dans son emploi personnel (voir question 2). A la fin du texte, le *on* renvoie à une personne tierce mais anonyme. Alors, il est indéfini.

Ce genre de questions portant sur les pronoms constitue l'aspect linguistique et pragmatique de l'analyse du texte, c'est la contextualisation de ces indices afin d'en dégager la situation de l'énonciation. Autrement dit, cette activité est destinée à

explicitier la référence des pronoms, à inviter les élèves à trouver les actants auxquels réfèrent les pronoms.

4. Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux interlocuteurs.

On attire l'attention de l'apprenant sur ce qui permet de repérer un acte de parole dans un discours, cette question s'inspire de la précédente, celle qui porte sur les pronoms. Ce sont les déictiques, en particulier les pronoms, qui vont orienter l'élève à trouver les actes de paroles dans ce texte. Il déduit donc que, par le fait de dire quelque chose, le locuteur peut accomplir une action qui l'engage et qui influence son allocutaire.

Dans ce texte, le passage consacré au dialogue ou à l'échange entre les deux interlocuteurs (le locuteur et le pensionnaire rencontré dans la psychiatrie) constitue l'ensemble des actes de paroles.

5. Pourquoi l'auteur raconte-il cette histoire ? Quelle est sa visée ?

Cette question fait appel à la première question, celle qui a permis à l'apprenant d'identifier le type du texte selon ses caractéristiques apparentes.

Une question en deux parties, mais les deux renvoient à la même idée, c'est peut-être juste une reformulation de la première par la seconde. On attire l'attention de l'apprenant sur un point très intéressant, c'est que l'auteur raconte une histoire « pour ... », c'est ce que vise l'auteur à travers son texte : raconte-t-il pour raconter ou vise-t-il autre chose, quelle est son intention communicative ? Le discours rapporté, introduit dans ce texte de type narratif, comprend la partie argumentative.

La partie qui renvoie à l'argumentation est le deuxième paragraphe, le discours dialogique de manière directe, dont nous avons analysé sa situation d'énonciation à travers ses indices : la première et la deuxième personnes ; l'indicateur de lieu ; les modalisateurs de certitude en disant par exemple *sans le moindre souci* ; l'emploi du présent de l'indicatif ; les connecteurs logiques de manière explicite, l'opposition, de manière implicite, la cause et la conséquence, etc.

Le conseil donné au narrateur est au conditionnel présent à *votre place, je me ferais interner tout de suite*. C'est une suggestion, une possibilité de fuir le risque de la guerre. Le verbe *interner* renvoie au lieu où se trouve le locuteur B, il est considéré comme un endroit sécurisé. Autrement dit, B essaye de convaincre A que l'hôpital psychiatrique est un endroit sécurisé et rien ne perturbe sa stabilité puisqu'il s'agit d'un endroit ou comme il l'a dénommé « un asile d'aliénés » parce qu'ils sont des gens inconscients, malades et ne constituent aucun risque ou danger sur les autres.

Il y a un mixage de deux approches : narrative et argumentative. Ici l'auteur raconte pour argumenter. Cela permet à l'élève de comprendre que l'argumentation peut prendre plusieurs formes, ce qui est indispensable dans une approche communicative-énonciative. Ce n'est pas le type de texte qui compte, mais l'intention communicative de l'auteur et son influence sur son interlocuteur.

Comme d'autres exemples de questions de la lecture analytique qui ont attiré notre attention, nous avons la question suivante (p.100) : Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication ? Ce manuel est destiné aux élèves de première année secondaire, certaines questions ne sont pas à la portée des élèves vu leur niveau, leurs compétences linguistiques et communicatives. Par ailleurs, cette question destinée aux élèves, ainsi qu'aux enseignants, n'est pas aussi simple que l'on pourrait croire. A notre avis, la tâche de l'enseignant est compliquée. Il est appelé à montrer à son public la distinction entre situation d'énonciation et situation de communication.

*La notion d'« instance du discours » implique l'idée d'une action. S'il est vrai que l'énoncé de l'énonciation est lié à l'acte de production linguistique, il est nécessaire de faire une distinction soignée entre la situation « réelle », « référentielle » de communication de la parole, avec les paramètres d'ordre social et psychologique qui en déterminent la figure et la situation d'énonciation telle qu'elle paraît, par la médiation de la langue, dans l'énoncé qui est lui-même l'objet du processus de communication. En schématisant beaucoup, la première correspond à l'acte effectif de production de l'énoncé : pour*

*reprendre la terminologie introduite par A. J. Greimas, un énonciateur (R. Jakobson emploie les termes de destinataire ou d'émetteur) adresse son « énoncé » à un énonciataire (destinataire ou récepteur selon Jakobson). La seconde constitue au contraire l'éventuelle inscription et expression linguistique, dans l'énoncé lui-même, de la première : [...] Benveniste utilise les termes de locuteur et allocuté ou allocutaire [pour désigner ces actants] [...]. (Calame, 2000 : 20)<sup>29</sup>.*

Comment l'enseignant pourrait-il transmettre cela à un public non-natif ? Cette tâche nous paraît compliquée. L'énonciation relève de la pragmatique, c'est lié à cette instance du discours qui implique l'énonciateur, l'énonciataire et l'énoncé par rapport à *ici et maintenant*. Les énoncés sont distingués par leur ancrage ou non-ancrage dans la situation d'énonciation. La communication ne prend pas en considération le *maintenant*, elle englobe tous les énoncés, elle se définit en termes d'*émetteur / récepteur, canal, code*, etc.

Ce genre de questions revient à chaque fois, dans les trois manuels, même celles qui portent sur le repérage de la thèse et/ou l'antithèse, les arguments choisis, l'implication de l'auteur dans son discours, les articulateurs ou mots de liaison. Il est clair que les questions posées relèvent de l'approche énonciative, mais il y a un problème au niveau du classement et de la formulation des questions, et certaines questions renvoient à la même chose. Cela s'explique par l'emploi des concepts provenant de la linguistique énonciative tels que : énonciateur, situation d'énonciation, le locuteur, les interlocuteurs, la communication, actes de paroles, etc.

L'auteur est désigné par plusieurs appellations : auteur, énonciateur (p. 100), scripteur (p. 103), journaliste (dans le cas de l'article de presse, p. 106). Sur le plan du lexique, cela permet aux apprenants d'enregistrer un vocabulaire pour l'exploiter par la suite.

---

<sup>29</sup>In Sandra Bornand, *Situation de communication et situation d'énonciation*, 2012.

Les autres textes proposés sont tous de même type, argumentatif à une seule thèse, mais aussi à deux thèses, de modèles différents. Ce qui est remarquable, dans la plupart des textes, est l'absence de la première personne, mais le reste des caractéristiques est commun entre eux (l'organisation du texte, les indices de subjectivité tels que les modalisateurs, etc.). L'apprenant est appelé à faire une analyse logique qui va lui permettre de comprendre l'acte de communication à travers les déictiques qu'emploie l'argumentateur et qui désignent leur référent directement par un ancrage dans la situation d'énonciation par laquelle ils peuvent trouver leur signification. Dans le texte argumentatif, le référent, cette réalité extérieure au texte, apparaît clairement par le biais de ces déictiques en particulier qui reflètent le lieu et le temps.

#### II.2.2.1.2. L'analyse des activités

Les activités proposées dans chaque projet sont variées : l'oral, l'écrit et les activités de langue.

- La séance de l'oral constitue la première séance de la séquence et à la fin du projet l'apprenant doit présenter un exposé oral qui porte sur le discours argumentatif avec une thématique choisie en fonction des sujets d'actualité. Par ailleurs, l'enseignant est appelé à réserver un moment au début ou à la fin de la séance à l'oral pour faire de l'oral un objet de formation.

Cette séance est subdivisée en deux moments : 1. Ecouter un document audio (ou audio-visuel) plusieurs fois (trois à quatre fois) et prendre des notes. 2. Reprendre ces notes écrites pour construire un petit résumé oral qui permet à l'enseignant d'évaluer la compétence de compréhension/expression orale. Il s'agit de distinction entre différents types de lettres : personnelle, administrative, lettre ouverte, retenir les arguments puis les compléter par des exemples et des explications personnelles.

Dans cette séance, on tente d'installer chez les apprenants la compétence de l'écoute, puis lui apprendre la technique de la prise de notes (la PDN)<sup>30</sup> et enfin par le procédé de la reformulation on l'amène à faire le résumé. Ces deux techniques

<sup>30</sup> CNP, *Curriculum de français*, 2<sup>ème</sup> A.S., janvier 2008, ONPS.

d'expression font l'objet du premier projet, qui vise, dans le programme, le discours objectif.

Les activités de l'oral sont peu nombreuses dans ce projet du discours argumentatif, comme d'ailleurs dans le reste du manuel. Or, les documents audio-visuels ne sont pas disponibles et cela peut créer un obstacle dans l'enseignement / apprentissage de l'oral.

Il y a uniquement deux activités d'oral (pp. 102-103) pour les deux séquences. « Le bon train de lecture » (p. 52) est l'intitulé d'un court passage attaché à une image représentant un voyageur qui est en train de lire un livre. C'est un extrait du magazine « Science et vie » (septembre, 2000), suivi de questions sur le contenu de l'énoncé, l'image et l'intitulé.

#### **Le bon train de lecture**

Tous les supports n'ont pas la même efficacité : on lit mieux dans un livre que sur un écran de télévision, où le rythme de lecture est imposé.

Science et Vie, septembre, 2000.

Pour la séance de l'oral, on a repris le même thème déjà fait dans la séance de lecture analytique (compréhension de l'écrit) qui porte sur l'importance de la lecture. En effet dans la séance de compréhension de l'écrit, il s'agit de l'argumentatif à une seule thèse. Mais, de cet énoncé, l'apprenant doit repérer le jugement critique porté sur la télévision et donner son point de vue vis-à-vis de ce qui est avancé dans ce discours. C'est la finalité de cette séance, l'apprenant s'exprime et impose sa présence à travers les outils qu'il va utiliser dans ses actes de parole.

Il s'agit de documents écrits ou iconographiques pour servir d'outil ou de support à l'oral, les documents audio ne sont plus disponibles.

- L'apprentissage de l'écrit-production dépend de la maîtrise de la langue, en particulier la structure des textes. Cette tâche, quoiqu'elle soit difficile, est



indispensable, elle prend une grande part dans les évaluations (diagnostique, formative, sommative et certificative).

L'apprenant doit rédiger un texte typique de ceux faits lors des séances de lecture analytique. Cette activité de production écrite passe par trois étapes qui s'étalent sur trois séances.

La première étape est le lancement du sujet, c'est une préparation à l'écrit dans laquelle l'enseignant négocie la consigne avec ses apprenants. Les élèves font la recherche de contre arguments à des arguments avancés. Ensuite, ils rédigent un texte qui réfute une thèse sur la base des contre-arguments déjà trouvés. L'enseignant peut leur proposer un texte et leur demander de dégager le plan de l'argumentation pour les préparer à la production finale.

Dans la deuxième étape, les apprenants poursuivent ce qu'ils ont commencé pour se familiariser avec le discours argumentatif : la constitution des arguments contre et pour, l'utilisation des outils grammaticaux et lexicaux abordés dans les séances de langue.

La troisième étape est la dernière séance de production écrite. C'est la production écrite proprement dite. Les apprenants vont réaliser une lettre contenant un discours argumentatif dans laquelle doivent figurer tous les indices de l'énonciation pour que l'enseignant puisse mesurer le degré d'implication de l'élève dans son discours. C'est de l'argumentation énonciative.

Peu de pages sont réservées aux activités de langue (pp. 118-120). Les deux premiers exercices sur les pronoms relatifs et leurs relations aux antécédents constituent des séries de phrases décontextualisées. Le troisième et le septième exercices sont de courts textes lacunaires de type argumentatif que l'élève doit compléter par des termes proposés (exercice 3 : une liste de noms ; exercice 7 : des adverbes). Le quatrième exercice est un ensemble d'énoncés dont l'apprenant doit classer ceux qui expriment un fait et ceux qui expriment un point de vue. Le cinquième exercice porte sur la distinction entre les verbes d'opinion, de perception, de connaissance, de volonté et de déclaration, mais toujours d'une manière décontextualisée et systématique. On demande aux apprenants de classer les verbes

selon leur expression dans une grille. Le sixième exercice est sous forme de texte dont l'élève doit relever les indices d'opinion. Le dernier exercice est sur les connecteurs logiques. Sur huit exercices, il y en a quatre qui relèvent la grammaire textuelle, et les autres font partie de la grammaire de phrase. Et de là émerge un autre problème : quelle serait la place de la grammaire de phrase au sein d'une approche énonciative ?

Basé sur l'approche énonciative, on doit donner à l'apprenant les moyens de devenir énonciateur et co-énonciateur à travers une grammaire dite énonciative. Les exercices proposés dans le manuel ne reflètent pas fidèlement le contenu du programme officiel (2009) :

- le lexique appréciatif ou dépréciatif / les différences entre : *parce que* (introduisant un posé) et *Puisque* (introduisant un présupposé) / Les subordinées concessives.
- les incises (*à vrai dire, à mon avis...*) / les verbes d'opinion, les adverbes (*peut-être, certainement, sans doute...*).
- les expressions concessives (*bien sûr, il est vrai que...*) / les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement.
- les articulateurs introduisant une réfutation : la cause et la conséquence, au niveau sémantique / le conditionnel.

Lors de ces séances, l'apprenant peut faire recours aux outils disponibles dans le manuel, dans la « feuille de route » (p. 105), commune entre tous les manuels et tous les projets, que nous trouvons essentielle. C'est un rappel de ce qui est fait tout au long de la première séquence et que l'apprenant doit respecter. Cette feuille de route oriente et guide l'apprenant pour réussir son projet.

L'enseignant passe à une étape intéressante qui est l'évaluation du travail réalisé par les apprenants, sous forme de compte-rendu qui se subdivise en deux séances, tout d'abord l'amélioration d'un travail, avec une correction collective avec l'enseignant et tous les élèves. Puis, on passe à l'auto-évaluation, qui constitue la dernière étape dans le projet. Pour la réaliser, les concepteurs du manuel ont conçu

une grille d'« auto-évaluation » (p. 117). Cette grille implique directement l'apprenant et le met en situation d'évaluation. Elle lui permet de détecter ses lacunes et ses difficultés pour qu'il puisse se corriger. Elle est caractérisée par l'emploi de la première personne au singulier. Nous allons reprendre, comme exemple d'analyse, celle qui est proposée aux apprenants de la 2<sup>ème</sup> année.

En fin de la première année, l'apprenant serait capable de faire la distinction entre thèse, argument et illustration, voire de hiérarchiser des arguments par l'emploi des mots de liaison, des articulateurs chronologiques et logiques qui permettent l'organisation et la planification du discours argumentatif tels que : la cause, la conséquence, l'opposition, le rapport concessif, etc.

### **II.1.2.2. Le manuel de la 2<sup>ème</sup> année**

Le manuel distingue principalement quatre objectifs communicatifs globaux correspondant aux types de textes : *exposer* : « le discours objectivé » ; *argumenter* : « le plaidoyer et le réquisitoire » ; *raconter* : « le reportage touristique et le récit du voyage », « la nouvelle d'anticipation » ; *dialoguer* : « le discours théâtral » (pour les classes littéraires).

#### **II.2.2.2.1. L'analyse des textes**

Le manuel de la 2<sup>ème</sup> AS, comme les autres manuels du secondaire, comprend des thèmes qui visent les savoirs civilisationnels (les nouvelles technologies et le progrès scientifique, pp. 33-34, 64, 69,143, 145, etc.) et invite l'apprenant à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde (des textes sur le patrimoine (p. 58) et d'autres sur des personnalités historiques). Son contenu est donc varié, selon les besoins des apprenants et des enseignants, il véhicule les valeurs nationales et les valeurs universelles en proposant des activités esthétiques et éthiques. A titre d'exemple, apprendre à l'élève à défendre et illustrer son patrimoine en s'inscrivant dans la modernité, comme dans le projet 2, séquence 1 : « Le plaidoyer et le réquisitoire » auquel nous nous intéressons parce qu'il vise le discours argumentatif. Il y a aussi « La nouvelle d'anticipation » (le projet 3) dont l'objectif est de créer chez l'apprenant un esprit de tolérance et d'ouverture, afin que l'élève apprenne à imaginer et exprimer son individualité.

Nous tenons à remarquer d'abord que les projets et les séquences sont bien répartis dans le manuel, mais les séances au sein des séquences ne représentent pas un ordre chronologique en conformité avec le déroulement de la séquence proposée par les inspecteurs concernant le programme officiel.

Le projet réservé à l'argumentation s'intitule « Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs », ayant pour objet d'étude « Le plaidoyer et le réquisitoire », subdivisé en trois séquences, mais ce qui est fait réellement en classe, en respectant les instructions officielles, ce sont uniquement deux séquences : « Plaider une cause », et « Dénoncer une opinion, un point de vue », sur le discours argumentatif à une thèse : ils commencent par le pour passer ensuite au contre, afin de faire la distinction entre un argument et un contre-argument, à savoir se positionner et imposer son point de vue.

De la page 52 jusqu'à la page 70, un ensemble de textes accompagnés de questions d'analyse, appartenant aux séquences 1 et 2, se présente sans activités de langue. Les pages 71 jusqu'à 84 sont réservées aux exercices.

Les questions dans la lecture analytique portent, comme dans le manuel de la 1<sup>ère</sup> année, sur l'énonciateur, les indices de sa présence et le degré d'implication dans son texte, son attitude à l'égard de son interlocuteur (l'apprenant / lecteur), la thèse avancée, les arguments présentés, etc. C'est pourquoi l'analyse que nous mènerons est partiellement différente de celle du manuel de première année. Nous avons tenté de faire une analyse globale des textes et des exercices tout en essayant de vérifier les ajouts qui répondent aux objectifs de l'enseignement de l'argumentation en deuxième année.

Le plaidoyer et le réquisitoire<sup>31</sup> sont des formes réservées au domaine juridique, il est courant que ce terme soit utilisé dans un cadre formel qui est la justice, celui qui plaide, prend la défense d'un prévenu ou d'une victime, ou bien d'un point de vue, c'est le domaine par excellence de l'argumentation. Ces types de discours exigent une certaine maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe, ainsi qu'une certaine fidélité au registre oratoire, à la structure de l'exposé.

<sup>31</sup> <http://www.site-magister.com/travec3.htm> (consulté le 13/11/2014 à 20h00)

Trois supports sont proposés : le premier est « Plaidoyer pour l'action » (p. 53), d'Albert Jacquard, c'est un extrait d'un ouvrage intitulé « A toi qui n'es pas encore né ». Le deuxième texte sous le titre de « Parrainer un enfant du bout – du – monde » (p. 56) est un article de presse, extrait de la revue « Aide et Action ». Le dernier texte, « Protéger le patrimoine » (p. 58), de Benfodda, il est extrait du courrier SDH (Association santé sidi el houari). Il s'agit de trois textes de formes différentes. Cela montre au lecteur que l'argumentation se trouve partout et qu'elle peut prendre diverses formes et servir divers objectifs.

En effet, les concepteurs proposent différentes formes de textes argumentatifs. Par exemple, le texte « Plaidoyer pour l'action » (p. 53) est un texte argumentatif où le discours explicatif apparaît clairement en présence de deux thèses opposées. Le texte « A toi qui n'es pas encore né » (p. 56) est un discours injonctif sur le parrainage des enfants dans le monde. Dans l'analyse de ces textes. Les questions posées visent l'auteur / énonciateur, le destinataire / l'interlocuteur, les marques de leur présence dans le texte et le thème abordé.

L'élève est sensé repérer les indices de l'énonciation en relevant les pronoms personnels de la première et de la deuxième personnes et tout ce qui renvoie au contexte dans le discours argumentatif pour qu'il arrive à saisir la situation de communication. C'est une des questions de compréhension les plus classiques, celle qui porte sur le relevé des pronoms qui peuvent, à des degrés différents, renvoyer à l'un ou l'autre des actants comme dans le texte argumentatif où on trouve le récit.

Mais les questions qui visent le contexte ne nous semblent pas être formulées de la manière la plus efficace. Par exemple, la première question posée dans le texte « Protéger le patrimoine » (p. 58) est : « Quelle est la source de ce texte ? ». C'est une question trop technique, cela se contredit avec les instructions des inspecteurs qui conseillent aux enseignants d'éviter de poser des questions techniques, même dans les examens. A notre avis, il fallait la poser autrement. Par exemple: « S'agit-il d'un texte intégral ou d'un extrait ? » ou « D'où est extrait ce texte ? » de cette manière, l'apprenant lit et relit la source tout en essayant d'identifier toutes les informations qui sont là-dessus et qui définissent le contexte de la production de ce discours.

Dans l'activité d'analyse, à travers les questions posées, il est demandé d'identifier la (les) thèse(s) présente(s) et les arguments choisis pour l'appuyer. L'apprenant peut dégager l'organisation du texte et la structuration des arguments à l'aide des éléments linguistiques utilisés comme les connecteurs logiques et chronologiques. La rubrique *Retenir* comprend des explications et des définitions qui peuvent, partiellement, aider l'élève à relever les caractéristiques de ce discours. Il y a des informations sur le rôle de l'image dans un texte, les connecteurs, les relations logiques implicites (l'opposition, la juxtaposition, l'hypothèse, etc.), les modalités appréciatives. Ces éléments servent à évaluer l'implication de l'émetteur dans son discours. Nous pensons, toutefois, qu'une activité sur les verbes d'opinion était encore nécessaire, car le verbe est un élément très important dans la phrase. Pour que l'apprenant dégage les deux thèses en présence et évite de dire « l'auteur dit que... », il aurait été plus utile de lui demander de choisir parmi les verbes d'opinion suivants celui qui lui paraît le mieux rendre compte du système d'énonciation qu'il a étudié : *affirmer, prôner, supposer, déclarer, assurer, hasarder, reconnaître, s'insurger, dénoncer, déplorer, préconiser, regretter, convenir, souhaiter, stigmatiser, s'alarmer.*

Dans l'analyse de ces textes, sur le plan du lexique relationnel, on initie l'élève aux concepts d'adversaire / partisan, défenseur / détracteur, thèse / antithèse, pour leur montrer le type d'argumentatif dont il s'agit et comment sont choisis et classés les arguments par l'argumentateur. On est donc dans la problématique de la linguistique de l'énonciation, mais la présentation dans le manuel correspond à des cours purement théoriques. Les textes d'une manière générale sont d'un niveau très élevé par rapport à celui de nos élèves.

#### **II.2.2.2.2. L'analyse des activités**

Les activités visent toujours celle de l'apprentissage de l'oral, de l'écrit et des activités de langue ou les exercices.

Pour ce qui est de l'oral, le manuel contient peu de documents (les illustrations), souvent indéchiffrables, comme support d'expression orale. Il y a uniquement deux activités d'oral, à la fin de l'analyse des premiers textes des deux

séquences. Dans le texte (p. 52) « Nucléaire et développement durable », la consigne est la suivante : préparez et organisez un petit débat en classe sur ce sujet. Dans les textes (p. 67) « La solution des petits réacteurs » et « La peste et le choléra », la question de l'expression orale est : à votre tour, à partir de l'étude de ces deux textes et de leur contenu, simulez un débat en classe sur le nucléaire. Le thème des deux consignes est le même, c'est le nucléaire. Il y a quatre textes dans ce projet répartis sur les deux séquences dans lesquels les auteurs parlent des méfaits et des bienfaits du nucléaire. Cela permettrait à l'élève d'enrichir son vocabulaire à l'égard de ce sujet, ce qui va lui faciliter l'expression en se servant des termes déjà acquis, en les exploitant pour son propre compte selon la manière dont il présentera ses arguments.

Les supports iconographiques permettent une anticipation de la situation. Comme nous l'avons déjà dit, au début du projet (p. 51), il y a un document iconographique que l'enseignant peut utiliser dans la séance d'oral afin d'installer chez les apprenants une compétence d'expression orale. L'apprenant fait une lecture de ce support, ensuite il s'exprime en faisant une synthèse sur ce qu'il comprend. Ces documents constituent donc une ouverture du projet. Il y en a d'autres qui accompagnent les textes (pp. 56-69), leur rôle est d'élucider le contenu du texte ou bien de donner une idée sur son thème, cela permet à l'élève de construire des hypothèses de sens sur les thèmes abordés dans ces textes puis les confirmer ou les infirmer en faisant l'analyse et l'exploitation du texte.

Il y a donc un grand manque d'activités orales, tant en compréhension, qu'en expression. Au début de chaque projet, il y a une image qui peut servir de document déclencheur dans la séance d'oral. Il y a aussi des textes accompagnés d'images ou d'icônes ou même de tableaux (p. 60) qui renvoient au thème de la séquence ou bien à celui du texte lui-même afin de permettre à l'élève de s'exprimer. Mais cela est insuffisant. Par exemple, il aurait fallu proposer des exercices de transcription. Nous pensons par exemple à l'écoute d'un document audio avec une transcription par les apprenants de ce qu'ils entendent, comme dans une dictée. Ce genre d'activité leur permettrait de faire la distinction entre le code oral et le code écrit. On pouvait même proposer des activités de phonétique comme le font les enseignants d'anglais à travers leur manuel. En plus, les concepteurs du manuel auraient pu orienter les

enseignants en proposant des sources de documents et de supports sonores et/ou visuels pour les apprenants ainsi que pour les enseignants, soit dans le sommaire, soit à la fin du manuel, puisque l'enseignement du FLE donne plus d'importance à l'oral. Mais le manque des documents audio et audiovisuels handicape la réalisation de cette activité importante qui dote l'apprenant de compétence communicative et discursive. Cette remarque est valable pour les trois niveaux.

À propos de l'écrit, de la compréhension et la production écrites, le manuel est riche en cette matière. Mais, dans l'approche communicative, il s'agit de s'attarder sur la communication avant tout. Et pour que l'apprenant puisse communiquer en se servant de cette langue de l'autre, il faut le mettre dans des situations de production surtout orales. Il apparaît donc que l'écrit est omniprésent dans ce manuel et que l'oral est le parent pauvre. Du point de vue de la linguistique de l'énonciation et en parallèle avec l'approche communicative, l'oral permet d'installer des compétences linguistiques et du savoir-dire à travers les interactions situationnelles en classe. Ces compétences acquises à l'oral seront déterminantes pour un passage à l'écrit réussi, car il y a une forte interrelation entre les savoirs acquis à l'oral et ceux nécessaires au développement de l'écrit.

Quant aux activités de langue, ce projet en présente peu, comme c'est le cas dans tout le manuel. Les exercices de langue sont présentés sous forme de fiche technique : objectif, définition et enfin un petit exercice. Pourtant cette partie est intitulée « Exercices », mais s'avère largement insuffisante, et cette remarque est valable qu'il s'agisse de grammaire ou de lexique. Par exemple, dans la séquence « Énumération et dégradation », on définit ces deux concepts, puis il y a trois exercices d'application sur les termes de l'énumération et ceux qui composent la gradation à travers des phrases-exemples ou courts passages-exemples quasiment extraits des romans d'écrivains français tels que Racine, Flaubert, Beaumarchais. Ces extraits sont mis au passé simple et à l'imparfait par opposition aux textes supports déjà cités qui ont comme temps dominant le présent de l'indicatif à valeur atemporelle.

D'autres activités de cette séquence (pp. 72-75) abordent les articulateurs logiques explicites qui permettent d'organiser et classer les arguments, d'exprimer la

thèse et l'antithèse, ainsi que les relations logiques implicites qui renvoient au choix fait par l'énonciateur. On montre à l'élève que pour exprimer un rapport logique comme l'hypothèse, la conséquence, la cause ou l'opposition, il est possible d'opter pour d'autres moyens syntaxiques comme la ponctuation (l'apposition et la juxtaposition) et la relative à valeur circonstancielle afin qu'il saisisse que c'est le contexte qui permet d'éclairer la relation logique établie de manière implicite.

Pour ce qui est de la reformulation, il ne s'agit que de phrases décontextualisées, alors que ce procédé exige qu'il y ait un texte pour faciliter la compréhension de l'idée à reformuler parce que le sens se produit, il dépend d'un contexte. Pour ce point de langue qui fait des procédés explicatifs, il est impératif de proposer des courts textes pour réussir la reformulation.

Les exercices portent donc essentiellement sur la gradation et l'énumération comme procédé utilisé dans l'argumentation sous forme de termes ordonnés dans un énoncé selon une progression afin de dramatiser ou généraliser. D'autres exercices portent sur les connecteurs logiques ayant rapport avec l'argumentation (l'opposition, la cause, la conséquence). Le dernier, de type phrastique, porte sur le procédé de la reformulation par l'emploi des synonymes.

Dans le manuel, les activités de lexique portent sur un lexique soit thématique, soit relationnel. Le lexique thématique est en rapport avec le sujet du texte de la séquence. Après l'analyse du texte, les concepteurs du manuel auraient dû proposer une activité lexicale qui renvoie au contenu du texte. A propos du lexique relationnel, il est en rapport avec toute la séquence et c'est le plus utilisé dans ce nouveau manuel. Or, le relationnel est dominant. Ce qui est présenté, ce sont des exercices qui n'ont aucun lien avec la thématique des textes étudiés, mais ils sont en rapport avec les outils linguistiques, comprenant la forme du texte, comme moyens d'argumentation afin d'agir sur le destinataire.

Bref, dans ce projet, la grammaire est généralement phrastique et décontextualisée, ce qui peut paraître contradictoire avec la linguistique de l'énonciation qui réclamerait une grammaire textuelle. Peu sont les exercices portant sur des textes courts, comme c'est le cas, par exemple, dans le cours sur les

connecteurs logiques (pp. 73-74). Ce qui est remarquable dans ce projet est l'absence des questions et des exercices sur les pronoms personnels ou les marques qui renvoient à la personne, peut-être parce que les textes argumentatifs de ces séquences sont objectifs et neutres.

Il faudrait, pour des raisons d'efficacité pour les apprenants, que le manuel fournisse un précis grammatical détaillé et clair dans la séquence sur les éléments linguistiques indispensables à la réalisation des activités et des tâches, pour que cela puisse aider l'apprenant à les réinvestir dans sa production écrite ou orale.

Encore une remarque sur les textes de ce projet, ils sont très chargés sémantiquement. On y trouve des termes techniques, qui dépassent le niveau de l'élève, sans définitions et même sans explications. Nous pouvons donc dire que la réflexion sémantique est fortement sollicitée. Il y a des termes qui auraient mérité d'être expliqués comme *pianissimo* (p. 71), *rinforzando* (p. 72). Ces termes sont écrits, en italique, dans l'exercice 2 (pp. 71-72) et la question est présentée comme suit : « Relevez les termes qui composent la gradation » sans aucune autre information, ni sur le sens ni sur leur catégorie grammaticale. « Pianissimo » peut être utilisé comme adverbe ou comme un nom commun.

### **II.2.2.2.3. L'auto-évaluation**

A propos de l'évaluation, nous avons déjà mentionné la présence, à la fin de chaque projet des manuels de première et deuxième années, d'une grille d'auto-évaluation qui permet à l'apprenant de se corriger, grille qui est, à notre avis, très utile. Inspirée du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), elle est centrée surtout sur la communication, et peu sur la langue. D'abord, cette fiche d'auto-évaluation<sup>32</sup> pour écrire un texte argumentatif (p. 85) constitue une aide incontestable pour l'apprenant et pour l'enseignant.

<sup>32</sup> Manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS, 2006

	Oui	Non
1- En tant qu'énonciateur je peux apparaître dans mon texte.		
2- J'ai exprimé la thèse que je veux défendre ou attaquer.		
3- Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments (des raisons convaincantes), en faveur de la thèse que je défends.		
4- J'ai étayé mes arguments d'exemples concrets, significatifs pris dans la vie quotidienne.		
5- J'ai utilisé des articulateurs qui organisent la pensée, la réflexion et qui structurent les étapes du raisonnement.		
6- J'ai écrit une conclusion qui affirme et renforce la thèse que j'ai défendue.		
7- J'ai mis mon texte en paragraphes.		
8- J'ai soigné mon écriture, respecté l'orthographe.		

La 1<sup>ère</sup> étape rappelle à l'apprenant sa position en tant qu'énonciateur vis-à-vis de son discours ; il s'agit d'une prise de position, exprimer une opinion, donc l'énonciateur s'y implique entièrement. Les étapes 2, 3, 4 et 6 visent la communication-dans un discours à visée argumentative. Les étapes 5 et 7 concernent la forme ou bien la structure du texte. La dernière étape concerne l'orthographe.

Mais, à notre avis, cette grille présente aussi un manque. Elle ne comprend pas de repère sur la langue utilisée ou à utiliser. Il aurait fallu indiquer aux apprenants aussi les éléments linguistiques qu'ils doivent utiliser, comme les verbes d'opinion, les rapports logiques d'opposition et de concession, les introducteurs d'exemples,

etc. On se fonde effectivement sur la linguistique de l'énonciation, mais on oublie un peu les énoncés eux-mêmes, les verbes, les connecteurs, les outils de ces énoncés.

D'après Dochot, J.M. (1984), une grille d'auto-évaluation centrée sur la communication doit permettre d'envisager la correction linguistique, la variété et la cohérence des registres, l'efficacité pragmatique, la capacité à développer des stratégies de compensation, la fluidité du débit, la richesse verbale et non verbale, la compétence socioculturelle<sup>33</sup>. Autrement dit, cette grille doit viser les quatre habiletés<sup>34</sup> d'un cours de langue compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites.

L'apprenant répond à ces questions pour qu'il puisse évaluer ses progrès, mais aussi pour repérer ses erreurs avec l'aide et l'orientation de son enseignant. Il serait donc préférable de réaliser cette tâche en se basant sur le travail en groupe qui est très favorisé dans l'approche par compétences.

L'emploi de la première personne au singulier implique l'élève comme étant sujet-énonciateur en l'incitant à se corriger et s'auto-évaluer. Cette grille permet à l'enseignant de situer ses élèves par rapport à leurs compétences et leur niveau. Par conséquent, il peut prévoir une série d'activités qui feront partie des séances de remédiation comme activités de renforcement et de consolidation.

Cette grille aide l'élève à produire, en faisant référence aux critères qui lui servent à donner du sens à son message, ces critères qui renvoient à son contexte situationnel. Le contenu de cette fiche d'auto-évaluation relève de la linguistique de l'énonciation et détermine les axes primordiaux d'une production écrite. C'est une co-évaluation, comme le mentionne la CNP dans le guide méthodologique de l'élaboration des programmes (p. 15).

À la fin de la deuxième année, outre les acquis constituant son profil de sortie de la première année, l'élève serait capable de plaider et défendre un point de vue. Il pourrait produire un discours argumentatif à thèse et antithèse (pour et contre) avec

<sup>33</sup> <http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm> [consulté le 23-10-2015]

<sup>34</sup> Actuellement on parle de cinq habiletés, la cinquième étant, selon le CECRL, l'expression orale en interaction ou le dialogue.

toutes ses caractéristiques, en particulier le rapport de transition, en passant d'une thèse à une autre opposée.

### II.2.2.3. Le manuel de la 3<sup>ème</sup> année

Les concepteurs des programmes ont consacré deux projets sur quatre à l'argumentation pour les littéraires et les langues étrangères, mais pour les scientifiques, ces deux projets ont été fusionnés en un seul dont l'objectif<sup>35</sup> la réalisation d'un texte exhortatif (l'appel). Mais notre tâche est d'analyser le contenu du manuel dans lequel ces deux projets sont présentés de manière séparée. L'argumentation prend une grande part dans ce manuel, à partir de la page 63 jusqu'à la page 159.

#### II.2.2.3.1. Le débat d'idées

L'élève serait capable de prendre la parole au sein d'une discussion pour débattre un sujet et se positionner en imposant son point de vue pour convaincre son interlocuteur.

##### II.2.2.3.1.1. L'analyse des textes

Dans le manuel de troisième année (Mahboubi, 2007), le projet II s'intitule « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu » (pp. 63-90). L'intention communicative visée est « Dialoguer pour confronter des points de vue ». L'objet d'étude de ce projet est le « Débat d'idées », réparti en deux séquences, suivant deux objectifs : 1. S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader ; 2. Prendre position dans un débat : concéder et réfuter. La finalité de ce projet est que l'apprenant soit capable de prendre la parole au sein d'une discussion pour débattre d'un sujet et se positionner en avançant son point de vue pour convaincre son interlocuteur. L'étude des textes argumentatifs en 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire porte sur des textes polémiques ou des réfutations (les textes comprennent plus d'une thèse) pour

<sup>35</sup> CNP, Document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> année, 2006, ONPS.

privilégier le débat d'idées. L'objectif suivi est de permettre à l'apprenant de distinguer entre la volonté de *convaincre* et la volonté de *persuader* :

- la volonté de *convaincre* s'accompagne d'un effort de mobilisation de la raison en s'appuyant sur des arguments logiques et des exemples référentiels, l'auteur entreprenant de gagner le lecteur à sa cause avec son assentiment réfléchi ;

- la volonté de *persuader* s'accompagne d'une action plus ou moins explicite sur la sensibilité du lecteur qu'elle s'efforce de gagner par le pouvoir de suggestion des images, la violence du verbe, la complicité qu'elle peut établir par l'émotion ou le rire. Ce sont des arguments qui touchent les sentiments.

L'étude des textes argumentatifs en 3<sup>ème</sup> année secondaire porte donc sur la mise en évidence des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir, sous forme d'exhortation ou de débat d'idées. On vise l'étude de l'organisation du type de texte exhortatif et les éléments inhérents à la rhétorique de l'appel, ainsi que les figures de style de la réfutation dans le cadre de l'étude du type de texte polémique. Par exemple, lors des allègements du programme de la 3<sup>ème</sup> année du secondaire, le projet de la nouvelle fantastique a été remplacé par l'appel, parce que l'appel est plus en adéquation avec les besoins langagiers des élèves de la 3<sup>ème</sup> année du secondaire, futurs bacheliers et futurs étudiants dans l'enseignement universitaire.

Nous nous sommes penchée d'abord sur l'évaluation diagnostique (p. 64), qui demande aux apprenants de rédiger un texte en une vingtaine de lignes en donnant leur opinion sur l'automobile avec une brève orientation sur la structuration ou l'organisation du texte, en leur conseillant de respecter un plan qui comprend quatre parties : le problème posé, la thèse n° 1, la thèse n° 2, la prise de position de l'apprenant en utilisant la deuxième personne afin d'impliquer explicitement son interlocuteur. Au niveau des outils linguistiques, les apprenants doivent utiliser les temps convenables et les types de phrases appropriées, voire l'emploi des articulateurs chronologiques et logiques.

La formulation de cet exercice comprend en même temps la consigne et un rappel explicite des caractéristiques du discours argumentatif, ce qui est censé

faciliter la tâche aux élèves. Ils doivent rédiger un texte argumentatif dans lequel ils présentent les bienfaits et les méfaits de l'automobile et donner, à la fin, leur point de vue qui pourrait être pour, contre ou pour et contre. On attire leur attention sur une stratégie d'argumentation qui est la confrontation de deux thèses opposées argumentées pour arriver à constituer sa vision personnelle et à prendre position.

Cette activité met l'apprenant en situation de travail, parce qu'il doit procéder à une production écrite au début du projet. Par le biais de cet écrit, l'enseignant pourra tester les compétences de son public à l'égard du discours argumentatif déjà vu, d'une manière générale, en première et en deuxième années (avec plus de détails sur l'organisation des arguments et l'argumentation polémique) afin d'adapter le contenu du projet à leurs besoins constatés.

Nous avons observé ensuite, parmi les activités d'exploitation d'un texte proposés par le manuel, la « Lecture analytique », étape fondamentale dans une séquence, ainsi que quelques questions posées dans la rubrique « Analyser » et qui ont attiré notre attention parce qu'elles relèvent de la linguistique de l'énonciation et parce qu'elles sont récurrentes, revenant dans la rubrique « analyse » de chaque séquence.

Les textes proposés sont à thèmes (les OGM<sup>36</sup> ou la transgénèse, le racisme, etc.) et à formes variées (textes à une seule thèse et à thèse et antithèse). Les stratégies d'argumentation suivies dans ces textes sont également diverses : la confrontation dans les textes « Les OGM en question » (p. 65) et « Le « Titanic » et les OGM » (p. 76-77) ; l'examen critique dans « Faut-il dire la vérité au malade ? » (p. 80) ; la réfutation dans les textes « Comment reconnaître le racisme » (p. 72-73) et « La propriété privée, facteur d'inégalité » (p. 100), etc.

Les textes proposés comprennent généralement plusieurs points de vue appuyés par des arguments pour montrer aux apprenants comment prendre position au sein d'un débat ou d'une discussion et la manière d'exprimer et développer son opinion tout en cherchant à convaincre son interlocuteur, non avant de connaître son

<sup>36</sup> Les OGM, les Organismes Génétiquement Modifiés, font l'objet d'un débat public, en particulier en France.

destinataire et de comprendre ses idées. Autrement dit, on leur apprend à écouter l'autre et à accepter la multiplicité des avis, pour pouvoir construire le leur et le confronter aux autres. On montre à l'élève que, dans un débat, le but n'est pas nécessairement de parvenir à partager tous la même opinion ou d'arriver à un consensus, mais de manifester de la tolérance et du respect des avis des autres. Si on arrive à se positionner, à présenter des arguments convaincants, on peut dire que le débat a réussi.

L'analyse des textes passe par les mêmes étapes dans les trois manuels de l'enseignement secondaire (la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année). Les questions visent l'énonciateur des répliques dans les échanges et dans les passages consacrés au discours rapporté de manière directe, le destinataire, la multiplicité des points de vue ou des thèses dans un même texte, le repérage et la structuration des arguments par les connecteurs logiques, le sujet de la discussion qui constitue le thème.

Nous avons choisi quelques questions différentes de celles abordées dans les niveaux précédents dans la rubrique « Analyser » et qui ont attiré notre attention parce que, sur le plan lexico-sémantique, elles visent la désignation du partisan de la thèse ou de l'adversaire de celle-ci, ou bien des deux. Nous avons opté pour six questions, renvoyant à deux plans, lexico-sémantique et syntaxique :

- Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet événement. Précisez le rôle de chacun. (p. 65-66)
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3<sup>ème</sup> réplique ? (p. 72)
- Ce texte est un discours : relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence. (p. 90-91)
- Quel effet recherche-t-il par ce procédé : convaincre ou persuader ? (p. 90-91)
- Relevez, dans le 2<sup>ème</sup> et le 3<sup>ème</sup> paragraphes, les termes et les expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause. (p. 78)
- Quelle relation logique est suggérée par cette distribution des temps ? (p. 90)



Sur le plan lexico-sémantique, certaines questions visent la désignation du partisan ou de l'adversaire ou des deux. La question du premier texte est : « Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet événement. Précisez le rôle de chacun » (p. 65-66). Cette question vise un repérage lexical à travers lequel les apprenants doivent trouver les mots et les expressions qui renvoient aux acteurs des deux camps. Dans ce texte, il y a deux types d'acteurs classés selon leurs opinions vis-à-vis des OGM<sup>7</sup> : les partisans qui sont les experts qui favorisent la transgénèse sous-prétexte de développement technologique, et les adversaires qui sont contre cette pratique et qui éprouvent à ce sujet de la crainte et de l'inquiétude.

La sixième question portant sur le texte intitulé « Comment reconnaître le racisme ? » (p. 72) est « Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3<sup>ème</sup> réplique ? ». Elle contient deux notions essentielles, celles de « raisonnement » et de « réplique ». À propos du *raisonnement*, que les élèves ont découvert en deuxième année, on leur demande implicitement de chercher les éléments qui relèvent de la logique et de repérer le type de raisonnement utilisé par l'auteur. En ce qui concerne la notion de « réplique », elle permet à l'enseignant de montrer à ses apprenants la différence entre *réplique* qui constitue une réponse et *tour de parole* qui concerne la prise de parole par les interlocuteurs dans une discussion. Le texte d'étude est un dialogue entre le père et sa fille sous forme de questions - réponses, extrait du roman « Le racisme expliqué à ma fille » par Tahar Ben Jelloun (1998). A travers ce texte, les apprenants doivent comprendre que l'auteur essaye de persuader sa fille que ne pas aimer tout le monde ne veut pas dire forcément qu'on est raciste parce que seul le racisme signifie non-respect de l'autre.

La consigne suivante, présente dans la partie d'analyse du texte « *La crise des certitudes* » (pp. 90-91) « Ce texte est un discours : relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence », en commençant par dire que ce texte est un discours, on attire l'attention de l'apprenant sur les marques pronominales de l'expression des personnes impliquées dans un échange langagier, sur les indices qui renvoient à la première et la deuxième personnes du verbe. En consultant ce texte, nous avons remarqué que cette question est en rapport avec l'un des éléments périphériques du texte qui est la source d'où il

est extrait ; c'est un texte de Paul Valéry, extrait de « *Discours au collège de Sète* » (éd. Gallimard). Cette référence peut aider l'apprenant à comprendre l'emploi des notions « discours » et « auditeurs ». La source de ce texte constitue un élément fondamental dans l'analyse du texte et la compréhension de sa situation énonciative. De manière générale, avant de faire l'analyse du texte, on doit étudier son paratexte qui peut apporter des renseignements sur le thème, les conditions de productions et le contenu, informations qui sont exploitées dans la rubrique « Observer ». Mais la rubrique accompagnant le texte de Valéry (pp. 90-91) comporte une seule question qui porte sur l'un des éléments périphériques : « Observez le titre : que suggère-t-il ? », négligeant d'autres éléments qui sont tout aussi importants. Il serait donc préférable d'attirer l'attention de l'apprenant sur tous les éléments qui entourent le texte.

La question suivante est « Quel effet recherche-t-il par ce procédé : convaincre ou persuader ? ». À notre tour, nous posons une autre question : est-il suffisant de s'impliquer et impliquer l'autre pour le convaincre ou le persuader ? S'impliquer et impliquer son destinataire a pour but de l'influencer. Mais, le convaincre ou le persuader, cela dépend des arguments choisis et présentés par l'argumentateur et son raisonnement. Cette question peut être posée après le repérage des arguments.

Sur le plan de la structuration du discours, une question du type « Relevez, dans les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> paragraphes, les termes et les expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause. » (p. 78) vise les connecteurs logiques comme moyen linguistique qui permet l'organisation et la cohérence du texte. On attire donc l'attention des apprenants sur les trois rapports caractéristiques du discours argumentatif et sur le fait qu'ils sont souvent présents dans ce type de texte. Suite à une question sur les temps utilisés par l'auteur, une autre question est posée sur les rapports logiques : « Quelle relation logique est suggérée par cette distribution des temps ? ». Il s'agit d'une comparaison entre le diplôme d'aujourd'hui qui selon l'auteur a une valeur-or et celui d'aujourd'hui entre valorisation et dévalorisation par rapport au progrès qui a entraîné le désordre dans notre monde. C'est le rapport d'opposition qui est exprimé d'une manière implicite dans ce texte (p. 90).

Lors de ces séances de la lecture analytique, l'apprenant se familiarise avec les textes argumentatifs à plusieurs thèses selon un plan dialectique : thèse et antithèse. Ces textes semblent un peu difficile à comprendre et analyser, ils ne sont plus à la portée de nos élèves dont le niveau se dégrade d'année en année. La manière de les analyser me paraît dépassant le niveau de nos élèves, vu la formulation des questionnaires dans les rubriques « Observer » et « Analyser » et ce que visent les concepteurs à travers ces questions par rapport à ce qui est proposé dans les textes officiels.

#### **II.2.2.3.1.2. L'analyse des activités**

Contrairement à la présentation de l'activité de la production écrite faite dans les deux premiers manuels après l'analyse de plusieurs textes, dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année, la production écrite est la première activité proposée après l'analyse du premier texte sur les OGM, suivie de la consigne de l'oral.

Ce qui est remarquable, c'est le changement dans l'ordre des activités dans le manuel. En respectant la présentation du manuel, nous commençons par l'activité de l'écrit, pour analyser ensuite l'oral et enfin les activités de langue.

Concernant l'écrit, à la fin de ce projet, l'apprenant est appelé à rédiger une intervention au sein d'un débat en respectant la consigne (p. 67) : « Un débat s'instaure dans les journaux concernant l'interdiction de la circulation automobile en ville. Rédigez une intervention dans ce débat en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins. » Pour le préparer la production finale, on propose d'autres thèmes d'expression écrite, portant par exemple sur le civisme, le dialogue, le travail des enfants, etc. que l'apprenant va réaliser au cours des séances de l'« écriture », c'est l'entraînement à l'écrit.

Ce qui diffère des productions proposées dans les autres manuels, c'est que les consignes de ce manuel demandent systématiquement aux apprenants de donner leur avis par rapport à un avis déjà avancé, celui d'un interlocuteur, soit en adhérant à son point de vue, soit en le réfutant par le développement des contradictions qu'ils relèvent de la première thèse ; ou bien, on leur demande d'admettre cette thèse puis de faire un recul de type concessif par rapport aux arguments avancés par cet

interlocuteur. Autrement dit, l'objectif de l'argumentation en troisième année est d'inciter l'apprenant à opter pour telle ou telle stratégie d'argumentation afin de se positionner.

L'élève doit rédiger un texte dans lequel il s'oppose à un autre avis mais sans chercher à convaincre son adversaire en le discréditant, selon la fonction polémique qui caractérise le débat. Dans ce cas, le texte n'est pas destiné directement ou explicitement à cet adversaire.

Dans d'autres consignes, comme d'autres indications qui peuvent les aider à réaliser leur argumentation, on leur demande de procéder aux formes relevant de la rhétorique, de valorisation ou dévalorisation par l'emploi des figures de l'éloquence, par exemple, l'emploi de l'ironie comme moyen de dénonciation dans la consigne (p. 102) cf. l'activité suivante d'expression écrite :

« Certains parents envoient leurs enfants à travailler sous prétexte de leur apprendre à devenir responsables. Un débat s'est instauré à ce propos dans le journal du lycée.

Rédigez votre contribution à ce débat en ironisant sur les raisons que peuvent avancer ces parents ».

C'est un sujet réel et délicat, il pourrait motiver les élèves parce que certains veulent abandonner leurs études et aller travailler pour gagner de l'argent. Ils peuvent donc se sentir concernés. On leur permet de donner leurs avis sur ce problème, mais, d'une manière implicite, en leur demande de réfuter et dénoncer cette thèse par le moyen de l'ironie. L'apprenant doit s'interroger sur les intentions de son interlocuteur à qui il s'oppose par l'utilisation des procédés de style comme l'antiphrase, le paradoxe, etc. Comme nous l'avons déjà avancé plus haut, cette activité passe par trois étapes, chaque étape leur apprenant une des caractéristiques d'un texte polémique pour réussir la production finale.

- Les consignes de l'oral sont très peu présentes, il n'y a que trois consignes dans ce projet, et elles sont proposées après celles de l'écrit ou après la rubrique « Faire le

point ». Il s'agit d'organiser des débats d'idées sur des sujets variés. La consigne de l'expression orale (p. 67) est présentée comme suit :

« Confrontez oralement vos idées avec celles de vos camarades concernant l'interdiction des voitures en ville ».

Le point positif de cette activité, c'est la favorisation du travail en groupe afin de débattre le problème signalé en s'impliquant et impliquant les autres au sein d'un contexte donné. Cette activité qui vise les petits exposés, mais surtout l'interaction, le dialogue situationnel et, se réalise par l'ensemble des actants de la communication. Le travail en groupe est motivant, c'est l'une des exigences de l'approche par compétences. Par l'échange et les interactions, l'apprenant apprend plus à prendre la parole, se positionner, s'imposer et débattre avec l'autre.

- Quant aux activités de langue, dans l'ensemble, il y a six exercices, deux dans la séquence 1 et quatre dans la séquence 2 dans les dernières pages du projet. Il s'agit généralement de la grammaire de phrase, cf. l'exemple de l'exercice 1 (p. 119).

« Transformez les phrases suivantes en utilisant un verbe à valeur explicative. Exemple : les syndicats réclament des augmentations de salaires parce que les prix ne cessent d'augmenter.

L'augmentation constante des prix entraîne les syndicats à réclamer des augmentations des salaires.

L'entraîneur a mal préparé son équipe. Elle a perdu le match.

Les gens ne sont pas suffisamment attentifs. Le travail des voleurs est plus facile.

Le prix des billets d'avion baisse. Le nombre des passagers augmente.

On allège les programmes de l'école primaire. Il y aura moins de redoublements ».

La première question qu'on doit se poser porte sur l'objectif de cet exercice. Le travail sur le verbe est indispensable, mais, en fait, l'exercice ne consiste pas à modifier le verbe, mais à relier les deux phrases simples dans une phrase complexe en utilisant l'expression de la cause- conséquence par *parce que*. C'est toute la subordonnée qui est explicative, pas seulement le verbe, et cela grâce au connecteur. Les élèves apprendront donc le passage d'un rapport logique implicite à un rapport logique explicité par *parce que, lorsque, quand, Si*.

Dans le deuxième exercice, on invite l'apprenant à remettre dans l'ordre des éléments constituant un raisonnement subdivisé en deux parties A et B chacun ayant un thème différent : A : le travail des femmes ; B : le chômage des jeunes. A notre avis, cet exercice peut être exploité dans l'activité de production écrite, dans la première phase, comme exercice d'entraînement à l'écrit. Puis pourquoi ne pas croiser les deux thèmes et les mettre en relation dans un rapport de cause à effet.

Les exercices 1 (p. 120) et 4 (p. 121) sont des exercices de production écrite d'un texte argumentatif, l'un à une seule thèse, l'autre à deux thèses. Dans l'exercice 2 (p. 120), genre d'analyse courte d'un petit poème, deux questions accompagnent ce texte sur l'objet de la polémique et l'effet de l'emploi des pronoms de la première personne alors qu'il y a même des déterminants possessifs de la première personne.

Il y a un grand manque dans cette partie d'exercices. Ce qui est proposé dans la répartition annuelle, c'est plutôt un travail sur les verbes d'opinion déjà fait d'une manière superficielle en première année, sur les articulateurs chronologiques et les rapports logiques de cause / conséquence, sur les mots qui marquent un mouvement de concession ou expriment une contradiction, sur le lexique de l'accord et du désaccord, et sur les figures de style de la réfutation : l'antithèse, la concession, l'ironie, l'emphase. Ce sont les éléments qui relèvent des caractéristiques du discours argumentatif. Les élèves doivent s'approprier cela pour pouvoir produire un texte argumentatif par le biais de ces outils.

Ce qui figure de plus dans ce manuel, c'est la fiche intitulée « Boîte à outils : les connecteurs » (pp. 87-115) qui présente les définitions des types de raisonnement (déductif, inductif, syllogisme, etc.), des expressions locutives d'opinion, les mots

marquant le mouvement concessif, le désaccord, l'hésitation, les mots de liaison, la subjectivité et l'objectivité. Une autre fiche constituant la « Grille d'évaluation » (p. 111) indique aux apprenants de terminale la manière de réaliser une synthèse de documents.

Ces fiches constituent plus un outil d'aide à l'enseignant qu'à l'apprenant, à cause de leur technicité, et de leur visée plutôt théorique.

### II.2.2.3.2. L'appel

À la fin de ce projet, l'apprenant est censé être capable d'exposer un problème, de lancer un appel et sensibiliser son interlocuteur, de le persuader pour qu'il agisse d'une certaine manière. C'est un projet court mais pratique.

#### II.2.2.3.2.1. L'analyse des textes

Parmi les objectifs tracés dans les séances de lecture analytique, il y a aussi celui de se familiariser avec la structure d'un appel et de l'analyser, d'identifier les séquences informatives et les stratégies argumentatives et incitatives choisies par l'énonciateur afin d'influencer son destinataire et le pousser à agir. Les textes proposés sont tous des appels, et transmettent, sur le plan axiologique, des valeurs d'humanité, de fraternité, de solidarité, ainsi que des valeurs à l'égard de notre planète. Nous avons choisi le texte « Appel du Directeur de l'Unesco » (p. 132-133), d'après Amadou Mahtar M'bow, publié dans le *Courrier de l'Unesco* en février 1984 (voir l'annexe). Les questions posées évoquent quasiment tout ce qui est en rapport avec l'appel, mais un regard critique peut être porté sur certaines questions et la manière dont elles sont formulées. Nous en ferons l'analyse étape par étape.

1. Relevez les indices de l'énonciation et dites qui parle, à qui et de quoi.

Le texte est riche en indices d'énonciation. On demande aux apprenants de faire le repérage des indices et l'identification de « qui ? À qui ? De quoi ? ». L'apprenant relève les indices de l'énonciation comme marques formelles, fait un simple repérage, mais, en même temps, il doit indiquer leur référence, à quoi ils renvoient, c'est tout et c'est tout à fait normal, parce qu'on ne peut lire ou entendre un pronom sans l'interpréter référentiellement en même temps.

Qui parle ? C'est l'auteur/locuteur M. Amadou Mahtar M'bow.

À qui ? Les lecteurs du *Courrier de l'Unesco*.

De quoi ? Appel à la solidarité.

2. À qui renvoie le « Nous » (1<sup>ère</sup> et dernière phrases du texte) ? Justifiez son emploi.

Il est indispensable d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'emploi de la première personne dans un texte exhortatif et sur le fait que le pronom correspondant ne renvoie pas toujours au même référent tout au long du texte. En passant de la première à la dernière phrase du texte, la valeur du pronom change parce que le contexte ou le référent change, mais il reste un indice de la présence de l'énonciateur dans son argumentatif. Le travail sur les pronoms relève du plan énonciatif du texte.

« Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs » : le pronom renvoie au directeur/énonciateur et aux lecteurs. C'est donc un *nous* inclusif (il inclut le destinataire *vous*, les lecteurs) et peut se reformuler par *nous tous* et, de manière neutre et objective, par *tout le monde*.

« Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du *Courrier de l'Unesco* le courrier de la solidarité », le « nous » renvoie au directeur et aux responsables de l'UNESCO.

3. Quel pronom désigne particulièrement l'auteur ? Se manifeste-t-il ainsi au début et à la fin du texte ?

Cette question amène l'apprenant à distinguer entre l'emploi de *je* individuel et l'emploi de *nous* collectif, en insistant, grâce à l'adverbe *particulièrement* sur le *je* qui désigne individuellement l'auteur-énonciateur, en faisant de son utilisation un engagement personnel ; en exposant le problème, si l'auteur utilise le pronom *nous* qui renvoie à tous les habitants de la terre, à toutes les nations du monde, à tous les humains, on y est tous inclus, on devient tous concernés en tant que destinataires de son discours.

4. Relevez les temps et les modes utilisés par l'auteur. À partir de leur distribution, pouvez-vous délimiter les différentes parties du texte ?

5. L'auteur utilise les verbes exprimant l'état, la modalité et l'action, identifiez-les et observez leur répartition dans le texte.

Les questions 4 et 5 se rejoignent, elles débouchent sur le même point : le travail sur la dominance des temps et des modes comme caractéristiques d'un texte et comme indices d'énonciation relevant de la subjectivité.

Le mode, le temps et l'aspect du verbe constituent des traces de subjectivité dans le texte. L'une des caractéristique de l'argumentatif, c'est l'emploi du présent de l'indicatif à valeur atemporelle par l'emploi des arguments qui renvoient à des vérités afin de persuader (ou convaincre) son interlocuteur. Le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif à valeur continue, ancrée dans l'énonciation (*nous vivons...*, *les nations du monde se trouvent...*, etc.), et à valeur simultanée de l'énonciation, par exemple. L'auteur lance son appel de manière explicite en disant *j'appelle*, il emploie la première personne et le présent de l'indicatif à valeur performative. Cela correspond à la réalisation pragmatique de l'acte de langage direct de l'appel qui renforce le contact avec l'interlocuteur par sa dimension illocutoire et par l'effet perlocutoire qu'il souhaite déclencher.

Dans le deuxième paragraphe, le verbe *falloir*, verbe de modalité exprimant la nécessité, est mis au présent du conditionnel *il faudrait* parce qu'il s'agit de ce qu'on pourrait faire pour lutter contre le problème en question, ce sont des propositions d'agir dans l'avenir. Un autre verbe « pouvoir » mis au subjonctif présent exprimant la potentialité : *que l'humanité puisse...*

Dans les trois derniers paragraphes, il y a le présent de l'impératif *pensez*, *offrez*, *contribuez*. Le verbe *penser*, dans cet exemple, ce n'est pas le verbe d'opinion mais il a le sens de réfléchir *pensez à un autre, à cet inconnu, votre frère*, c'est le contexte qui détermine le sens du verbe. Dans le dernier paragraphe, l'auteur utilise le futur simple *nous pourrons*, du verbe « pouvoir », un modalisateur exprimant la possibilité, pour montrer qu'il y a de l'espoir, il y a une possibilité de réaliser la solidarité.

L'état	La modalité	L'action
- leurs destins <i>sont</i> <i>devenus</i> ..... - ... du monde <i>se</i> <i>trouvent</i>	- <i>il faudrait</i> - <i>il doit</i> - nous <i>pourrons</i> faire.	- <i>unissent</i> - <i>participer</i> - <i>faire</i> - <i>offrez-lui</i> - <i>appelle</i>

Ces modalisateurs permettent à l'auteur de nuancer son propos, et à l'apprenant d'identifier la structure ou l'organisation de l'appel, la présence du locuteur dans discours et ses effets sur son interlocuteurs, cette force perlocutoire pour l'inciter à agir.

6. Délimitez, à partir de cette étude, les parties expositive, argumentative et exhortative.

En faisant ce travail sur les verbes, l'apprenant pourrait dégager la structure du texte, mais la question en elle-même est une réponse. On pourrait leur demander de montrer l'action de l'auteur dans ces parties par le biais de cette étude, c'est la démarche inverse ; disons que la première part des termes techniques vers le texte et la deuxième part du texte vers les termes techniques et donc vers l'identification de la structure du texte. La répartition des temps et des modes dans ce texte serait bénéfique pour tester leurs acquis sur les types des textes et leurs caractéristiques faits auparavant (au collège et même au lycée).

L'apprenant est invité à appliquer la structure théorique d'un appel sur un texte exhortatif, où il doit identifier ses trois parties : expositive, dans laquelle le locuteur présente un constat négatif ou un problème, argumentative, contenant l'idée de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre et exhortative, c'est-à-dire l'appel proprement dit.

7. « Graves incertitudes et immenses espoirs ». Pourquoi l'auteur utilise-t-il ce procédé d'opposition ?

Cette question porte sur le rapport logique exprimé par l'emploi de *et* qui est connu chez les apprenants comme une conjonction de coordination exprimant l'addition ou la somme. Mais dans cette expression le *et* lie entre deux éléments

lexicalement, sémantiquement opposés et même contradictoires. L'apprenant doit repérer le paradoxe exprimé par l'auteur, exposer le problème, qualifié dès le début de *grave* et la possibilité de le surmonter par les *immenses espoirs*.

L'emploi de ces deux adjectifs qualificatifs met le lecteur dans une situation polémique : la gravité du problème d'une part, la possibilité de le dépasser d'autre part, ce choix lexical influence le destinataire et l'incite à réfléchir ou à agir. En effet, le lexique utilisé ici est fort, le scripteur exerce une certaine influence sur le destinataire de son discours.

Graves incertitudes ———> un problème urgent ———> stratégie incitative à agir

Immenses espoirs ———> la possibilité de changer la situation ———> la solidarité

C'est deux énoncés liés par *et* ont la même orientation argumentative parce que le locuteur impose au destinataire cette interprétation d'agir, c'est une exhortation à changer des attitudes. C'est une question intéressante.

8. « *Or*, la solidarité ne se décrète pas ». Qu'introduit *or* dans cette phrase ?

*Or* exprime la transition, dans cette phrase, on peut le remplacer par *mais*. *Or* et *mais* ne sont pas synonymes. *Mais* n'est pas concessif, il est oppositif. *Or* est lui aussi oppositif, mais il introduit une opposition irréfutable, une idée sur laquelle tout le monde est d'accord.

9. Retrouvez les étapes du raisonnement de l'auteur.

10. Sur quel type de raisonnement ce texte est-il organisé ?

Ces deux questions visent le raisonnement de l'auteur dans cet appel. Le raisonnement est une opération mentale et une faculté d'analyse à laquelle le locuteur fait recours pour tirer des jugements, il relève de la subjectivité. Dans ce texte, c'est le syllogisme.

Si l'enseignant réussit ces étapes ou ce questionnaire avec ses élèves, le discours argumentatif en général, et particulièrement l'exhortatif, deviendront un

acquis chez ces apprenants. Ce questionnaire est bien conçu, il comprend la plupart des caractéristiques d'une argumentation énonciative.

#### II.2.3.2.2. L'analyse des activités

Dans ce projet, il n'y a aucune activité réservée à l'oral, alors que l'appel peut se faire aussi oralement, comme il peut se faire par écrit, par les médias, par exemple. Il n'y a que des consignes de production écrite dont les thèmes sont variés relevant des thèmes proposés dans les textes supports.

Cette partie propose toutefois deux activités de langue, l'une qui porte sur l'expression du but, donc sur les articulateurs de but (p. 156) et l'autre, que nous trouvons très intéressante, sur les verbes performatifs (p. 158). Cette activité est présentée sous forme de tableau contenant des passages extraits de textes exhortatifs dont le verbe est supprimé et c'est aux apprenants d'en choisir dans la liste proposée *appeler, demander, conseiller, prier, ordonner, exhorter*. En revanche, ce qui est programmé dans les progressions et les répartitions réalisées lors des séminaires propose plus d'activités de langue. Nous pouvons dire donc que le contenu du manuel n'est pas vraiment fidèle au contenu du programme officiel. Dans ce dernier on propose des activités sur le lexique: le champ lexical de la solidarité par exemple, les verbes d'opinion et les verbes performatifs, et des activités sur la conjugaison (l'impératif, le subjonctif), les connecteurs logiques (l'expression du but), les pronoms de reprise *en* et *y*.

D'une manière générale, les activités de langue sont très peu nombreuses dans les deux projets analysés, cela constitue un grand manque en matière de grammaire. La grammaire textuelle, omniprésente, a ses points utiles, surtout sur l'anaphore et la cohérence et la cohésion textuelles, il faudrait, à notre avis, qu'il y ait plus d'exercices pour aider les apprenants et améliorer leur niveau et à surmonter leurs difficultés d'expression écrite ou orale en français.

Dans ces deux projets, il y a des textes consacrés à l'évaluation formative (p. 85 et p. 136) et d'autres faisant l'objet d'une évaluation dite certificative (p.113 et p.152).

Ce qu'on appelle « évaluation formative », elle dure tout au long de l'année. C'est tout ce que réalise l'enseignant avec ses apprenants lors d'un apprentissage cible. Autrement dit, de la première séance de la séquence après celle de l'évaluation diagnostique, là où l'enseignant entame la réalisation de son programme, lecture-analyse, écriture, oral, activités de langue, à la dernière séance, c'est l'évaluation formative qui débouche sur une sommative ou certificative. Consacrer un texte ou un exercice à l'évaluation formative, proprement dite, peut motiver les apprenants et peut-être aider à l'enseignant à adapter son enseignement par rapports aux besoins et aux lacunes de ses élèves. L'évaluation formative se croise parfois avec l'évaluation sommative par exemple, à la fin de chaque séquence, l'enseignant procède à une évaluation sommative. Les apprenants font une production écrite individuelle qui sera notée selon des critères proposés par l'ensemble des enseignants de français au sein d'un même établissement. Ensuite on passe au « compte-rendu », dans cette séance, l'enseignant fait la correction du travail réalisé en revenant sur les lacunes communes des apprenants pour les remédier, on fait donc de l'évaluation formative.

Il y a une série de textes que l'enseignant peut utiliser soit comme texte support en lecture analytique, soit comme texte à exploiter dans un examen mais après les avoir adaptés parce qu'ils sont longs et chargés sémantiquement. Page 113, un texte, accompagné de questions d'analyse et une activité de production écrite, est consacré à l'évaluation certificative et un autre (p. 152) dans le deuxième projet. Sur le plan didactique, on parle d'évaluation sommative et non pas de certificative : l'évaluation sommative se fait à la fin d'un apprentissage cible pour évaluer les compétences et les acquis des apprenants ; en revanche, l'évaluation certificative, comme son nom l'indique, est proposée à la fin d'un apprentissage cible ou d'une formation en vue de l'octroi d'un certificat de brevet ou de baccalauréat, etc.

Il n'y a pas de grille d'auto-évaluation que nous jugeons indispensable à ce niveau.

### **II.2.3. Les insuffisances dans les trois manuels**

L'approche dominante dans ces manuels est celle d'une approche communicative, d'après les auteurs des guides pédagogiques des manuels, des

documents d'accompagnements et le guide méthodologique des programmes. Ces derniers proposent des situations d'apprentissage qui développent les compétences retenues dans le programme, sur le plan axiologique, méthodologique et pédagogique, à savoir « des compétences de lecture à l'oral et à l'écrit; des compétences de production à l'oral et à l'écrit »<sup>37</sup>.

Dans ces manuels, il existe des textes qui sont trop longs et d'autres qui, sur le plan de la communicabilité ou de la compréhension sont complexes et ne sont pas à la portée de nos élèves.

Plusieurs aspects méritent encore d'être mentionnés. Le premier aspect est celui de la lecture analytique. Selon la progression<sup>38</sup>, cette séance se fait deux à trois fois par séquence d'une manière complémentaire et porte sur le plan du texte, la référence situationnelle, le classement des arguments, la présence du locuteur dans son texte, la cohérence et la cohésion, la distinction entre thèse, arguments et exemples, les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur par rapport à ce qu'il dit, la mise en évidence des actes de parole, le choix du raisonnement explicite, implicite ou partiellement explicité.

La série de questions proposée à la fin de chaque texte peut servir à l'apprenant de référence pour comprendre :

- la thématique du texte, le sujet traité et la manière dont il est traité, le type de discours argumentatif

- le sujet argumentant<sup>39</sup> (l'énonciateur) et le degré de son implication, le sujet cible et son implication, l'objet de la quête ou les thèses

- les sous-thèmes ou idées principales, les arguments, leur classement, l'exemplification ;

<sup>37</sup> <http://www.oasisfle.com>

<sup>38</sup> La progression annuelle est un document réalisé par une équipe pédagogique, constituée d'inspecteur-formateur et d'enseignants P.E.S. Ce document comprend le programme officiel de l'année, présenté sous forme de projets et séquences d'une manière détaillée. On y trouve le contenu de chaque séance et le nombre d'heures consacrée à chacune.

<sup>39</sup> Charaudeau, P., 1998, *L'argumentation n'est pas peut-être ce que l'on croit*, Le français aujourd'hui, n 123, « Argumenter : enjeux et pratiques », p.6-15.

- les stratégies, le type de raisonnement, le degré de la subjectivité, etc.

C'est l'objectif d'une lecture analytique d'un discours argumentatif. Les rubriques « Observer », « Analyser », « Faire le point », « Retenir », sont désignées par des verbes mis à l'infinitif, qui manifeste sa valeur implicite d'impératif. Mais, dans une approche énonciative et sur le plan énonciatif, on implique le *tu / vous*. Or, pour des raisons de clarté et d'accessibilité pour nos apprenants, au moins pour les 1<sup>ères</sup> années, nous aurons préféré mettre ces verbes à l'impératif pour les impliquer d'une manière explicite et les inciter à agir. L'enseignant peut opter pour l'infinitif en classe et ce serait aussi une occasion d'apprendre à ses élèves cette valeur de l'infinitif, on peut considérer cela comme « une activité de langue ». Une fois apprise cette valeur, elle sera connue et ne posera plus de problème. Deuxièmement, il est déjà classique en approche communicative de désigner les objectifs d'apprentissage par des verbes à l'infinitif. Ils désignent aussi les activités didactiques en classe, rien de plus normal. Mais si l'on est dans une approche énonciative, autant le montrer par les consignes aussi. A notre avis, l'impératif est plus adapté pour les classes primaires, les 1<sup>ères</sup> et les 2<sup>èmes</sup> secondaire, et l'infinitif plus adapté aux grands adolescents, aux jeunes de 17-18 ans, la classe terminale.

En plus, il y a une confusion entre « observer » et « analyser » sur le plan du questionnement, or ces deux tâches sont tout à fait différentes.

« Observer » la présentation du texte, c'est dégager les éléments périphériques (le titre, le nom de l'auteur, la source et parfois les documents qui accompagnent le texte comme les supports iconiques). Cette étape permet aux apprenants de construire des hypothèses sur le contenu du texte.

« Analyser » le texte intervient après que l'élève a effectué plus d'une lecture. On fait l'analyse sur le plan sémantique et linguistique afin de vérifier les hypothèses de sens. L'analyse permet, comme nous l'avons signalé plus haut, de dégager la structure du texte, son organisation, la distance prise par l'énonciateur par rapport à son discours, etc. En plus, les étapes à suivre pour faire l'analyse des textes varient d'un texte à l'autre. En effet, pour faire l'analyse d'un texte on doit aller du paratexte au texte lui-même, se laisser guider par les questions en marge du texte, c'est-à-dire

que l'enseignant doit établir une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe.

Les questionnaires qui accompagnent le texte sont intéressants mais l'ordre des questions n'est pas toujours optimal et leur formulation est parfois ambiguë. Il serait plus utile de simplifier les questions et de les adapter au niveau des apprenants parce que ce manuel est le seul outil didactique dont ils disposent il constitue donc pour eux une référence.

Le deuxième aspect qui a attiré notre attention est la place accordée à l'oral. L'oral est indispensable dans l'enseignement / apprentissage d'une langue, et l'introduction des nouvelles approches par la refonte du système éducatif le prouve : l'approche énonciative et l'approche communicative ont comme objectif avoué d'installer cette compétence discursive chez les apprenants algériens. Or, pour cela, il faut que le manuel propose des supports visant l'entraînement à la production orale et parallèlement à la production écrite. En général, les supports proposés, pour les séances de l'oral dans ce manuel sont accessibles mais ils sont un peu longs et cela rend le travail de l'enseignant difficile car il doit les adapter selon le niveau de ses élèves.

Pour l'oral, on aurait dû proposer des exercices de transcription, une interview transcrite, un reportage, un texte argumentatif énoncé à l'oral, avec les spécificités syntaxiques de l'oral, un texte transcrit à travers lequel l'apprenant puisse déduire les différences entre l'oral et le code écrit et comprendre que ce qui est permis à l'oral n'est pas permis à l'écrit comme la chute de la négation. On pouvait même proposer des activités de phonétique comme le font les enseignants d'anglais à travers leur manuel ou les méthodes françaises de FLE du premier niveau. En plus les concepteurs du manuel auraient pu nous orienter en proposant des sources de documents et de supports sonores pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants, soit dans le sommaire, soit à la fin du manuel, afin que l'enseignement du FLE à ce niveau donne à l'oral l'importance qu'il mérite.

Le troisième aspect que nous souhaitons aborder est celui de la langue. Comme cette réforme exige de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation, il



faudrait donc prendre appui sur une grammaire textuelle et énonciative, parce que cette dernière a une capacité d'expliquer en particulier le fonctionnement des temps verbaux, les repères énonciatifs, les organisateurs textuels, les modalisateurs, et les relations anaphoriques. La présence et la valeur d'un élément linguistique ne s'expliquent qu'en étudiant les relations qu'il établit avec d'autres éléments figurant dans les phrases qui précèdent ou qui suivent. En plus, en liant l'étude de la langue aux textes, la grammaire textuelle et énonciative facilite la liaison avec les deux autres activités de la classe qui sont la compréhension et la production des textes. Avec cette réforme, on privilégie la grammaire de texte afin que les entraînements grammaticaux soient centrés sur les significations et non sur l'analyse de la phrase, parce qu'il s'agit d'étudier tous les éléments linguistiques à partir des textes du manuel. Cette approche favorise la transmission et la compréhension d'un message censé être placé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique, car l'apprenant peut apprendre par cœur toutes les règles proposées en classe mais il ne pourra jamais les réinvestir. En construisant progressivement son propre langage il se sert de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Et bien sûr l'enseignant en détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un commentaire constructif.

La grammaire par les textes permet la mise en place des notions essentielles de temps, modalité, aspect, de relations entre énonciateur et co-énonciateur (relations intersubjectives), de détermination nominale mais fait également une large place à des notions moins couramment traitées dans le cadre de l'approche énonciative, comme celles de la complémentation, de la subordination ou de l'adjectivation. L'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi, elle est au service de la compréhension des discours. Mais, tout en admettant les mérites et les avantages de la grammaire textuelle et énonciative, et tout en reconnaissant que, pour le niveau supérieur du manuel, l'intérêt tout à fait ponctuel pour la grammaire de phrase serait suffisant, nous tenons à rappeler que le niveau de nos élèves n'est généralement pas adapté à ce manuel et que des activités de langue, de français général, sont encore plus que nécessaires. Il conviendrait donc de proposer plus d'exercices, par exemple, sur les verbes, sur les temps, les aspects renvoyant au déroulement, à l'achèvement, à la répétition, au résultat du procès. La grammaire de phrase, dite explicite,

systematique, est indispensable, elle permet l'accès à la grammaire du texte. Nous pensons qu'il est impossible de réussir la grammaire de texte sans passer par celle de la phrase.

La conception des exercices dans ces manuels n'est pas des meilleures, et lorsque l'exercice est bien conçu, le texte choisi dépasse le niveau des apprenants. Dans d'autres cas, là où cela nécessite le travail sur un texte, on propose des phrases décontextualisées, comme si l'élaboration des exercices a été faite d'une manière aléatoire.

A notre avis, on aurait dû chercher une plus grande conformité entre le programme officiel et le contenu des manuels sur les points de langue, parce que ce qui figure dans les progressions annuelles ministérielles donne plus d'importance à la langue en rapport avec le discours étudié. Par exemple, dans la progression annuelle de la 3<sup>ème</sup> AS, on propose des activités de langue qui portent sur les verbes d'opinion, le lexique de l'accord et du désaccord, etc. dans le projet consacré à l'argumentation (le débat d'idées). Les manuels de la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> AS sont plus riches en exercices de langue que celui de la 3<sup>ème</sup> AS. Dans ce dernier, on donne plus d'importance à la production écrite, parce que ces apprenants préparent les épreuves écrites du baccalauréat.

Le quatrième aspect que nous souhaitons souligner est celui de l'évaluation. Les concepteurs des manuels proposent des moyens d'évaluation opératoires : grilles critériées d'évaluation (auto-évaluation et co-évaluation), ayant un caractère nouveau et intéressant pour l'enseignant et pour l'apprenant.

En fin de séquence, avant de passer à un autre objectif, on propose des grilles d'évaluation dite « certificative » qu'on pourrait parfois nommer aussi « formative », selon le but de l'évaluation. Le professeur organise une évaluation généralement écrite avec l'objectif de faire réaliser ou rédiger en autonomie un texte argumentatif. Les élèves doivent bien construire leur texte, c'est-à-dire présenter les arguments dans un ordre logique selon la thèse proposée ou réfutée. L'évaluation porte sur une activité qui fait la synthèse des savoirs et des savoir-faire acquis au cours de toute la séquence. C'est cette synthèse qui permet de vérifier si l'enseignant a atteint le ou les

objectifs de la séquence et arriver à développer les compétences visées chez les élèves. L'évaluation sommative permet d'attribuer une note et d'apprécier la réussite dans une ou plusieurs capacités à la fin d'une période d'études (trimestre, semestre ou année).

Globalement, nous pouvons dire que le contenu de ces manuels est très intéressant, mais que leur degré de complexité et leur structuration (surtout celle du manuel de deuxième année) posent problème aux enseignants et aux apprenants. Le premier problème est celui du temps nécessaire pour faire toutes les activités proposées. Nous sommes consciente du fait qu'un manuel suppose une équipe de concepteurs qui soit consacrée uniquement au manuel (cf. l'entretien avec M. l'inspecteur). Ces collègues ont eu la charge de la conception et des séminaires de préparation du manuel, dans un intervalle de temps assez réduit. Nous admettons que ce ne sont pas des conditions favorables qui favorisent la recherche. En principe, un manuel se commande, se conçoit puis s'évalue, se corrige, se réévalue, se recorrige et enfin il est envoyé pour la publication. Nous nous demandons si ces manuels ont été suffisamment testés pour mesurer leur faisabilité et leur adaptation aux besoins réels de nos élèves de lycée.

Les manuels observés sont très intéressants du point de vue de l'étude analytique des textes, ils comprennent deux types de langage, l'un adressé aux enseignants et l'autre destiné aux apprenants lycéens. La linguistique de l'énonciation est proportionnellement présente. Mais un manuel ne vaut que selon son degré d'utilisation. Ces nouveaux manuels de l'enseignement secondaire représentent-ils une ressource efficace pour les enseignants ? Quel est le degré de son utilisation en classe ? A notre avis, quoiqu'ils contiennent des textes difficiles du point de vue notionnel, conceptuel, ces manuels apportent de la nouveauté dans le contenu et la forme. Sur le côté de la présentation graphique, ils se veulent visuellement attractifs, parce qu'ils contiennent des supports variés et des illustrations qui sont censés aider à la construction du sens et faciliter l'acquisition de notions nouvelles, mais qui sont, malheureusement, soit illisibles, soit inutilisables. Les couleurs, les graphes, les bulles, les illustrations sont des facilitateurs d'acquisition lorsqu'ils fonctionnent en cotexte, lorsqu'ils contribuent réellement à la

compréhension des textes et des activités, mais ils sont parfois, malheureusement, indéchiffrables.

Le manuel quoiqu'il soit indispensable n'est qu'un outil d'aide, contrairement au programme officiel qui doit être appliqué à la lettre. On pourrait nous dire que c'est à l'enseignant d'adapter son contenu en fonction de son public. Mais son importance réside dans sa commodité pour l'enseignant et dans son efficacité pour les apprenants. L'enseignant, lui, doit trouver les meilleurs moyens pour respecter le programme et faire évoluer ses apprenants, mais dans cette entreprise, il a besoin d'un manuel réellement adapté aux besoins de son public. A notre avis, la phase d'expertise de ces manuels, conçus dans une approche théorique très novatrice et très généreuse, n'a pas été suffisante ou n'a pas pris en compte un nombre suffisant d'utilisateurs pour améliorer les points qui fonctionnent moins bien qu'attendu.

Il est regrettable donc de voir que l'aspect théorique domine dans les contenus de ces manuels. A notre avis, même s'ils sont conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation et, en parallèle, de l'approche communicative, ou justement pour cette raison, les concepteurs aurait dû viser l'oral et l'écrit en même temps au sein du manuel, parce qu'il est primordial de suivre deux progressions chez l'apprenant : une au niveau de l'écrit et l'autre au niveau de l'oral, de manière équilibrée, alors que ce dernier est absent dans ces manuels de l'enseignement secondaire. On peut se demander quelle compétence de FLE on veut installer ou développer chez nos lycéens, celle d'analyser théoriquement des textes et des systèmes énonciatifs, de raisonner sur des textes, ou celle de pratiquer réellement des discours adaptés à des situations de communications diverses, aussi bien écrites qu'orales.

### II.3. Le point de vue des enseignants : un manuel présent absent en classe de FLE

Pour connaître le point de vue des enseignants de l'enseignement secondaire sur les nouveaux manuels conçus après la réforme qui a introduit l'enseignement du FLE<sup>40</sup> selon la linguistique énonciative, nous avons élaboré un questionnaire qui leur a été destiné et que nous présenterons plus loin (cf. annexes).

Cette étape a été la plus difficile de notre recherche parce que nous n'avons reçu que quatre-vingt quinze réponses sur les 270 questionnaires distribués. Ce chiffre n'est pas représentatif, mais nous avons dû nous satisfaire des réponses reçues, provenant des wilayas de Saida, Bayadh, Tlemcen, Oran et Tisemsilt.

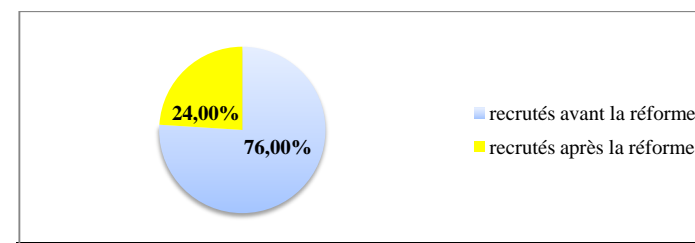
A travers ce questionnaire, nous avons tenté de répondre aux questions qui débouchent sur notre problématique centrale celle de savoir si les enseignants connaissent les changements effectués dans l'enseignement du FLE au secondaire depuis 2005. Après plus de huit ans de la réforme, est-ce qu'ils se sont familiarisés avec l'approche énonciative en parallèle avec les autres approches du FLE, par compétences et communicative ?

#### II.3.1. Les enseignants du FLE au secondaire : quel public ?

Un enseignant du secondaire doit être titulaire d'une licence (Bac+4 ans dans le système classique ancien), ou un master (Bac+5ans, dans le nouveau système LMD). De plus, un enseignant de langue doit être un connaisseur de la langue qu'il enseigne, doit maîtriser toutes les stratégies discursives pour faciliter la transmission optimale des connaissances à l'apprenant. Il est le vecteur de cette langue. Dans les nouvelles approches, le rôle de l'enseignant s'est vu évoluer pour acquérir en plus un rôle d'animateur de l'enseignement-apprentissage de la langue-cible, car le centre d'intérêt semble se déplacer vers l'apprentissage. C'est pourquoi les premières questions dans notre questionnaire portent sur le diplôme des PES et leur ancienneté. En effet, cette dernière pourrait constituer un facteur de compétence.

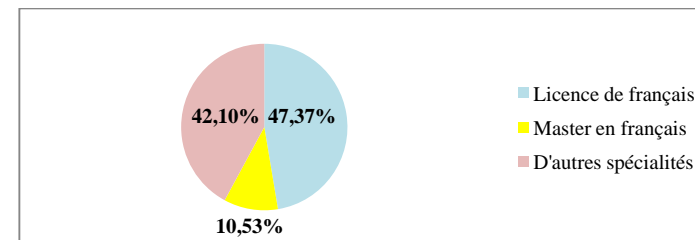
<sup>40</sup> FLE Français langue étrangère

Question : Depuis quand vous enseignez le FLE<sup>41</sup> dans l'enseignement secondaire (Avant ou après la réforme) ?



Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire se subdivisent en deux catégories : ceux recrutés avant la réforme et ceux recrutés après la réforme. Parmi les 95 enseignants du secondaire interrogés, il y en a 72, représentant un pourcentage de 76%, qui sont recrutés avant la refonte du système éducatif et 23 (soit 24%) qui sont recrutés à partir de 2005/2006. Les anciens sont beaucoup plus nombreux que les nouveaux dans l'enseignement secondaire.

Question : Vous êtes titulaire d'une licence de français, d'un master de français, autres.



Sur les 95 enseignants, 45 ont une licence en français, 10 un master en français (généralement inscrits en didactique du FLE), et 40 proviennent d'autres spécialités, ils sont des ingénieurs (en agronomie, biologie, etc.), c'est-à-dire qu'ils ne sont initiés aux notions ayant un rapport avec le domaine de l'enseignement du FLE qu'à travers leur expérience.

<sup>41</sup> FLE : Français Langue Etrangère.

La majorité des enseignants ayant un diplôme autre que celui de français ont le plus d'ancienneté et proviennent du système bilingue. Mis à part les titulaires d'une licence de français, ils sont considérés comme étant les meilleurs essentiellement sur le plan pédagogique grâce à leur expérience. Ils représentent respectivement les taux de 47,10% (licenciés en français) et 42% (autres spécialités).

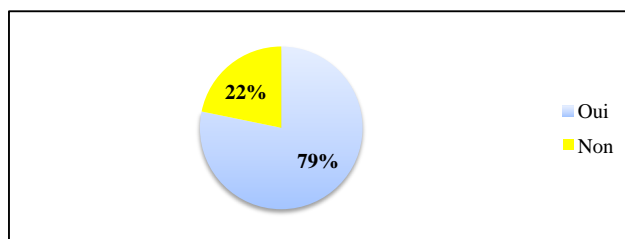
Selon les proviseurs des lycées et les inspecteurs, les nouvelles recrues éprouvent une certaine incompétence linguistique vu leur niveau et leur parcours universitaire.

### II.3.2. Les programmes et les approches : une nouvelle vision

Les cinq questions suivantes portent sur les nouveaux programmes et les nouvelles approches auxquelles procèdent les enseignants pour réaliser ces programmes.

Un programme doit répondre, en particulier, aux besoins des apprenants, et il est destiné à plusieurs filières. Il doit être valable dans ses objectifs généraux concernant les pratiques discursives et les intentions communicatives, les objets d'étude, les notions clés et les techniques d'expression. Il doit permettre aux apprenants d'accéder directement aux connaissances universelles et devenir un locuteur autonome en langue étrangère.

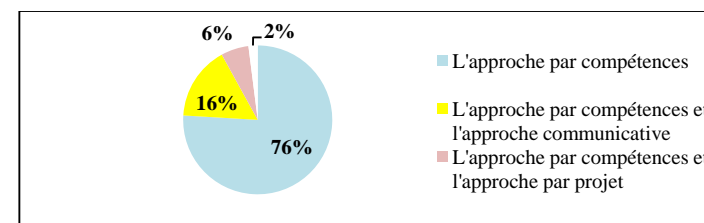
Question : *La dernière réforme (2005) a-t-elle apporté du nouveau à l'enseignement/apprentissage du FLE ?*



75 enseignants répondent par « oui » représentant le 79 %, les 20 autres ont dit que cette réforme n'a pas apporté de nouveau à l'enseignement / apprentissage du

FLE, ce sont ceux recrutés après 2005. Ils n'ont pas connu le système ancien en tant qu'enseignants, mais qu'en tant apprenants. Cela est dû au fait que cette réforme a été un événement en Algérie, parce qu'elle a touché tous les paliers, et a entraîné incontestablement la modernisation des manuels, des approches, des méthodes et des stratégies d'enseignement d'une manière générale.

Question : *Quelles sont les nouvelles approches avec lesquelles vous travaillez ?*

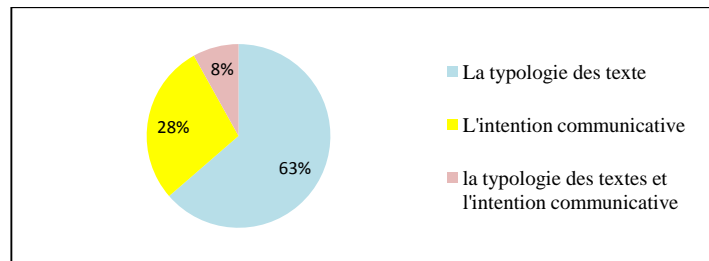


72 enseignants disent qu'il s'agit de l'approche par compétences. 15 parlent de l'approche par compétences et l'approche communicative, pour 6 enseignants, c'est l'approche par projet et l'approche par compétences et 2 enseignants ont répondu que c'est l'approche par objectifs et l'approche par compétences.

La majorité se met d'accord sur l'approche par compétence, c'est évident parce que tout le monde en parle. Les inspecteurs organisent de manière régulière des séminaires nationaux et régionaux, des journées d'études sur cette approche. Mais, en vérité, il n'y a pas que cette approche dans l'enseignement secondaire. Ces réponses montrent que certains enseignants ne sont peut-être pas conscients des changements, et ne font pas le lien entre l'approche communicative et l'approche par les compétences.

Il est à remarquer que les 15 enseignants qui optent pour l'approche par compétences et l'approche communicative sont à jour toutefois par rapport aux autres.

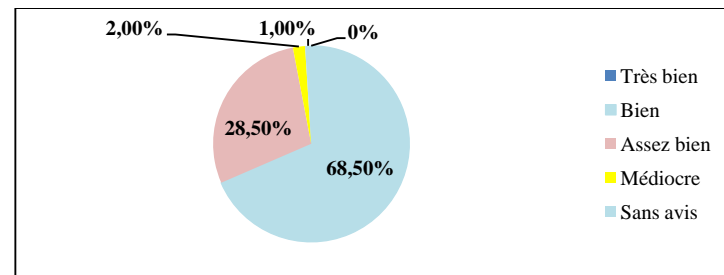
Question : L'objectif de l'enseignement du FLE dans l'enseignement secondaire est : la typologie des textes ou l'intention communicative / la compétence communicative ou la typologie des textes et l'intention communicative / la compétence communicative.



Les pourcentages obtenus montrent que, quoique les enseignants sachent que l'objectif est l'intention ou la visée communicative afin d'installer cette compétence complexe de communication en langue étrangère, ils tiennent toujours à la typologie des textes comme objectif principal dans l'enseignement du FLE. Les textes officiels et les instructions des inspecteurs insistent sur le fait de dépasser les types du texte au lycée, cet objectif est transféré au cycle moyen. Il y a donc une incompréhension des objectifs visés, pourtant c'est presque la 8<sup>ème</sup> année de la réforme. Où réside le problème ? Les enseignants dont la majorité sont des anciens tiennent toujours aux approches anciennes, cela est explicable, l'ancien système a duré plus de vingt-cinq ans, mais ils devront faire plus d'efforts, plus de recherche, ils doivent se mettre à jour pour comprendre les finalités de l'enseignement des langues qui vise la communication, c'est pourquoi ils doivent faire recours aux documents d'accompagnement et aux guides du professeur, où ils trouveront les instructions des inspecteurs concepteurs et formateurs et leurs orientations à travers les travaux réalisés au sein des séminaires et des journées d'études pour expliciter et redéfinir les objectifs de l'enseignement du FLE au lycée. Dans ces documents, ils trouvent des glossaires dans lesquels on définit les concepts didactiques, pédagogiques et même linguistiques qui sont utilisés dans ces nouveaux programmes.

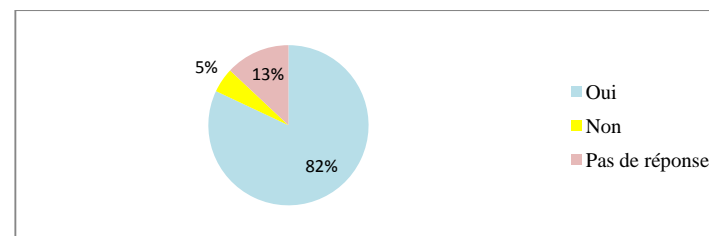
Question : Comment vous paraissent les nouveaux programmes par rapport aux anciens ?

Les résultats présentent les pourcentages suivants :



La majorité des enseignants considère que le programme est bien fait d'une manière générale, il constitue donc pour eux une référence primordiale dans leur enseignement. 28,5% l'évaluent comme assez bien, il présente donc pour eux des lacunes et leur enseignement ne dépend donc pas trop de son utilisation. Mais ceux qui disent que son élaboration est médiocre sont très peu nombreux, c'est un collègue de la wilaya de Nâama et un autre de la wilaya d'Oran. Les deux sont très anciens, ils ont plus de 23 ans de service. Si ce programme ne leur plaît pas, ils devaient proposer autre chose qui serait plus rentable et plus efficace, alors qu'ils n'ont même pas rempli la case réservée aux remarques dans le questionnaire. Un enseignant n'a pas donné d'avis, sans aucune raison explicite.

Question : Les nouveaux programmes répondent-ils aux besoins communicatifs – énonciatifs des apprenants algériens ?

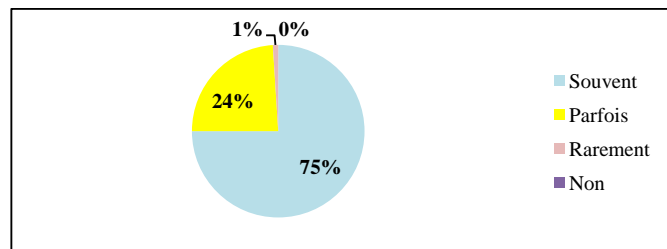


Une grande majorité trouve que le programme répond aux besoins communicatifs-énonciatifs des apprenants, mais sans ajouter des commentaires, cela montre que ce nouveau programme est réussi selon les enseignants et que son contenu est conforme aux exigences de l'approche communicative et l'approche énonciative.

### II.3.3. Le manuel du secondaire : ambiguïté et tolérance

Le nouveau manuel est conçu sur la base des nouvelles approches communicative par l'approche par compétences et énonciative. L'importance du manuel se mesure à l'aune de son utilisation en classe de FLE, il constitue, d'une part, la première référence-pour l'enseignant (avec les autres documents tels que le guide du professeur et le document d'accompagnement). D'autre part, il est l'unique référence pour l'élève. Il est destiné à ces deux groupes d'utilisateurs différents, c'est pourquoi, comme nous l'avons signalé plus haut, les manuels comprennent deux types de langage.

Question : *Utilisez-vous le nouveau manuel ? Si c'est rarement ou non dites pourquoi ?*

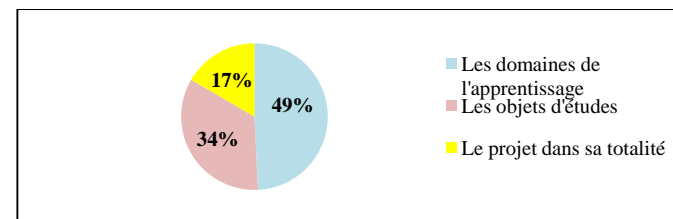


Le degré de l'utilisation du manuel par les enseignants du secondaire est très élevé. Nous ne nous attendions pas à ce pourcentage de 75% parce qu'il est habituellement critiqué. Cet outil reste donc indispensable pour la plupart des enseignants, il représente le programme officiel, comme le disent certains, il comprend des documents convenables et il est conforme aux exigences de la réforme de 2005.

23% des enseignants font des remarques à propos de son contenu par rapport au niveau de leurs élèves. Ils disent qu'avec la première et la deuxième années, ils utilisent beaucoup plus le manuel qu'avec la troisième année, parce que les textes proposés dans ce dernier sont trop longs et notionnellement et lexicalement trop difficiles, ils dépassent le niveau des apprenants, c'est pourquoi, ils optent pour d'autres textes provenant d'autres sources, par exemple, les magazines, l'internet, les journaux. Ils ajoutent qu'ils préfèrent chercher ailleurs des sujets d'actualité.

Peu ceux qui n'utilisent pas le manuel, ce sont les enseignants qui ont la plus grande ancienneté qui disent que ces manuels ne sont pas bien faits sur tous les plans (forme et contenu). Mais, s'ils n'utilisent pas le manuel pour travailler avec les élèves, comment les orientent-ils, comment leur proposent-ils des tâches à faire à domicile ? Y a-t-il un autre document à leur disponibilité qui peut remplacer le manuel ? Ils ne le disent pas.

Question : *Quelle leçon vous plaît le plus et pourquoi ?*



A travers les réponses des enseignants, nous nous sommes rendu compte que la question n'était pas vraiment claire, nous aurons dû donner plus de précision. La question porte-t-elle sur l'un des domaines de l'apprentissage (l'écrit, l'oral, les points de langue), ou sur l'un des objets d'étude (le discours objectif, l'argumentation, la nouvelle, etc.) ou sur toutes les activités faites lors d'un projet ou d'une séquence d'une manière générale ? Cette question a eu plusieurs réponses différentes subdivisées en trois axes.

47 enseignants, soit un pourcentage de 49%, ont opté pour l'argumentation comme objet d'étude ; 32 enseignants (37%) ont favorisé l'écrit, l'oral et les points

de langue et les autres (16 enseignants, représentant 16,7 %) avancent qu'ils ne choisissent pas une leçon, mais que le projet entier leur plaît.

### **II.3.3.1. Les objets d'étude**

47 enseignants préfèrent le discours argumentatif comme débat d'idées pour la troisième année, en disant que dans ce projet les apprenants s'expriment plus. Ils arrivent à mettre en valeur leurs opinions et leurs avis. Ces enseignants voient dans l'argumentatif un espace qui permet aux apprenants de dire *je*, se positionner de manière autonome et défendre leur position sur la base d'arguments choisis par eux-mêmes. Cela permet à l'enseignant de développer chez eux la volonté de s'exprimer et de débattre. Les apprenants sont plus actifs dans ce projet que dans les autres.

### **II.3.3.2. Les domaines de l'apprentissage**

Entre l'oral, l'écrit et les activités de langue, sur les 32 enseignants qui apprécient ce type d'activités, quatre (12%) uniquement favorisent les séances consacrées à la langue. Ils disent que les élèves sont plus actifs et plus attentifs pendant ces activités que pendant les séances de lecture analytique. Les 28 restants ont opté pour l'oral et l'écrit avec un taux égal de 44% pour chacune des activités (14 pour l'écrit et 14 pour l'oral). Ils confirment que la séance de compréhension / expression orale permet à l'enseignant de connaître le fond de la pensée de ses élèves, leurs opinions, de les écouter pour corriger leurs « fautes », pour les aider à arriver à une meilleure communication. En plus, cette activité constitue un lien étroit entre la séance de lecture et celle de l'expression écrite.

Les réponses montrent aussi que les enseignants insistent uniquement sur la séance réservée à l'oral, celle qui constitue la première activité de la séquence et qui précède la séance de lecture analytique. En fait, l'enseignant est appelé à exercer ses apprenants à l'oral durant toutes les séances de la séquence, ce qui permettrait à l'élève de s'exprimer et d'utiliser la langue française, et de se familiariser ainsi avec cette langue et d'acquérir cette compétence langagière en langue française. On remarque aussi l'emploi de la notion de *faute* par la majorité des enseignants, alors

que, sur le plan pédagogique et avec l'approche communicative, dans une situation d'apprentissage, il est préférable de parler *d'erreur*<sup>42</sup>.

À propos de l'écrit, certains enseignants préfèrent la séance de lecture analytique, c'est-à-dire la compréhension de l'écrit, à cause de la variété des thèmes proposés dans les textes supports, des sujets actuels, modernes, portant surtout sur les sciences et la technologie. Certains textes sur des faits historiques « installent chez les apprenants la citoyenneté, comme les textes qui abordent la guerre de l'Algérie » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2006). Cette séance permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire, d'apprendre à analyser un texte en le contextualisant par rapport à son plan énonciatif.

La lecture analytique, faite en deux ou trois séances, englobe toutes les autres activités, il s'agit de la lecture proprement dite, l'analyse puis l'exploitation du texte, la langue par le biais de la grammaire du texte et bien sûr l'oral comme forme d'enseignement.

### **II.3.3.3. Le projet de manière générale**

Seize enseignants disent qu'on peut segmenter les séances de la séquence au sein d'un projet parce qu'elles s'enchaînent, elles se complètent dans le projet pédagogique qui est un tout. Ils soulignent aussi que les séances se déroulent bien lorsque les apprenants sont motivés et dynamiques, lorsque l'enseignant sent qu'il a réussi son cours quel que soit le domaine ou l'objet d'étude abordés.

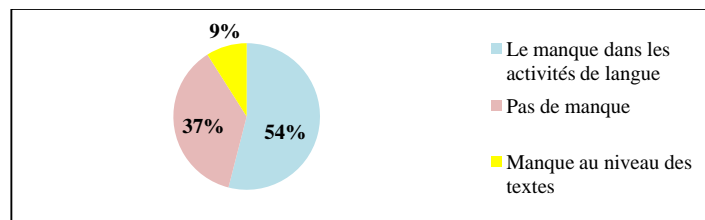
Nous sommes tout à fait d'accord avec ces remarques, mais on peut dire aussi que certains enseignants parlent de *projet pédagogique* alors qu'il s'agit de *projet didactique*. Il est possible que certains enseignants ne fassent pas de distinction entre la *pédagogie* et la *didactique*. Les résultats montrent que ceux qui parlent de *projet pédagogique* sont plutôt les nouvelles recrues, pourtant dans les programmes universitaires en didactique de FLE, il y a des cours qui portent sur cette distinction et dans les deux systèmes (l'ancien et le nouveau).

<sup>42</sup> Dans le domaine de l'enseignement on parle *d'erreur* par opposition à *faute*. L'erreur est permise, elle permet à l'apprenant de progresser dans son apprentissage.

### II.3.3.4. La conception des activités dans les manuels

Nous avons adressé deux questions aux enseignants sur la manière de concevoir les exercices dans le manuel du secondaire et ce qu'ils proposent comme amélioration dans le cas de lacunes.

Question : *Y a-t-il des leçons ou des activités qui ne vous semblent pas bien conçues ? Pourquoi ? Quelles améliorations proposeriez-vous ?*



La majorité des enseignants (51, soit 54%) affirme que les activités de langue ne sont pas bien présentées dans les manuels du secondaire, essentiellement celles qui visent la conjugaison, le discours rapporté, etc. Ils proposent de revoir cette rubrique en particulier dans le manuel de la troisième année qui est une classe d'examen.

En revanche, 35 enseignants, c'est-à-dire 37%, trouvent que tous les cours sont bien conçus. Les 9% qui restent disent que le problème se pose dans le manuel de la 3<sup>ème</sup> année dans la conception du projet sur la nouvelle fantastique, où les textes sont trop longs et ne sont pas à la portée de leurs élèves. Il conviendrait, pensent-ils, qu'il y ait des textes adaptés au niveau et aux besoins de ces apprenants.

Question : *Quelles leçons et quelles activités créent véritablement chez une compétence communicative – énonciative chez les jeunes ?*

Les enseignants interrogés ont tous choisi l'argumentatif comme genre de discours qui favorise le développement de la compétence communicative-énonciative chez les apprenants parce qu'ils s'impliquent dans les échanges, les débats et les exposés par les marques et les stratégies qui les transforment en sujet énonciateur.

Question : *Autres remarques...*

Les enseignants ont énoncé certaines remarques critiques qui peuvent être comprises comme des propositions.

1. Les manuels comprennent des notions « qui ne sont pas nécessaires » et qui dépassent le niveau des apprenants, des termes techniques dont l'élève n'a pas besoin.
2. Le programme algérien s'est inspiré du programme de France alors qu'il faudrait élaborer un programme purement algérien, en adéquation avec le contexte.
3. Il manque des documents pédagogiques tels que les guides et les documents d'accompagnements. Par exemple, il n'y pas de guide des manuels de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> années.
4. Il convient de lancer un appel en faveur de l'utilisation de la langue française hors le contexte scolaire.
5. Le volume horaire imparti à la réalisation des programmes de français est insuffisant.

### II.3.4. L'interprétation des résultats

Vu le nombre relativement réduit de réponses obtenues à notre questionnaire, rapporté au nombre total des enseignants de l'enseignement secondaire, on pourrait considérer que les résultats obtenus ne sont pas représentatifs, mais ils ont pour nous le mérite de nous avoir permis d'éclaircir certaines ambiguïtés et de avoir apporté quelques réponses à nos questions.

Lors de cette enquête, nous avons rencontré beaucoup de difficultés, nous avons travaillé dans des conditions difficiles, en nous déplaçant dans les lycées des villes où les obligations professionnelles nous ont permis de nous rendre (Saida, Nâama et Tlemcen). Nous n'avons pas eu beaucoup d'aide de la part des proviseurs des établissements ou des collègues enseignants. Nous avons mis cela sur le compte des multiples tâches qui incombent aux enseignants et au personnel des lycées en général. Peu sont ceux qui ont eu la même vision que nous sur l'importance de cette



enquête, comme le montre le nombre plutôt réduit des réponses au questionnaire distribué dans cinq wilayas, qui comptent chacune au moins 10 lycées.

Au cours de la distribution et de la récupération des questionnaires et pendant l'analyse des réponses reçues, nous avons été effleurée par l'idée que la culture du questionnaire n'est pas encore bien installée chez nous. Certains ne leur donnent pas d'importance, d'autres répondent, de manière minimale, d'autres ne font que de la critique, ils y trouvent un espace de rejet de tout ce qui est fait sans proposer ou ajouter quelque chose de constructif.

L'intégration de la linguistique de l'énonciation au secondaire a pour but de créer une continuité dans l'enseignement du FLE entre ce palier et le cycle moyen, puisque les élèves, en arrivant au lycée, sont censés avoir déjà acquis la typologie des textes. Selon les instructions des inspecteurs, on doit, à ce stade, les amener à découvrir l'énonciation sans l'évoquer, en proposant des exercices sur les pronoms, les temps, l'expression du lieu, les modalisateurs, parce que ces élèves ne sont pas des étudiants spécialistes du français, ce sont des apprenants du français langue étrangère. Il faut maintenant qu'ils apprennent à se distancier des textes et *Exprimer leur individualité*. Cet objectif devient le centre d'intérêt de l'enseignement du FLE comme c'est évoqué dans ces manuels.

Les enseignants anciens trouvent encore des difficultés à dépasser les méthodes d'auparavant, quoiqu'ils soient compétents. Il faut d'abord qu'ils lisent et comprennent les programmes et les documents d'accompagnement qui sont un éclairage sur le programme, parce qu'il ne s'agit plus de typologie de textes, on s'intéresse davantage au discours réalisé par l'énonciateur, à son intention communicative, à l'effet sur son interlocuteur et à la réaction de ce dernier déclenchée par cet effet.

Les enseignants qui ne sont pas titulaires d'une licence de français, quoiqu'ils soient anciens, expérimentés, compétents, ont très probablement besoin d'une mise à jour méthodologique qui leur facilite le travail avec les nouveaux manuels. Il n'est pas rare qu'un professeur remette en question ses pratiques de classe lors d'un changement méthodologique introduit par une réforme comme celle de 2005, mais il

semble que cela n'est pas suffisant. Comme ils ont fait le choix d'être professeurs de français, ils doivent maîtriser des notions de linguistique de l'énonciation, de linguistique générale, de tous les domaines des sciences du langage et de la didactique, parce que l'enseignant doit avoir l'art de faire et de faire faire, c'est-à-dire non seulement enseigner selon les nouvelles méthodes et les nouveaux manuels, mais aussi d'animer son cours, savoir rendre ses élèves motivés et autonomes, de sorte qu'il soit un artisan qui réalise des cours efficacement et qui apprend aux apprenants à agir dans la langue qu'ils étudient.

Bref, les enseignants doivent se soucier constamment de leur autoformation, affiner leurs connaissances linguistiques et didactiques, se documenter, se mettre à jour.

### **II.3.5. Ce que font les enseignants en classe**

Pour apporter plus d'appui empirique à notre recherche, dans les années scolaires 2010/2011 et 2011/2012, nous avons assisté avec certains collègues, dans quel cadre de notre enquête, pendant plus de deux mois, à Ain Sefra, à Saida et à Tlemcen (selon notre disponibilité) aux cours consacrés au projet du discours argumentatif afin d'observer la situation d'apprentissage qui détermine le déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle l'apprenant se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'un objectif énonciatif. Autrement dit, il a fallu observer comment se déroule une séance de FLE dans une approche énonciative. Nous souhaitons savoir comment les enseignants volontaires transmettent ce savoir à leurs apprenants et comment ils se servent des manuels conçus sur cette base.

Il faut que l'apprenant comprenne que l'argumentation est avant tout un acte de langage, situationnel, intentionnel et contextualisé. De la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire, l'argumentation est enseignée en quatre projets. Est-ce que cela est suffisant ? Nous allons présenter, tout d'abord, le nombre de semaines et

d'heures consacrées<sup>43</sup> à l'argumentation chaque filière pendant tout le cursus secondaire.

Les scientifiques font 61h d'argumentation subdivisées sur 27 semaines sur le nombre de 114 semaines durant les trois ans. La filière des lettres et philosophie ont 93h réalisées sur le nombre de 25 / 114 semaines. En ce qui concerne la filière des lettres et des langues étrangères, ils ont 110h faites en 24 semaines. Cela s'explique par le nombre d'heures attribué à chaque filière, les scientifiques font 3h par semaine de français, les littéraires ont entre 4 et 5h par semaines selon la filière (lettres et philosophie, lettres et langues étrangères) et selon le niveau (la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année).

Pour la classe terminale, l'argumentation prend la grande part, sur quatre projets, deux représentent l'argumentation.

Nous avons assisté comme observatrice non-participante<sup>44</sup> à plusieurs séances dans ces établissements. Nous décrivons uniquement celle de la lecture analytique de la première séquence, « S'inscrire dans un débat », du deuxième projet intitulé « Argumenter pour confronter des points de vue : le débat d'idées » avec les classes de troisième année. Nous avons opté pour cette séance parce que nous pensons que si cette séance réussit, les autres activités réussiront aussi, parce que cette séance de lecture englobe tout, la compréhension de l'écrit, le lexique, la grammaire textuelle et ce qu'on vise principalement dans une approche énonciative.

Le choix du niveau s'explique par le fait qu'il s'agit d'une classe d'examen, c'est la dernière année où le français est appris comme étant une matière d'enseignement. A l'université, le français a un autre rôle, il devient soit une langue véhiculaire de savoirs scientifiques et techniques, une langue d'enseignement pour ceux orientés vers les filières scientifiques et techniques (le français comme langue de spécialité ou LS), soit une spécialité métalinguistique pour ceux qui font une licence en français (français langue étrangère ou FLE).

<sup>43</sup> CNP, *Programmes de français : propositions des allègements des programmes*, 2008, ONPS.

<sup>44</sup> La non participation veut dire que le chercheur assiste juste pour observer, il n'intervient pas pendant le cours. Comme on peut assister et intervenir pour faire des remarques, poser des questions, etc.

Nos remarques visent essentiellement les interactions entre enseignants et apprenants et l'emploi du vocabulaire appartenant à la linguistique énonciative.

### **II.3.5.1. Les données du cours**

La durée de la phase de lecture analytique peut s'étaler sur deux séances, c'est-à-dire aller jusqu'à deux heures, les inspecteurs permettent aux enseignants d'aller jusqu'à trois heures. La séance à laquelle nous avons assisté s'est déroulé dans le lycée<sup>45</sup> Ibn Sahnoun Rachidi de Saida.

L'enseignante<sup>46</sup> a commencé son cours par un bref rappel du contenu de la séance précédente d'oral comme préparation à la compréhension de l'écrit, genre d'évaluation diagnostique, pour pouvoir commencer sa leçon qui avait comme objectifs : créer une situation de communication à partir d'un questionnaire ; créer un débat pour habituer les apprenants à prendre la parole ; habituer les apprenants à aborder des sujets de discussion (polémiques).

Les objectifs<sup>47</sup> visés par l'enseignant dans cette séance sont : - l'identification des marques de la situation d'énonciation ; - l'argumentation dialectique : thèse et antithèse.

L'outil didactique utilisé est le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS. Le texte support étudié s'intitule « Faut-il dire la vérité au malade ? » (p. 80)

### **II.3.5.2. Le déroulement de la séance**

L'enseignant a demandé aux élèves de prendre le livre (p. 80) et commencer l'observation du texte. Nous désignons le professeur par « P » et les apprenants par « A ».

TP 1. P. *observez le titre et dites //*<sup>48</sup> *c'est quel type de phrases Q*<sup>49</sup> [Une dizaine d'élèves lève la main pour répondre.<sup>50</sup>]

<sup>45</sup> Ce lycée est connu sous le nom de lycée de jeunes filles parce qu'avant, il était réservé uniquement aux filles. C'est l'un des grands lycées de Saida.

<sup>46</sup> M. l'inspecteur Kaddouri m'a conseillé d'assister aux cours de Mme. Agamir vu son ancienneté et surtout sa compétence.

<sup>47</sup> Les objectifs sont généralement inspirés des progressions proposées par les inspecteurs.

TP 2. A1. *question*

TP 3. A2. *une phrase interrogative*

TP 4. P. *très bien c'est donc une phrase interrogative c'est une question // d'après le titre // de quoi parle ce texte Q*

TP 5. A3. *de malades --<sup>51</sup> dire la vérité au malade ...*

TP 6. P. *d'accord // maintenant lisez le texte en silence*

[Après la lecture du texte]

TP 7. P. *alors de quoi parle ce texte Q* [L'enseignante reprend la question]

TP 8. A2. *il parle de dire la vérité au malade* [L'apprenant utilise le substitut grammatical *il* qui renvoie au texte]

TP 9. A4. *madame, on parle du médecin // il doit dire la vérité au malade* [Cet apprenant utilise le pronom indéfini *on*]

TP 10. P. *que font les deux auteurs dans le premier paragraphe Q*

TP 11. A2. *ils posent des questions*

TP 12. P. *très bien // sur quoi Q*

TP 13. A3. *si le médecin dit la vérité au malade ou pas*

TP 14. P. *très bien et les autres*

TP 15. A5. *il y a des questions sur les arguments qu'on va présenter sur le sujet*

TP 16. P. *quel sujet Q*

TP 17. A5. *le sujet du texte dire la vérité au malade*

---

<sup>48</sup> Les barres obliques renvoient aux pauses.

<sup>49</sup> Q. c'est une question.

<sup>50</sup> Les commentaires sont mis entre crochets [...].

<sup>51</sup> -- les deux tirets correspondent à une hésitation

TP 18. P. *donc, dans la suite du texte les auteurs vont répondre aux questions par des arguments // c'est un texte comment Q*

[Réponse collective : *argumentatif*]

TP 19. P. *de quelle maladie parle le texte Q*

TP 20. A2. *les malades de cancer*

TP 21. P. *oui // on parle des cancéreux // relevez du texte les deux phrases qui expriment les deux points de vue ou les deux positions de ce débat // qu'est ce que vous remarquez Q*

[L'enseignant désigne une élève parce qu'il ne suit pas]

TP 22. A6. *dans le deuxième paragraphe // A-t-on le droit de le désespérer Q*

TP 23. P. *non // suit avec nous*

TP 24. A5. *pourquoi la faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés // si l'on peut dire // de ce seul point de vue // les cancéreux Q c'est une question*

TP 25. P. *très bien // trouvez la deuxième phrase*

TP 26. A2. *dans le quatrième paragraphe -- pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément // que la maladie va // au minimum // ralentir sa vie et // au maximum // l'interrompre Q*

TP 27. P. *ce sont les deux points de vue opposés l'un pour et l'autre contre le fait de dire la vérité au malade // mais quel est le terme qui marque la transition entre les deux thèses Q*

TP 28. A4. *c'est pourtant*

TP 29. P. *relevez maintenant les arguments avancés pour défendre chaque position*

[Les arguments sont bien clairs dans le texte et c'était facile de les repérer et les classer dans un tableau « pour » et « contre ». Les élèves étaient motivés à trouver les arguments. Comme dernière question de l'analyse]

TP 30. P. *quel est le rôle du dernier paragraphe pour le texte Q*

TP 31. A2. *c'est une synthèse qui est pour dire la vérité au malade*

TP 32.A5. *on retient la première thèse*

A la fin de la séance, comme récapitulation, l'enseignant leur dit que dans un débat d'idées, on doit retrouver : le thème de la discussion, les différentes positions (opinions) qui débattent de ce thème, les différents arguments avancés pour chaque position ainsi que les illustrations de ces arguments, la conclusion ou la synthèse lorsqu'elle est donnée ou implicite.

### **II.3.5.3. L'analyse de la séance**

Au début de la séance, les élèves étaient un peu passifs mais au commencement de l'analyse, en évoquant le thème, certains se sont motivés. Dans l'analyse, nous n'avons pris en compte que les réponses satisfaisantes ou très satisfaisantes.

En ce qui concerne l'animation de la classe, l'enseignante était méthodique dans son travail, elle a essayé d'attirer l'attention de tous les élèves et les inviter à participer à la discussion en les motivant. Nous avons remarqué toutefois que la majorité des apprenants (de futurs bacheliers), donnaient des réponses courtes, des fragments, des mots, etc. Certes c'est une caractéristique de l'oral, mais certains le font parce qu'ils ont un problème de langue, c'est dû donc à l'insécurité linguistique. C'est pourquoi, à notre avis, il faudrait que l'enseignante fasse, de temps en temps, des remarques là-dessus, ou propose de faire, à la fin de la séance, de courts comptes rendus du texte observé, pour les faire parler « en continu » (cf. le CECRL et la distinction entre l'expression orale en interaction de type dialogue à bâtons rompus et l'expression orale en continu de type exposé).

L'observation du texte ne consiste pas uniquement dans l'observation du titre, mais l'enseignant n'a pas exploité les autres éléments périphériques : les noms des

auteurs, la source et la date afin d'identifier la situation d'énonciation de ce texte. Le paratexte est indispensable afin de situer le discours par rapport à sa référence. En fait, ce texte constitue chez l'apprenant un modèle qu'il doit suivre pour réaliser son propre discours dans la séance de production écrite.

Les TP 2 et 3 sont des réponses à la première question, dans le TP 3, l'apprenant tente de répondre à la question telle qu'elle est posée par l'enseignante en reprenant le type de phrase, contrairement au TP 2, dans lequel l'apprenant répond par un seul mot.

L'enseignante, à chaque fois, utilise des modalités évaluatives telle que « très bien » dans les TP 4, 12, 14 et 24. Dans le TP 6 et le TP 22, elle évalue en disant « d'accord » et « oui » soit pour donner de la chance aux autres pour qu'ils participent et répondent aux questions de manière plus précise, soit pour passer rapidement à la question ou la phase suivante parce que beaucoup d'élèves ont levé la main pour répondre et pour ne pas tarder sur la question. « D'accord », « oui », etc. énoncés par l'enseignante constituent des évaluatifs équivalents à « bonne réponse ».

Dans le TP 7, la question posée (*alors de quoi parle le texte Q*) contient une formulation fréquente chez certains enseignants, qui revient souvent même dans les manuels : en fait, même si on comprend parfaitement la question, même si on sait que ce raccourci d'usage n'est pas vrai parce que ce n'est pas le texte qui parle mais l'auteur / scripteur qui est l'énonciateur dans ce texte, on peut se demander si ce ne serait pas plus efficace pour l'enseignement / apprentissage d'une bonne expression de soigner davantage ce genre de questions initiales.

Les questions de l'enseignante montrent l'enchaînement des idées visées à dégager l'organisation d'un débat d'idées : thèse / antithèse, arguments / contre-arguments, conclusion, de la transition ou de l'opposition permettant le passage d'une thèse à une autre dans une logique dialectique. Mais le premier objectif n'est pas atteint, l'enseignant n'a pas évoqué la notion de marques d'énonciation. On n'a fait que la compréhension du contenu ou du thème du texte et son plan tout en écartant les formes linguistiques utilisées, la grammaire textuelle (le mode et le temps

dominants des verbes, les indices qui renvoient à l'énonciateur, etc.). Il y a une seule question qui porte sur un point de langue, dans le TP 28, elle leur demande de relever l'articulateur logique qui marque la transition. C'est un articulateur logique exprimant l'opposition, élément qui relie entre deux avis différents.

La lecture analytique s'étale sur deux séances ; les questions doivent porter sur tous les aspects et les caractéristiques du texte (le contenu et la forme), le raisonnement de l'auteur, les stratégies d'argumentation, parce qu'il faut réussir à impliquer l'apprenant dans son apprentissage et faire de lui un apprenant autonome.

Comme remarque essentielle, l'enseignant devrait être un animateur, un guide qui oriente ses apprenants. Toutefois, le déroulement des classes ne correspond pas totalement ni aux apports de l'approche par compétences, ni à ceux de l'approche communicative-énonciative :

- des classes qui atteignent ou dépassent quarante élèves ;
- les apprenants dépendent quasiment de l'enseignant, qui est monopolisateur de la parole même dans la séance consacrée à l'oral, ils n'arrivent pas à s'approprier la langue pour leur compte, ils trouvent des difficultés dans l'expression et leurs réponses fragmentées sont dues aux problèmes de la compétence linguistique ;
- certains ne peuvent y intervenir et cela est dû au problème d'insécurité linguistique. Ils sont incapables de prendre la parole parce qu'ils ont peur de tomber dans l'erreur, alors que l'erreur est permise dans une situation d'apprentissage.

Les élèves n'ont pas encore appris à assumer leur parole et à la situer, or cela est important, d'où la notion de position énonciative abordée par Portine<sup>52</sup> qui fait de l'élève un sujet-apprenant.

Dans le cas des réponses collectives, l'enseignante intervient afin de réajuster les échanges et mettre de l'ordre dans la participation des élèves.

---

<sup>52</sup> PORTINE, Henri, 2010, « La notion de « position énonciative » : Sur la question du sujet-apprenant », in *Le Français dans le monde*, N°48, 123-134.

Sur le plan langagier, certains élèves quoiqu'ils aient des connaissances et du savoir, ils ne trouveraient pas les formes langagières qui leur permettent de les représenter. D'autres ne peuvent pas répondre parce qu'ils n'auraient pas assez de connaissances sur le sujet traité en situation de classe et cela les empêche de prendre la parole. Autrement dit, les élèves craignent toujours l'emploi de la première personne dans leur production, par conséquent, ils trouvent certaines difficultés dans la prise de position par rapport à certains sujets. Ils ont des idées, des avis, mêmes des raisons (des arguments) qu'ils échouent souvent à exprimer à cause de leurs difficultés linguistiques. Ce qui est aussi important à signaler est que dans la majorité des séances auxquelles nous avons assisté, le manuel était présent en particulier chez les classes terminales et les classes de la première année. Cela confirme les résultats obtenus à travers le questionnaire. Pour ce qui est du manuel de la 2<sup>ème</sup> année, sur lequel nous avons travaillé en magistère, nous confirmons les réponses auxquelles nous sommes arrivés lors de cette recherche que nous avons menée sur les difficultés que pose la complexité de ce manuel sur tous les plans (le contenu et la forme). Apparemment, il a été revu mais ce qui a été modifié ne concerne que la forme (la couverture, les présentations des icones, etc.), le contenu étant resté le même. Les textes longs chargés sémantiquement n'ont pas été changés ou adaptés.

Malgré le volume horaire réservé à la langue française que les enseignants estiment insuffisant, selon les textes officiels, le profil de sortie d'un élève du lycée indique que ce dernier serait autonome, un bon utilisateur de cette langue. Toutefois, les résultats du terrain montrent une baisse de niveau de ces élèves qui arrivent à l'université avec des difficultés et des lacunes considérables et de tout type : phonétique, syntaxique, sémantique. Ce fait est constaté étant particulièrement en FLE, au département de français, les résultats des scientifiques nettement meilleurs que ceux des littéraires. En tant qu'ancien professeur dans l'enseignement secondaire et en tant qu'enseignante dans l'enseignement supérieur depuis 2009, nous pensons, selon notre expérience, que le problème réside dans les critères de l'orientation dans les paliers obligatoires.

## **II.4. Propositions : enseigner l'argumentation énonciative dans une classe du FLE au secondaire**

La réforme de l'enseignement du FLE vise à développer l'habileté à communiquer chez l'apprenant. D'ailleurs, l'expérience de l'enseignement montre que le développement de la compréhension orale de l'élève est étroitement lié au développement de sa compétence d'expression orale, il s'agit pour lui d'acquérir les techniques et les stratégies indispensables à la pratique langagière et de pouvoir élaborer son propre discours en langue cible.

Il n'y a pas de schéma type pour concevoir un programme ou un manuel sur l'argumentation à la base de l'approche énonciative. Les manuels analysés sont très intéressants et ils ont beaucoup apporté aux pratiques de classe en FLE en Algérie. On y trouve des activités qui sont plus efficaces que d'autres, c'est à l'enseignant de les adapter selon les objectifs tracés et selon le niveau de ses apprenants afin de réussir la transmission du savoir ciblé.

Nous pensons que quelques propositions seraient les bienvenues concernant deux axes essentiels dans l'enseignement / apprentissage de l'argumentation. D'une manière générale, nous viserons deux aspects qui nous tiennent à cœur : la présentation de l'argumentation dans les manuels élaborés en 2004-2005 et 2005-2006 et la formation des enseignants concernant les approches communicative et énonciative.

### **II.4.1. Programmer et manûéliser la théorie de l'énonciation dans l'enseignement du FLE au lycée**

Pour concevoir un manuel de FLE, il faut réfléchir sur la proximité de la langue française par rapport à la langue maternelle des apprenants<sup>1</sup>. « L'analyse du manuel est indispensable, compte tenu des difficultés phonologiques, grammaticales, lexicales du français par rapport à la langue ou aux langues des apprenants. » (Abry, 2009 : 21-22)

<sup>1</sup> Collinot, A., Petiot, G., 1998, *Manûélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

La première question est en relation avec la conception des manuels, en particulier ceux du FLE. Dans ce premier axe de nos propositions, nous ferons le lien entre programme et manuel comme éléments complémentaires.

Les programmes de français sont tout d'abord construits sur des présupposés théoriques, qui devraient figurer dans les guides pédagogiques ou dans un guide théorique général à l'intention des enseignants. Les documents pédagogiques conçus par la CNP tels que les documents d'accompagnements des programmes et les guides pédagogiques des manuels sont généralement succincts et trop rares pour être utiles. Les manuels de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> années n'ont pas de guides pédagogiques. Concernant le manuel de la 2<sup>ème</sup> année, il a fallu attendre une année pour bénéficier d'un séminaire sur ce manuel (2005-2006) et trois ans encore (2009) pour avoir un guide pédagogique, alors que l'élaboration d'un manuel impose l'élaboration parallèle de son guide.

A cela s'ajoute un autre problème qui n'est pas moins intéressant que le précédent, c'est la formation des enseignants, qui ne s'effectue qu'à travers les séminaires qu'organisent les inspecteurs selon leur disponibilité, en moyenne un séminaire ou une journée d'étude par an ce qui nous semble pour le moins insuffisant.

Troisièmement, on sait bien que des équipes pédagogiques pilotées par des inspecteurs sont chargées de l'élaboration des programmes officiels de FLE, comme dans toutes les matières enseignées dans le système de l'éducation nationale. Il est très probable que ceux qui conçoivent les programmes sont des spécialistes en linguistique et en didactique, qu'ils maîtrisent la terminologie technique et scientifique adaptée au domaine auquel correspondent les programmes. Il est fort probable aussi que ces équipes de spécialistes comprennent aussi bien des enseignants universitaires que des enseignants du terrain, représentant les quatre paliers du système scolaire, mais cela n'est pas suffisant si l'on regarde les programmes : soit la mixité spécialistes – didacticiens n'est pas réelle, soit les proportions ne sont pas équitables, soit la collaboration n'est pas réelle. Pourquoi avançons-nous ces hypothèses ? Parce que nous souhaitons attirer l'attention sur l'importance de la collaboration avec les enseignants qui sont sur le terrain, parce

qu'ils connaissent le contexte d'enseignement, le public des lycéens avec leur niveau réel et pas celui qui est supposé. Ils doivent collaborer davantage avec les théoriciens linguistes et didacticiens pour qu'il y ait un enchaînement progressif réel, une progression efficace, du premier au dernier palier, des enseignements de l'argumentation, combinée avec les techniques de l'approche énonciative et celles de l'approche par les compétences. Seuls les enseignants du terrain connaissent le niveau de leur public et sont donc capables de proposer ce qui correspond à leurs apprenants et ce qui est efficace, en conformité avec les objectifs généraux de leurs enseignements.

Quatrièmement, les concepteurs des programmes et ceux des manuels travaillent ensemble pour définir les objectifs de cet enseignement selon le public, son contexte socioculturel et ses besoins, pour pouvoir atteindre les objectifs tracés. Ils doivent aussi élaborer des guides des manuels, chose qui n'est pas faite pour les manuels de la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> années, ces guides montrant aux enseignants comment utiliser le manuel, et des documents d'accompagnement qui comprennent le programme officiel et sa répartition d'une manière détaillée pour faciliter la tâche des enseignants de FLE.

D'une manière générale, il faut que le manuel d'une langue étrangère soit un facilitateur d'apprentissage qui réponde aux besoins des apprenants et corresponde aux méthodes et aux objectifs de l'enseignement de la langue. L'enseignant ne peut se passer du manuel puisqu'il constitue le seul moyen qui serve à réaliser le programme officiel, à suivre la progression des projets, etc. Lorsque l'apprenant effectue des activités en autonomie, le manuel scolaire de langue lui sert à lui aussi comme source fiable dont il ne peut pas se détacher. C'est pourquoi le manuel doit être simplifié dans ses supports et ses activités pour qu'il réponde aux besoins des apprenants de FLE.

Nous visons essentiellement la structure du manuel comme objet de scolarisation, les supports et les activités d'un point de vue didactique/linguistique.

## **II.4.2. Le manuel comme outil de scolarisation**

Le manuel est un outil didactique qui permet d'accomplir un objectif dans le processus de l'enseignement.

Nous faisons la distinction entre propositions didactiques et propositions linguistiques. Nous commencerons par la macrostructure d'un manuel.

Le manuel doit être attractif et cela à travers les supports déclencheurs.

- La couverture : à titre d'exemple, la couverture peut refléter la langue étrangère et son statut civilisationnel avec une ouverture sur le monde et la globalisation. Elle peut comprendre par exemple des images qui se rapportent à la culture de l'autre comme c'est le cas des nouveaux manuels par rapport aux anciens. Le manuel scolaire peut avoir un titre qui reflète la langue française, comme ceux qu'on trouve dans les librairies, par exemple *Apprendre le français en un mois*, *Apprendre le français sans enseignant*, cela pourrait motiver l'apprenant.

- Les pages d'ouverture, c'est-à-dire la préface ou l'avant-propos, destinés aux apprenants, pourraient être mieux présentées. Pourquoi ne pas utiliser la 2<sup>ème</sup> personne et s'adresser directement à l'apprenant afin de l'inciter à utiliser ce manuel ? On suppose intégrer chez les apprenants la lecture habile de documents même s'ils sont complexes.

- Les documents iconographiques, les dessins, les photos, les tableaux devraient être authentiques, pour augmenter leur rôle culturel et descriptif et leur utilisation dans le manuel et dans la classe de FLE. Selon les théories de la programmation didactique, les supports iconographiques sont très importants dans un manuel de langue parce que l'image est comprise facilement et anticipe la situation d'apprentissage proprement dite. Ils peuvent être constitués d'une simple illustration, mais ils offrent aussi un apport culturel qu'ils soient accompagnés de texte ou non.

- L'écriture ne doit pas être condensée surtout quand il s'agit de textes longs, il faut que l'écriture soit lisible. Par exemple, dans le manuel de la 2<sup>ème</sup> AS, le

texte « Plaidoyer pour l'action » (p. 53) n'est pas aéré, cela démotive l'apprenant à le lire.

D'une manière générale, comme le souligne Morin (2009 : 24) « d'un premier regard, le futur utilisateur remarque la récurrence d'encadrés et/ou de tableaux colorés dont la fonction est prévisible. L'œil attentif apprécie l'assemblage des couleurs, estime la quantité de photos, de dessins et de texte ainsi que leur répartition sur la page. »

L'entrée de l'élève dans le manuel est parfois rude quant il voit le sommaire, un sommaire chargé, condensé. Habituellement, dans une méthode de FLE, le sommaire représente son contenu, il incarne le programme officiel conçu par le Ministère de l'Éducation, c'est un tableau de contenus. Il présente l'intitulé des projets, les supports pédagogiques proposés, les séances de langue, les activités d'expression, etc. De cette manière on facilite la recherche à l'apprenant pour qu'il puisse manipuler le manuel selon ses besoins. C'est ce qui manque dans le sommaire des manuels du lycée. Ces manuels gagneraient plus s'ils avaient un tableau des contenus conforme aux instructions et aux programmes officiels. Le sommaire des manuels peuvent être présentés sous forme d'un tableau qui comprenne les deux plans de l'énonciation afin de mener l'apprenant à distinguer le discours du récit.

Par exemple pour les classes terminales, nous pouvons concevoir le sommaire<sup>2</sup> de deux manières différentes :

- un sommaire comprenant les intentions communicatives et les objets d'étude.

A notre avis, ce genre de sommaire constitue une fiche technique pour l'enseignant, comme le montre le tableau 1.

<sup>2</sup> Nous nous sommes inspirés du manuel de la 2<sup>ème</sup> AS (2006) et de la progression annuelle du même niveau.

**Tableau 1**

	Intentions communicatives	Objets d'étude
Discours.	- Exposer des faits et manifester son esprit critique  - Argumenter pour faire réagir (pour les classes littéraires uniquement)  - Dialoguer pour confronter des points de vue	- Documents et textes d'histoire  - L'appel  - Le débat d'idées
Événements.	- Raconter pour exprimer son imaginaire  - Relater pour se représenter un monde futur	- Le récit  - La nouvelle fantastique

- un sommaire sous forme d'un tableau détaillé et réparti en projets constituerait une aide pour l'apprenant et pour l'enseignant, tout en gardant les appellations des séances utilisées dans le manuel, par exemple, le premier projet s'intitulerait « Les Discours »

**Tableau 2**

	Lecture	Langue	Production	Expression orale	Activité ludique
Exposer	Titres de supports et des textes	Activités de langue : grammaire, lexicale, conjugaison	Thèmes et consignes	Activités sur les registres de langue (par exemple)	Poèmes
Argumenter	Sources	Pagination	Pagination		Chansons
Dialoguer	Pagination				



Nous prenons comme exemple le tableau présenté dans le manuel de 2<sup>ème</sup> année (Baroudi et al., 2006). C'est un tableau détaillé, il montre clairement les séances du projet selon un ordre chronologique qui part du texte proposé à la production finale. Il aide l'apprenant à se préparer chez lui. Le sommaire fait apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale (cela n'existe pas dans les autres manuels).

La présentation de tableaux montre la modernité des concepteurs<sup>3</sup>. Le contenu du tableau correspondant à la progression du projet expose simultanément des compétences langagières et linguistiques à acquérir, en présentant l'apprentissage du français comme un tout. Dans les tableaux des contenus imprimés dans les manuels, l'enseignant pourra faire apparaître ses choix : priorité à la lecture, à la production écrite, aux études de la langue... En ce sens, cette représentation de tableaux est très importante pour l'enseignant. Les sommaires et les préfaces ont pour rôle de faciliter leur accès à l'information et à la compréhension de tâches et à la programmation de leur travail.

La microstructure concerne l'organisation des leçons, leur mise en page, leur typographie, l'iconographie. Comme les concepteurs des manuels ont opté pour la notion de projet et que le projet se réalise à travers des séquences consécutives, le manuel doit configurer les leçons selon le déroulement de la séquence. Or ce n'est pas le cas dans les manuels analysés. Il est indispensable de créer une continuité tout en introduisant une dose modérée d'innovation au niveau des titres, des thèmes, etc. pour que l'enseignant et l'apprenant aient conscience des changements linguistiques, thématiques, culturels intervenus. Il faut donc que les séances soient organisées d'une manière méthodologique, mais simple, en respectant l'ordre logique de la séquence et les intitulés proposées dans le programme.

On sait que la typographie variée dans les manuels peut aider l'apprenant à distinguer les textes des activités, aussi la variété des caractères et des couleurs contribue-t-elle à la lisibilité du contenu. Or, le choix limité de caractères peut conduire à une lecture difficile et le manuel apparaît comme ennuyeux et n'a aucune

<sup>3</sup><http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>  
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

influence sur la motivation de l'apprenant. La variété typographique et les couleurs sont indispensables dans un manuel de langue étrangère.

Enfin, nous pensons qu'il est nécessaire d'insérer à la fin du manuel, en annexe, quelques tableaux d'aide à l'apprentissage, par exemple : les verbes irréguliers, quelques exceptions dans la langue française comme les terminaisons des noms passant du singulier au pluriel, des adresses de sites d'apprentissage du français comme *Apprendre le français avec TV5 Monde*<sup>4</sup> ou *Bonjour de France*<sup>5</sup>, des sources de documents audio qui peuvent servir dans la séance d'oral, etc. Il est nécessaire de simplifier le manuel pour qu'il soit un outil favorisant l'apprentissage de la langue étrangère, avec sa complexité et ses difficultés.

#### II.4.2.1. Les supports des activités

Y a-t-il vraiment un discours spécifique dans les manuels de langues étrangères ? Est-ce qu'il y a un discours particulier destiné aux apprenants de FLE ? D'un point de vue linguistique, bien sûr, cela se voit clairement dans les titres, dans les textes supports et dans les activités proposés dans le manuel parce que ce dernier est le moyen incontournable de renvoyer à la langue et la culture françaises.

Concernant le déroulement de la séquence de FLE d'un projet sur l'argumentation par exemple, nous proposons de commencer celle-ci par une séance de compréhension écrite au lieu de compréhension/expression orales pour en arriver à l'exposé oral à la fin. Le point de départ serait ainsi un texte à lire pour l'étudier et l'analyser. Cette démarche serait bénéfique à ce niveau, comme l'indiquent « Les Pages PRO » du site de *l'Agence de promotion du FLE*<sup>6</sup> qui expliquent le mécanisme de l'apprentissage d'une langue à des fins de communication. Après la séance de la compréhension écrite, il y aurait une séance de compréhension orale basée sur le

<sup>4</sup><http://apprendre.tv5monde.com/>

<sup>5</sup><http://www.bonjourdefrance.com/>

<sup>6</sup> « Opérateur historique du français langue étrangère (FLE), l'Agence de Promotion du FLE est un organisme professionnel indépendant d'information sur l'offre des centres de français en France, privés et publics, à destination des publics internationaux et des acteurs du français dans le monde. » (cf. <http://www.fle.fr/fr/pages-pro>).

thème du texte analysé et se penchant sur d'autres thèmes équivalents, comme c'est presque présenté dans les manuels. Par exemple, dans le manuel de la 2<sup>ème</sup> année, le thème du texte étudié dans la séance de compréhension de l'écrit, « Le nucléaire entre avantages et inconvénients », est le même dans la séance de l'oral. Mais les activités doivent être bien présentées, avec des corrigés à la fin de la séquence. Il faudrait que la consigne de la production écrite ou orale soit claire, en utilisant une langue simple, parce que l'ambiguïté du sujet de production empêche les apprenants de produire leur propre discours et dans ce cas l'objectif de l'enseignement n'est pas atteint. A notre avis, il conviendrait de consacrer la séance de l'oral à la négociation du projet, en présentant aussi aux apprenants des fiches d'aide<sup>7</sup> essentiellement pour qu'ils puissent réaliser leur projet, parce que celui-ci est le résultat d'un travail de groupe pour les apprenants, mais avec la collaboration et sous le guidage de l'enseignant. La fiche d'aide ressemblerait à une fiche découverte, une fiche pédagogique utilisée dans l'approche actionnelle, dont l'apprenant peut se servir hors de la classe. Elle lui propose les détails et les étapes à suivre dans sa production écrite

Le contenu lexical du manuel pourrait être réparti en deux catégories<sup>8</sup>: celui des textes, supports, documents, poèmes, qui semblent avoir parmi leurs fonctions celle d'initier à des mondes nouveaux, d'enrichir la connaissance du monde, et le *lexique pour le dire*, c'est-à-dire des expressions et des formulations pour communiquer. Sans compter celui de l'appareil pédagogique (informations, présentations, consignes, activités), c'est-à-dire tout le volet métalinguistique.

#### II.4.2.2. Les exercices

Nous pensons aussi qu'une rubrique intitulée « Exercices » serait utile à la fin de chaque séquence et nous proposons également une fiche synthétique à la fin du projet mettant en relation les types de discours proposés dans le 1<sup>er</sup> projet et les récits réels et fictionnels du 2<sup>ème</sup> projet. Cette partie ne devrait contenir que des exercices,

<sup>7</sup> cf. Abry D. *et alii*, *Ici 1*, Clé International, 2008.

<sup>8</sup>Verdelhan-Bourgade, M., *Le manuel comme discours de scolarisation*, 2002 [<http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>]  
Jambin, J., *Choisir un manuel*, 2001[ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html>]

sans définitions à retenir, selon une approche inductive. Il conviendrait de privilégier la grammaire textuelle et non pas la grammaire phrastique structurale pour les séquences réservées à l'argumentation, pour passer de la notion de phrase à celle d'énoncé et de la phrase au texte ou bien au discours. Il faudrait aussi donner plus d'importance à l'insertion du discours énoncé dans un contexte qui lui donne un sens réel d'utilisation, selon les conditions de production.

Il est possible de faire ce type d'activités sur la base du texte étudié dans la partie « Analyse » ou bien proposer d'autres textes d'un volume plus réduit et qui représentent une situation de communication à travers des aspects différents de l'énonciation, bien apparents. Il faudrait aussi varier les registres de langue à travers les supports réservés à la partie des exercices, car le niveau de langue révèle aussi le type de relation installée entre les participants à l'interaction langagière.

Des exercices de synthèse à la fin du projet seraient focalisés sur les pronoms personnels, les indices spatiotemporels et les modalisations, afin que l'apprenant s'y familiarise et s'exerce à repérer le contexte d'une production, imagine la scène d'énonciation, se permette de faire une comparaison entre les différents discours étudiés selon leur aspect énonciatif.

À propos des pronoms, à notre avis, outre les pronoms de la 1<sup>ère</sup>, de la 2<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> personne, il faudrait attirer l'attention de l'apprenant sur le pronom *on* qui pose toujours problèmes aux élèves (cf. Perret, 1994). Nombreux sont ceux qui confondent pronom personnel et pronom indéfini, on devrait donc leur faire utiliser ce pronom, leur faire découvrir le statut de *on* qui a la particularité d'être sujet et réfère toujours à l'humain. L'emploi du pronom *on* dans un discours ne peut s'interpréter que selon le contexte, il a, comme le souligne Maingueneau (2005), une valeur référentielle changeable. Il réfère à une subjectivité, mais sans faire de distinction entre énonciateur, co-énonciateur et non-personne.

Il est nécessaire aussi de proposer des exercices qui visent la conjugaison et les temps dominants dans les textes, en parallèle avec les indicateurs morphologiques et syntaxiques qui permettent de les identifier. Nous sommes d'accord avec l'idée qu'il est déconseillé de proposer de la conjugaison systématique, parce que cela est inutile

et contredit la linguistique de l'énonciation et la spontanéité dans l'expression, mais il faut aussi reconnaître que le niveau des élèves exige des rappels et des mises au point permanents si on veut qu'ils s'expriment dans un français correct.

Comme il y a un projet sur le récit, il serait possible d'y concentrer les exercices sur le discours rapporté. Ce n'est pas simple de faire acquérir aux élèves des notions théoriques sur les pratiques langagières à comprendre et à appliquer avec très peu d'activités. On doit, par exemple, préparer nos élèves à des pratiques auxquelles ils seront confrontés plus tard, telles que la notion de polyphonie. Pour cela, on devrait pouvoir leur proposer de nombreux exercices sur la polyphonie en leur apprenant à pratiquer, et pas simplement à décrire, la pluralité des voix dans le discours rapporté ou indirect libre et l'enjeu communicatif installé essentiellement par les pronoms *je / nous* et *tu / vous*.

Dans l'enseignement de l'anglais au secondaire, comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère en Algérie, on a introduit la phonétique, en 2006, certainement pour améliorer la prononciation de cette langue par les apprenants, et on comprend que ce travail est considéré comme nécessaire quel que soit le niveau d'études secondaires. Pourquoi ne pas le faire pour le français langue étrangère ? Comme nos apprenants ont des problèmes de prononciation et d'intonation suprasegmentale, il serait non seulement intéressant, mais surtout nécessaire d'introduire des activités de phonétique, qui, à notre avis, les motiveraient.

Les nouvelles méthodes sont centrées sur l'apprenant : il s'agit de le faire participer activement à son apprentissage, de l'aider à mieux se représenter les tâches langagières qu'il a à effectuer, mais aussi et surtout il s'agit de le faire parler, de l'amener à créer son espace de production individuelle toujours perfectible. C'est ce que prône l'approche communicative fondée sur la langue parlée, la langue de tous les jours en société, il est donc question aussi de la prononciation. On sait que la prononciation ne suffit pas à établir une communication, il faut prendre en compte la prosodie, l'intonation, l'accent. L'intonation à l'oral est traduite à l'écrit par des signes typographiques, de ponctuation. Or, un énoncé peut avoir des sens différents selon l'intonation. Certains énoncés peuvent changer de sens selon l'intonation, comme, par exemple, *ça va*, qui peut être compris comme une formule de salutation,

comme l'arrêt brutal du discours de quelqu'un, comme un refus ou tout simplement comme une question signifiant que l'on s'intéresse à l'état de quelqu'un ou de quelque chose.

Nous pensons que la phonétique articulatoire et intonative joue un rôle très important dans la production orale faisant référence à un contexte situationnel et qu'elle devrait être une préoccupation pour l'enseignement-apprentissage du FLE non seulement à son début, dans les petites classes, mais aussi tout le long de la scolarité, si le besoin se fait ressentir. Nous proposons donc qu'on intègre la phonétique au niveau secondaire d'une manière progressive. De cette manière, le manuel devient une aide plus importante pour l'apprentissage, en combinant langue orale et langue écrite et une réflexion entre morphosyntaxe et prononciation (cf. la prononciation de *leur livre / leurs livres* qui est ambiguë à l'oral).

Les exercices ou les activités sur la langue constituent une partie indispensable pour les apprenants (quel que soit leur niveau de scolarité) d'une langue étrangère telle que le français qui est réputé avoir une grammaire compliquée par rapport à celle de l'anglais. Il serait réellement utile de mettre à la fin de chaque séquence une partie « Exercices » et non la placer uniquement à la fin du projet, pour que l'apprenant puisse non seulement comprendre l'objectif argumentatif ou autre de la séquence, mais aussi renforcer ses outils linguistiques lui permettant de passer de manière optimale à l'expression orale et écrite.

L'exercice de langue devrait être une activité sur les outils techniques si nécessaires à l'élève dans la réalisation de l'objectif majeur du projet, dans l'analyse d'un discours complexe. Il questionne l'élève, il implique des interactions, une collaboration entre les élèves en travaillant par groupe, il cherche à ancrer les apprentissages dans leur vécu à travers les thèmes proposés, puis les incite à réinvestir leurs connaissances et leurs acquis en les interrogeant sur leurs acquis. Bref, l'élève s'active, mais « sa participation s'exerce en marge du savoir et consiste

essentiellement à assimiler les contenus prescrits par l'entremise d'une recherche d'informations prédéterminées par le manuel »<sup>9</sup>.

#### II.4.2.3. Les textes supports

Réussir le choix du texte, c'est d'abord réussir le choix de sa thématique. Les thématiques sont importantes. Il est indispensable de se renseigner sur la thématique, et le regard sur la francophonie dans le manuel en cherchant les thèmes des dossiers culturels qui peuvent motiver les apprenants.

À propos des textes supports nous pensons qu'au cycle secondaire il serait préférable d'utiliser la notion de typologie des textes et des cohérences thématiques textuelles pour passer à la typologie des oraux ou écrits vus du point de vue énonciatif, en mettant l'accent sur la dimension énonciative avec la répartition faite sur les deux axes *discours* et *récit*. Il s'agirait, dans l'exploitation des textes, d'utiliser du connu pour comprendre le nouveau.

Il est signalé dans les documents d'accompagnement des programmes que les élèves qui viennent du cycle moyen se sont familiarisés, selon les objectifs de la dernière réforme, avec la notion de type de texte qu'il soit argumentatif, explicatif, narratif et descriptif. L'exploitation de ces connaissances faciliterait la tâche des professeurs de l'enseignement secondaire d'expliquer le système énonciatif dans un texte à leurs apprenants. En effet, la production écrite s'appuie prioritairement sur l'analyse de texte, parce qu'on sait très bien qu'aux examens l'élève est examiné sur son écrit, y compris à l'examen de baccalauréat. La typologie d'un texte est définie par des critères linguistiques dits internes. Quand les textes supports sont bien choisis, ils constituent une source riche en informations linguistiques, notionnelles, encyclopédiques. Comme nous l'avons signalé plus haut, quoiqu'ils soient longs et chargés sémantiquement, le choix des textes dans les manuels analysés, en particulier au niveau de la thématique, est réussi.

La matière essentielle dans un manuel de langue est constituée surtout par les textes qui sont considérés comme des supports pédagogiques. Un manuel doit

<sup>9</sup>L'apport de l'exercice de langue à l'élève comme c'est indiqué dans les documents d'accompagnement des programmes de l'enseignement secondaire.

contenir des textes à thèmes variés en conformité avec les références socioculturelles de l'apprenant et faisant référence aux progrès que le monde connaît dans tous les domaines de la vie. C'est pourquoi on doit apprendre à nos élèves la manière d'aborder un texte, autrement dit, comment lire et comprendre un texte.

Pour réussir l'analyse et l'exploitation d'un texte, nous proposons qu'il y ait une séance de méthodologie au début de la séquence, comme séance pré-pédagogique pour les initier au projet visé qui porte sur l'une des techniques d'expression. De cette manière, à la fin du manuel, il sera possible de faire une synthèse, une fiche technique, sur les différences entre discours et récit, en résumant les points suivants : les pronoms personnels, les verbes d'attitude, les verbes de parole, les temps dominants, les indicateurs du temps et d'espace et les indicateurs du degré de conviction et de l'opinion du locuteur, d'une manière très simple.

Dans les manuels analysés, la compréhension du texte passe par trois moments essentiels. On commence par une approche globale du texte (*observer*), on continue par l'analyse proprement dite (*analyser*), pour arriver, enfin, à la réalisation d'une synthèse (*retenir*).

*Observer* le texte, c'est-à-dire repérer les éléments périphériques du texte, c'est ce qu'on appelle le paratexte. Les questions doivent inciter l'apprenant à découvrir le texte s'approprier à son contenu à travers l'observation du titre, des références de l'auteur et du type de la source (roman, ouvrage scientifique, etc.), afin d'arriver à produire des hypothèses de sens et situer le texte dans un contexte bien défini. On passe, ensuite, à l'analyse dans laquelle il faut poser des questions bien précises afin de mener l'élève à suivre l'organisation textuelle et sa structuration linguistique et discursive.

L'apprenant doit saisir à la fin de l'analyse du texte que pour parler ou écrire nous avons le choix entre deux types d'énonciation: celle de l'historien ou celle du commentateur. Le premier est coupé dans la situation de la communication, il efface, dans le message, les traces du sujet parlant et des circonstances de la communication ; le second manifeste la situation particulière de communication par des indices de l'énonciation : les pronoms de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> personnes, le présent, les

déictiques. En plus, celui qui produit un texte crée consciemment ou inconsciemment une image de lui-même en tant qu'énonciateur et une image du destinataire, lecteur ou interlocuteur. Il faut donc établir un ensemble de questions d'analyse qui mènent l'élève à déduire la situation de communication avec ses interlocuteurs et ses conditions, comme le soulignent les concepteurs des documents d'accompagnement des programmes de l'enseignement secondaire. C'est la particularité de l'approche communicative, qui va de l'observation des faits de langue à la compréhension des règles et leur application sur la base de l'expérience cognitive personnelle ; c'est pour cela que l'on parle depuis de la « centration sur l'apprenant », qui a désormais un rôle actif dans son apprentissage : ce n'est pas parce qu'on le fait simplement parler en classe, mais parce qu'on le guide dans un cheminement de découverte de la langue et de ses règles, par opposition à l'approche déductive allant de la règle ou la définition à l'application, comme dans la méthode grammaire – traduction qui a été en vogue jusque dans les années 1960.

L'apprenant doit saisir que l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion, qu'elle est centrée sur un locuteur qui est déterminé socialement, psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même, que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui, que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

La compétence que l'enseignant développerait chez les apprenants est la compétence de la compréhension de l'écrit combinée avec une étude théorisée des systèmes d'énonciation.

En fait, l'approche par compétences vise à développer la compétence communicative à travers ses quatre composantes, la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), l'expression orale (EO) de deux types, l'interaction ou le dialogue et l'exposé, et enfin l'expression écrite. Ces cinq compétences peuvent se former séparément ou ensemble ; généralement, dans une classe de langue vivante, l'approche communicative insiste sur l'équilibre des compétences, toutes doivent être travaillées de manière égale. Ces compétences communicatives de compréhension et d'expression gagneraient beaucoup à être transdisciplinaires ou à servir des

disciplines autres que le FLE. C'est pourquoi, les thèmes d'un nombre de textes devraient être en rapport avec le programme des autres matières. Par exemple, il pourrait y avoir un texte sur l'importance des langues étrangères afin d'inciter les apprenants à s'y intéresser, ou bien sur l'utilisation du français à l'université dans les filières scientifiques. Le contenu du texte peut les influencer parce qu'ils sont des adolescents et ils ont besoin de communiquer sur des sujets qui les intéressent et les motivent.

Nous donnons un exemple d'une expérience que nous avons menée avec nos élèves, quand nous enseignions au lycée. Nous avons proposé un texte aux classes de 3<sup>ème</sup> année, que nous avons trouvé sur un site pédagogique, texte qui s'intitule « Y-t-il de l'avenir pour les baby-boudeurs<sup>10</sup> ? » et qui présente deux visions opposées sur l'avenir des jeunes d'aujourd'hui, l'une qui est pessimiste et l'autre qui montre un certain optimisme. Ce texte les a motivés, il les a incités à parler, à s'exprimer, à agir tout en essayant de prouver le contraire de ce que dit l'auteur, qui jugeait les jeunes d'aujourd'hui comme étant irresponsables, alors que les apprenants disaient qu'ils sont les hommes de demain et qu'ils sont conscients de ce qui se passe autour d'eux. Quoiqu'ils aient des difficultés de langue, ils ont utilisé des arguments convaincants avec des illustrations bien choisies, en utilisant la première personne et incluant l'autre, leur interlocuteur. Bref, du moment où nous sommes arrivée à impliquer les apprenants et réussi à les faire parler, nous avons estimé que la séance était réussie. Les apprenants ont trouvé dans ce texte des choses qui les concernaient, ils se sont sentis impliqués. Nous pensons que, si on réussit le choix du texte, on réussira la séance de lecture analytique. Il doit donc être possible de trouver des textes thématiquement mieux choisis que ceux proposés dans les manuels actuels au lycée, des textes qui motivent les apprenants et les incitent à participer en prenant position. C'est pourquoi le thème des textes, dans un manuel, devrait être adapté à son public pour des fins pédagogiques, psychologiques et même sociologiques.

Par ailleurs, il serait plus utile aussi que l'approche et l'analyse du texte soient centrées essentiellement sur les indices de l'énonciation : les pronoms et adjectifs, les

---

<sup>10</sup> « Les baby-boudeurs » renvoie aux jeunes d'aujourd'hui ayant une vision pessimiste vis-à-vis de leur avenir.

modalisateurs, les repères de temps et d'espace. Il faudrait donc proposer des textes riches en indices d'énonciation<sup>11</sup> d'un point de vue linguistique (cf. Perret, 1994, Maingueneau, 2005).

Pour conclure, il faudrait que la conception des manuels scolaires s'appuie sur des vérifications complexes portant sur la qualité du contenu sur plusieurs plans :

- académique, où il convient de prendre en compte les recherches dans le domaine scientifique concerné et les techniques de manuscritisation les plus adaptées
- éducatif, où il faudrait prendre en compte les recherches en didactique des langues, de la lecture et de l'écriture et des méthodes d'enseignement-apprentissage tant à l'oral qu'à l'écrit
- esthétique, concernant la couverture, les illustrations, l'organisation des séquences.

#### **II.4.3. La formation des enseignants**

Les enseignants sont des acteurs d'une politique linguistique. Ils sont appelés à appliquer toutes les instructions ministérielles, ils doivent réaliser les objectifs voulus et achever les programmes proposés qu'ils soient chargés ou ambigus.

Comment travaillent-ils au sein des classes en utilisant ces nouveaux manuels conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative à travers l'approche par compétences ? Comment travailler avec ces nouvelles notions que la plupart ne connaissent pas ou qu'ils ont oubliées après des dizaines d'années dans l'enseignement secondaire, qui était jusqu'à l'arrivée de cette réforme tout à fait détaché de ce qu'on apprenait à l'université ?

Voilà quelques questions qui touchent un point essentiel de la réussite de la nouvelle approche. Bien entendu, le manuel scolaire doit être accompagné d'un

guide du maître. Ce guide joue un rôle très important, il aide l'enseignant à mettre en œuvre le manuel de FLE d'une manière adéquate.

Cependant, il y a des enseignants de français qui ne sont pas spécialisés dans la matière, autrement dit, ils ne sont pas des licenciés en français, ils ne sont donc pas initiés aux notions de la linguistique de l'énonciation, ni même à celles qui relèvent de la didactique ou de la psychologie. Comme l'ancien système a montré ses limites après tant d'années et qu'on a enfin opté pour réformer le système éducatif, ces enseignants et mêmes ceux qui sont des spécialistes dans ce domaine ont besoin d'être formés ou recyclés.

Les inspecteurs font pratiquement un séminaire par an, mais cela n'est pas suffisant pour deux raisons. La première concerne les innovations continues dans l'enseignement en général, qui nécessitent une formation immédiate des enseignants dans tous les cycles, primaire, moyen et secondaire. La seconde renvoie aux activités parfois inutiles faites au cours du séminaire, parce qu'elles ne répondent pas aux besoins des enseignants. Par exemple, lorsque nous étions au lycée, nous avons assisté à deux séminaires, ayant lieu respectivement au mois de janvier et au mois d'octobre 2007, consacrés à l'analyse des manuels. Lors de ces séminaires, nous avons passé deux à trois jours à faire la correction des fautes d'orthographe. Or, il fallait consacrer les séminaires à l'étude méthodologique des manuels de plusieurs manières et proposer d'autres activités qui puissent orienter et aider l'enseignant dans son travail.

En réformant les programmes et les manuels scolaires, il fallait en parallèle s'intéresser à celui qui va être chargé de les appliquer, celui qui se trouve seul face à ses élèves avec un manuel de ce genre, avec un programme chargé, c'est-à-dire tout simplement l'enseignant. Pour l'aider, nous pensons que les propositions suivantes apporteraient des points positifs dans sa formation pédagogique.

- Programmer un calendrier de journées pédagogiques et de séminaires avant la rentrée scolaire pour les renseigner dès la reprise. On peut même proposer des conférences régionales entre pédagogues, sociologues, psychologues dans lesquelles les enseignants peuvent exposer leurs difficultés en classe de

réforme. Et, bien sûr, la présence de spécialistes peut atténuer ces problèmes, si des solutions sont proposées dans un débat entre concepteurs de manuels, enseignants, didacticiens en langues étrangères, etc.

- Avant la date prévue du séminaire, charger quelques enseignants parmi les plus qualifiés de préparer des exposés sur le contenu du manuel vis-à-vis du programme officiel et des objectifs installés par la réforme pour les présenter le jour du séminaire devant les collègues participants et les discuter objectivement selon les critères de cette réforme.

- Faire assister les enseignants à des cours publics de FLE au lycée lors des journées pédagogiques et faire des débats sur la séance suivie, surtout sur les séances d'évaluation, qui posent toujours problème même aux spécialistes.

- Renforcer la coordination entre les collègues enseignants et entre les enseignants et les inspecteurs pour s'entraider et mieux gérer les situations-problèmes.

- Appeler les enseignants à s'autodidactiser, à lire plus, à faire des recherches en se servant des méthodes renouvelées dans la didactique des langues afin d'améliorer leur situation en classe. Ils doivent s'adapter aux changements et au développement qui touchent tous les domaines, y compris l'enseignement des langues.

- Selon les inspecteurs, il faut éviter d'évoquer les notions d'énonciation, d'énonciateur, etc., dans une démarche inductive que nous comprenons bien, mais cela se contredit avec le contenu du manuel, parce qu'on trouve ces termes dans la rubrique *Retenir* ou dans les questions d'analyse. Pour notre part, nous pensons que, puisque ces termes sont récurrents dans les trois manuels de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS, il serait plus logique que l'enseignant les utilise en classe à bon escient, parce que l'élève y est de toute manière confronté en lisant le manuel de 1<sup>ère</sup> année dans lequel on parle du présent d'énonciation, ou celui de 3<sup>ème</sup> année où on utilise la notion de polyphonie. Autrement, on devrait les supprimer tout simplement du manuel.

- Les enseignants doivent être autonomes, ils doivent, tout en se servant des manuels scolaires, adapter leur contenu au niveau de leurs apprenants. Ils devraient savoir qu'ils peuvent trouver d'autres supports sur Internet, dans d'autres ouvrages. Il est donc nécessaire pour les enseignants de connaître les fondements énonciatifs des manuels existants, de les analyser et enfin de les adapter de sorte qu'ils soient réellement convenables pour les apprenants conformément à leurs besoins, au temps imparti à l'enseignement et aux objectifs d'apprentissage.

- Développer la compétence communicative est l'une des responsabilités premières du professeur de langue. Il faut que l'enseignant ait conscience de son rôle en classe de FLE. C'est pourquoi il doit donner plus d'importance à l'expression orale de l'apprenant, donner plus de chances d'expression aux élèves en classe, les stimuler pour qu'ils interagissent avec leur enseignant ainsi qu'entre eux.

#### **II.4.4. Le FLE enseigné selon les niveaux des apprenants**

Nous tenons à rappeler que, selon les politiques linguistiques et éducatives, le français est la première langue étrangère enseignée en Algérie. Cependant, sur le plan sociolinguistique il est sans doute une langue seconde.

Comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, nous avons constaté, à travers notre recherche, qu'on s'intéresse à l'analyse du système énonciatif à travers l'analyse de la situation d'énonciation qui prend ses sources dans l'analyse des marques de l'énonciation. On s'inscrit donc dans une approche dite énonciative, ajoutée, au lycée, à l'approche par compétences de la méthodologie communicative. Toutefois, dans les manuels du FLE, sur le plan méthodologique, on ne parle pas d'approche énonciative mais d'approche communicative, alors que l'analyse des systèmes énonciatifs et des différences entre discours et récit fait l'objet de l'enseignement plutôt en français langue seconde (FLS) sinon maternelle (FLM). De là, nous sommes arrivée à déduire qu'en Algérie on procède à une démarche hybride entre le FLS et le FLE et que l'on procède donc dans une perspective spécifique plutôt au FLS. Cette approche est adaptée au contexte du pays, où le français est

omniprésent et considéré dans la pratique comme langue seconde. Les manuels de français au lycée sont eux aussi, selon leur objectif, leur contenu et les activités proposées, selon leurs caractéristiques que nous avons passées en revue, plus des manuels du FLS que des manuels du FLE.

C'est pourquoi, vu la diversité des élèves d'une classe, vu leurs niveaux qui varient d'un apprenant à l'autre, nous pensons qu'il serait utile d'adapter notre enseignement à la situation particulière de nos apprenants et des objectifs de notre éducation nationale. Quelques propositions :

- procéder à des tests d'orientation pour pouvoir situer les élèves et créer des classes de niveau
- faire une évaluation qui porte sur leurs connaissances en langue, selon les critères du CECR
- répartir, par le biais de cette évaluation, les élèves dans des classes différentes selon au moins deux niveaux, par exemple B1 et B2
- sur la base d'une pédagogie différenciée, concevoir des manuels de FLS pour ceux qui sont bons et d'autres, de FLE, mieux adaptés au niveau des élèves moins bons
- proposer au baccalauréat deux types d'épreuves en français selon les niveaux.
- lancer un appel aux écoles pour que l'une d'elles soit une école pilote et applique cette méthode d'adaptation des manuels et des évaluations différenciées.

L'Algérie s'engage à améliorer le système éducatif et la politique scolaire afin d'accroître le taux de scolarisation et de réussite scolaire. Il faut donc créer des conditions scolaires appropriées, former les enseignants, préparer les enfants pendant leur préscolarisation, évaluer régulièrement les apprenants, assurer leur suivi et mettre en place une politique du livre sur le plan régional afin de faciliter l'accès des apprenants au matériel éducatif.

Enfin, nous proposons qu'il y ait une commission de pédagogues, didacticiens et linguistes qui fasse une étude analytique et critique des manuels de français ou de langues en général, manuels qui devraient être renouvelés tous les dix ans, selon les conditions économiques du pays.



## CONCLUSION

Bien que cette réforme atteigne sa dixième année concernant le lycée et sa quinzième année au primaire et au collège, elle présente toujours l'ambition de pouvoir atteindre les objectifs de l'enseignement du FLE et d'améliorer les conditions d'apprentissage de cette langue par les apprenants en Algérie. Mais le problème qui se pose est majeur parce que l'on traverse une crise de niveau en langue française qui s'accroît de jour en jour.

Les programmes et les manuels ont été conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative, afin d'installer et de développer chez les apprenants des compétences linguistique, communicative, disciplinaire et transdisciplinaire. Vu le niveau plutôt faible de nos apprenants, nous pensons que les concepteurs des programmes partent d'objectifs ambitieux, ce qui est très intéressant du point de vue didactique, mais qui ne trouvent pas l'expression la plus appropriée, à notre avis, dans les textes et les activités des manuels, conçus plutôt pour un niveau élevé de maîtrise de la langue.

Le programme et le manuel constituent les objets primordiaux de cette recherche dans laquelle il s'est agi de savoir d'abord ce qui a été transféré de la linguistique de l'énonciation dans les manuels du lycée, la manière de cette intégration, ses conséquences méthodologiques et l'efficacité de ces manuels dans l'enseignement / apprentissage. Nous avons souhaité aussi savoir s'ils constituent réellement une aide pour les apprenants et les enseignants. Ensuite, nous avons essayé de recenser les raisons pour lesquelles les décideurs ont fait intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au lycée et ce qu'en pensent les pédagogues (inspecteurs et professeurs). Puis, nous avons cherché à connaître les instructions qu'ils donnent aux enseignants, à observer les outils mis à la disposition des enseignants, et, enfin, à connaître l'attitude de ces derniers vis-à-vis des nouvelles méthodes et approches apparues lors de cette réforme et la manière d'appliquer ces nouveautés dans leur travail en classe devant les élèves.

Cette recherche a donc pris appui sur un questionnaire destiné aux enseignants et un entretien avec un inspecteur-formateur. Nous sommes consciente qu'il aurait fallu réaliser un autre entretien auprès de l'un des inspecteurs-concepteurs de l'un

des manuels pour avoir plus de détails sur les circonstances de leur conception et le choix des supports et des activités. Mais leurs occupations ne leur ont pas permis de nous recevoir.

La réforme a posé, à son début, beaucoup de problèmes avec ses objectifs très ambitieux. Cette analyse a mis au jour des résultats positifs et d'autres, plutôt insatisfaisants. Les nouvelles approches se sont fixé comme objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère la communication à travers deux voies, l'oral et l'écrit. Mais il faut aussi admettre que, méthodologiquement, il est difficile pour l'enseignant de pratiquer tout cela en classe de langue si le dosage de l'oral et de l'écrit n'est pas bien pensé dans chaque séquence ou chaque séance ou chaque projet, ou n'est pas pensé en fonction du niveau réel des apprenants. L'enseignant se trouve par conséquent entre deux aspects essentiels : le formel linguistique ou rédactionnel et le communicatif socio-linguistique qui le mettent parfois dans des situations difficiles à résoudre, parce qu'il se voit tenté parfois d'opérer des choix d'enseignement qui ne sont pas ceux du manuel, mais qui lui semblent adaptés à sa classe, à ses apprenants. Comment, par exemple, se préoccuper de la justesse des énoncés produits à l'oral, sans perdre de vue le caractère impromptu d'un discours construit à partir d'un thème choisi ? Ou encore, comment favoriser l'acquisition du lexique sans renoncer au développement de l'habileté à communiquer ? Comment encourager la réalisation spontanée de productions langagières et stimuler l'emploi d'éléments grammaticaux ciblés ? De cette manière, la tâche de l'enseignant de FLE n'est pas simple, il se charge de l'enseignement de l'oral, de l'écrit et des outils de la langue en même temps, en installant des compétences de communication orale, écrite et une compétence linguistique, pour les développer chez les apprenants.

Les enseignants se trouvent dans une situation compliquée parce qu'ils n'arrivent pas encore à saisir les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie. Certains tiennent toujours aux anciennes méthodes qui paraissent gravées dans leur mémoire et qu'ils n'arrivent pas jusqu'à aujourd'hui à dépasser. Cette attitude est explicable pour plusieurs raisons. D'abord, l'ancien système a duré plus de vingt ans. Ensuite, il y a des enseignants qui rencontrent des difficultés à simplifier et didactiser certains concepts techniques.

Après plus de dix ans de réforme radicale du système éducatif, certains inspecteurs sont encore réservés dans l'utilisation des notions de la linguistique énonciative dans les séminaires et dans les journées pédagogiques. D'ailleurs, jusqu'à aujourd'hui, ces termes sont toujours cités avec une certaine réserve par les enseignants et les inspecteurs. Pourquoi ? Certains enseignants ne sont pas à jour, ils ne font pas de recherches afin de comprendre de quoi il s'agit. D'autres ne savent pas comment l'appliquer en classe et font recours aux inspecteurs pour avoir des conseils pratiques sur ce qui est présenté dans le manuel.

Chaque année, les grèves handicapent le déroulement des enseignements dans tous les paliers, cela est dû aux problèmes auxquels se confrontent les enseignants et à leurs conditions de travail qu'ils jugent difficiles. Les enseignants avouent qu'ils se trouvent dans une situation quasi conflictuelle avec le ministère ces dernières années. Par conséquent, les programmes ne s'achèvent pas, ce qui oblige le ministère à supprimer des fragments de ces programmes des examens officiels, sans possibilité pour les enseignants, l'année suivante, de prévoir des récupérations ou des rattrapages des cours supprimés. On commence l'année pratiquement avec le nouveau programme, ce qui crée des coupures ou ruptures avec le programme précédent, parce que l'enseignant ne peut rattraper ce qu'il n'a pas pu faire en classe et parce qu'il a un nouveau programme à accomplir.

Pourtant, les enseignants se voient plutôt rassurés par les visites de l'inspecteur, peut-être parce que ce dernier ne faisait pas de remarques sur ce point, peut-être encore parce que le travail en classe, qui constitue l'enseignement véritable dans des situations concrètes, montre le contraire, c'est-à-dire que les pratiques des enseignants sont bonnes, qu'ils travaillent bien, ce qui nous encourage à continuer notre recherche en situation de classe pour mieux savoir ce qui s'y passe. Mais il faut aussi admettre que le niveau des élèves en français au lycée est toujours le même, et que la moyenne de la plupart des classes, quel que soit leur niveau et quelle que soit leur filière, ne dépasse pas 07 / 20. Les meilleurs élèves sont en nombre réduit (entre cinq et sept par classe) et appartiennent à un milieu favorisé où le français est présent.

Les manuels de l'enseignement secondaire présentent des avantages. Ils montrent clairement qu'il y a une évolution dans la conception des manuels d'une manière générale en Algérie. Au niveau de la forme, ils sont sophistiqués, ils sont bien faits. Au niveau du contenu, la thématique utilisée est variée, elle est en conformité avec le progrès technologique et l'ouverture sur le monde afin de connaître l'autre à travers la langue étrangère.

Du point de vue linguistique, les manuels sont conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation. Mais la manière de la faire intervenir est largement théorique, en cela qu'il est demandé aux apprenants plus à décrire des discours qu'à en produire, et ne constitue aucune aide en particulier à l'apprenant qui, selon les nouveaux objectifs, doit apprendre la langue dans un contexte, dans une situation concrète, non pas en repérant tout ce qui est en rapport avec l'énonciation, mais en utilisant lui-même à bon escient ces indices de l'énonciation : les pronoms personnels qui renvoient aux interlocuteurs, les indices spatiotemporels, les modalités, un vocabulaire expressif ou neutre, des formules et des formulations de l'oral ou de l'écrit en contexte, etc. On aurait dû trouver tous ces éléments dans les manuels sous forme d'exercices et d'activités, afin d'habituer l'apprenant à se distancier par rapport au contenu du texte et du message transmis et s'intéresser à la qualité de ses prises de parole, à l'utilisation des marques lexicales d'expression de la subjectivité dans le langage ou aux actes pragmatiques du langage. Du point de vue didactique, le manuel présente des lacunes au niveau de la forme par la présentation des leçons, les illustrations compliquées et les graphies des textes et au niveau de son contenu par le choix des textes supports, la formulation des exercices, l'absence de la conjugaison, la terminologie utilisée. Plusieurs indices montrent qu'il est nécessaire de reconsidérer la répartition et la progression des cours dans ces manuels, pour qu'elles soient faites au service des élèves lycéens.

Bref, réussir à l'école avec un manuel, c'est savoir l'utiliser, en comprendre les codes, les discours spécifiques, la langue ; certains de ces éléments appartiennent à l'ensemble de la situation pédagogique, comme le métalangage ou les consignes ; d'autres sont spécifiques au manuel, comme les textes, les tableaux, les codes graphiques ; mais le manuel traduit les principes de l'enseignement sous forme

écrite. Les concepteurs des programmes et des manuels de langues étrangères doivent travailler en collaboration et faire en sorte qu'il y ait une continuité entre les trois paliers de l'enseignement (primaire, moyen et secondaire). Ils doivent élaborer les manuels selon les objectifs tels que la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par compétences qui est en elle-même remise en question. Est-elle une réponse à l'échec scolaire, dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? A notre avis, le problème ne réside pas au niveau des approches appliquées dans l'enseignement, l'échec est dû à plusieurs raisons, par exemple, certains apprenants ne s'intéressent plus aux langues, ils sont démotivés.

Les auteurs de manuels devraient aussi demander aux enseignants d'évaluer leurs ouvrages, ils pourraient les soumettre donc à des tests ou à des périodes d'essai, de manière expérimentale, avant de les diffuser plus largement. Cela leur permettrait de trouver les meilleures activités qui respectent en même temps les objectifs des programmes et la faisabilité ou l'efficacité en classe de langue. Il faut surtout considérer qu'il est nécessaire de prévoir une période de transition entre une méthodologie que l'on considère à moment donné inefficace et une approche plus moderne, réformatrice. Peut-être que l'enseignement du français en Algérie traverse ce genre de transition, peut-être la transition a-t-elle commencé il y a dix ans et ne s'est pas encore achevée.

Afin d'accompagner la réforme commencée en 2005, les ministères algériens de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, en collaboration avec le ministère français des Affaires étrangères et européennes ont prévu un projet d'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants. Nous espérons qu'il sera réalisé le plus vite possible et qu'il ne s'agit pas seulement de promesses, parce que la réforme a atteint sa dixième année au lycée et la première promotion était examinée au baccalauréat en 2008. Cependant, jusqu'à présent, il n'y a eu aucun programme de formation des enseignants de langue dans ce sens.

Avant de conclure notre analyse, nous souhaitons ajouter que sous la pression des grèves, celle des enseignants qui réclamaient certains droits et celle des lycéens de terminale qui se sont soulevés contre la surcharge des programmes dans toutes les

matières, le refus du Ministère concernant le seuil<sup>1</sup> des cours, le ministère a fait marche arrière et accepté de régulariser la situation des enseignants. Sous la pression des syndicats et des élèves, le ministère a accepté de réduire les programmes fin janvier 2015 en supprimant quelques parties des programmes officiels. Mme la Ministre Ben Ghebrit a renoncé à ce qu'elle avait avancé lors d'une conférence de presse (mars 2015), concernant la suppression de certains axes des programmes, ces programmes qui constituent une continuité qu'on ne peut segmenter ou en supprimer l'un de ses pivots. Supprimer une bonne partie du programme est une erreur que l'apprenant subit et en est la seule victime. Cela remettrait tout en question. A notre avis, il faudrait que la culture de l'enseignement / apprentissage du FLE soit conforme à la culture didactique européenne comme c'est mentionnée dans le CECRL (2000).

Certes, la situation est critique, mais peut être que d'ici quelques années, avec les efforts consentis par le Ministère de l'éducation, les efforts fournis par les inspecteurs et les enseignants, on aura des résultats meilleurs. On peut estimer que des résultats plus positifs apparaissent déjà et la recherche continue, en suivant le parcours de la réforme. Mais il faut mettre l'accent sur les moyens d'enseignement, y compris le manuel scolaire, adaptés au niveau des élèves, pour leur permettre d'entrer dans la langue écrite et orale en même temps.

Il y a donc toujours de l'espoir, le partage des expériences entre les enseignants permet de s'entraider de manière efficace pour trouver des solutions rentables, durables et équitables. Nous espérons que nos propositions seront prises en compte pour l'amélioration et la réussite de l'enseignement du français au lycée et pour faire de nos élèves des locuteurs autonomes et compétents dans cette langue.

---

<sup>1</sup>Afin d'écartier le risque d'une année blanche et des contestations des lycéens, le ministère a fait recours au « seuil » ou « al ataba ». Le seuil des cours, c'est limiter le nombre de cours concernés par l'examen du baccalauréat, chose que Mme la ministre n'acceptait pas parce que cela aurait pleinement participé à la dévalorisation du diplôme algérien durant ces dernières années.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## Bibliographie

- ADAM, Jean Michel, 1999, *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Pierre Mardaga.
- ADAM, Jean Michel, 1999, *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ANSCOMBRE, Jean Claude et DUCROT, Oswald, 1983, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- AUSTIN, John, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil.
- BENBOUZID, Aboubakr, 2009, *La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations*, Alger, Casbah.
- BALLY, Charles, 1932-1944, *Linguistique générale et linguistique française*, PUF, Paris.
- BENVENISTE, Emile., 1974 / 1966, *Problèmes de linguistique générale*, tome I et tome II, Paris, Gallimard.
- BERTHOUD, Anne-Claude et PY, Bernard, 1993, *Des linguistes et des enseignants*, Bern, Peter Lang.
- BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Nathan.
- BRUNO, Ollivier, 1992, *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette.
- CHARAUDEAU, Patrick, 2002, *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Le Seuil.
- COLLINOT, A., PETIOT, G., 1998, *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CULIOLI, Antoine, 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation : Domaine notionnel*. Tome III, Paris, OPHRYS.
- CULIOLI, Antoine, 2000, *Pour une linguistique de l'énonciation : Opérations et représentations*. Tome I, Paris, OPHRYS.
- CULIOLI, Antoine, 2002, *Variations sur la linguistique*. Paris, Klincksieck.
- CUQ, Jean Pierre (dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- DE NUCHEZE, Violène et COLLETTA, Jean Marc, 2002, *Guide terminologique pour l'analyse du discours*, Bern, Peter Lang.

- DANON-BOLEAU, Laurent, 2007, *Le sujet de l'énonciation : Psychanalyse et linguistique*, Paris, OPHRYS.
- DEGROOTE, Julie, 2010, *Qu'est ce qu'un projet pédagogique et quelle en est son utilité ?*, In La Filoche, N°16, 24-25.
- DELORME, Charles (dir.), 1994, *L'évaluation en question*, Paris, ESF.
- DOUAIRE, Jacques, 2004, *Didactiques, apprentissages, enseignements : Argumentation et disciplines scolaires*, INRP.
- DUBOIS, Jean, 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, Jean, 1976, *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, Jean, 1973, *Grammaire structurale du français : nom et prénom*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, Jean, GIACOMO, Louis, GUESPIN, Mathet, MARCELLESI Christiane, DUFOR, Michel, 2008, *Argumenter : Cours de logique informelle*, Paris, Colin.
- FISHER, Sophie, 1999, *Énonciation : Manières et territoires*, Paris, OPHRYS.
- GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette, MOORE, Danièle et SERRA, Cécilia, 2004, *Un parcours au contact des langues : Textes de Bernard PY*, Paris, Didier.
- GALISSON, Robert et COSTE, Danièle, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GAONACH, Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/ Didier.
- GILLET, Pierre, 1994, *Construire par la formation : outils pour enseignants et les formateurs*, Paris : PUF.
- HADJI, Charles, 1989, *l'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris : ESE.
- JEANDILLOU, Jean-François, 1997, *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- KAUFMANN, Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine., 1990, *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1983, *Les interactions verbales*, Tome III, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1977, *L'énonciation*, Paris, Masson et Armand Colin.

KRAMSCH, Claire, 1991, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier/ Didier.

LATRAVERSE, François, 1987, *La pragmatique : histoire et critique*.

LEGROS, Denis, MECHERBET, Ali, 2009, *Cognition et didactique de la compréhension et de la production de l'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*, Alger, Konouz.

LEHMAN BROCHE, Alise et MARTIN-BERTHET, Françoise, 2002, *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*, Paris, Nathan.

LIDIL, 2005, *Corpus oraux et diversité des approches*, Univ. Grenoble 3.Grenoble, IUFM.

LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure et LIRIA Philippe, 2009, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Maison des langues.

MAINGUENEAU, Dominique, 2003, *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan.

MAINGUENEAU, Dominique, 2007, *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Armand Colin.

MAINGUENEAU, Dominique, 2001, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique, 2005, *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Armand Colin.

MAINGUENEAU, Dominique, 2002, *Syntaxe du français*, Paris, Hachette.

MARCELLESI Jean-Baptiste et MEVEL, Jean Pierre., 2001, *Grand dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage*, Paris, Larousse.

MEYER, Michel, 2005, *Qu'est ce que l'argumentation ?*, Paris, Vrin.

MOESCHLER, Jacques, 1985, *Argumentation et Conversation : Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier / Didier.

MORANDI, Franc, LA BORDERIE, René., 2009, *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Nathan.

MOUNIN, Georges, (dir.), 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

MOUNIN, Georges, 1975, *La linguistique du XX siècle*, Presses universitaires de France.

OSWALD, Ducrot, 1972, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.

OSWALD, Ducrot, 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.

OSWALD, Ducrot, 1980, *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.

OUZOULIAS, André, 2004, *Favoriser la réussite en lecture : Les MACLE*, Paris, RETZ.

PAVEAU, Marie-Anne., SARFATI, Georges-Elia, 2003, *Les grandes théories de la linguistique : De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin.

PERRET, Michele, 1994, *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Nathan.

PEYTARD, Jean et GENOUVRIER, Emile, 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

PORQUIER, Rémy et PY, Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Paris : Didier.

POUGEOISE, Michel, 2007, *Dictionnaire Didactique de la langue française*, Paris, Armand Colin.

RABATEL, Alain, 2009, *Homo Narrans : Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*, Tome I et II, Université Lumière-Lyon 2.

REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques., *Pragmatique du discours : De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin.

RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean Christophe et RIOUL, René, 2009, *Grammaire méthodique du français*, Quadrige (P.U.F : Paris : Hachette, 1994).

ROEGIERS, Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

ROMAN, Jakobson, 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

SANTACROCE, M., 1998/1999, *Grammaire, linguistique et didactique du FLE*, Université de Paris III (Thèse de doctorat).

SAUSSURE, Ferdinand, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1916), *Cours de linguistique générale*, Alger : Enag.

VERONIQUE, Danièle, 2009, *L'acquisition de la grammaire du Français langue étrangère*, Paris, Didier.

**Reuves**

ABRY, Dominique, 2009, Manuels de FLE : un choix délicat. *Français dans le monde*, n° 363, pp. 21-22.

CHEVALLARD, Yves, 1986, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné [compte rendu]*, in *Revue française en pédagogie*, N°76, 89-91.

MORIN, Isabelle, 2009, *La recherche du bon manuel ressemble à une chasse au trésor. Français dans le monde*, n° 363, p. 24.

PORTINE, Henri, 2010, « La notion de « position énonciative » : Sur la question du sujet-apprenant », in *Le Français dans le monde*, N°48, 123-134.

PUECH, Christian, 1998, *Les carnets du Cediscor* [mis en ligne avril 2009], N°5, 16.

**Documents pédagogiques**

\*\*\**La loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04*, 2008, Alger.

BAROUDI, Z. BOUMOUS, A. et al, 2006, *Manuel de la 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.

CHABANE, F. ATTAFI, D. et al, 1997, *Manuel de la 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.

Commission Nationale des Programmes, 2005, *Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> AS*, Alger : ONPS.

Commission Nationale des Programmes, 2006, *Document d'accompagnement du programme de la 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.

Commission Nationale des Programmes, 2006, *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.

Commission Nationale des Programmes, 2009, *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, Alger : ONPS.

Commission Nationale des Programmes, 2009, *Référentiel général des programmes*, Alger : ONPS.

Commission Nationale des Programmes, 2009/2011, *Document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.

DJILALI, K., BOULTIF, A., et al, 2008, *Manuel de la 1<sup>ère</sup> AS*, Alger : ONPS.

MAHBOUBI, F., REKKAB, M. et al, 2007, *Manuel de la 3<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.

## Sitographie

- VERDELHAN-BOURGADE, M. *Le manuel comme discours de scolarisation*.2002.  
<<http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>>
- JAMBIN, A. *Choisir un manuel*, 2001  
<<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>>.
- LAVERGNE, P. *L'énonciation du texte argumentatif*:  
<<http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>>
- AMALIA, F., 2011, *Vers une analyse des manuels*.  
<<http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.  
<[http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com\\_fichiers/frame.htm](http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com_fichiers/frame.htm)>
- Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.  
<[http://www.meducation.edu.dz/francais/congre/congre/evol\\_sys\\_edu.php](http://www.meducation.edu.dz/francais/congre/congre/evol_sys_edu.php)>
- Muller, P. *Grammaire textuelle et informatique*.  
<<http://www.epi.asso.fr/revue/78/b78p163.htm>>
- BAILLY, N. COHEN, M. *L'approche communicative*.  
<[http://fenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html#theorie](http://fenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html#theorie)>
- AUGER, N. *Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère*.  
<<http://www.marges-linguistiques.com>>
- Département d'études françaises de l'Université de Toronto. *Principes généraux de la linguistique énonciative*.  
<<http://www.linguistes.com/courants/enon.html>>
- Site d'entraide des enseignants algériens. *L'enseignement de langue française*.  
<<http://www.khouasweb.123.fr>>
- Charaudeau, P., 2001, *De l'enseignement d'une grammaire du sens*, Le Français aujourd'hui, n°135, Paris, consulté le 9 novembre 2010 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications.
- Charaudeau, P., 1998, *L'argumentation n'est pas peut-être ce que l'on croit*, Le français aujourd'hui, n 123, « Argumenter : enjeux et pratiques », p.6-15.

- URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>
- TUTESCU, M. *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours*.  
<<http://www.unibuc.ro/eBooks/lls/MarianaTutescu-Argumentation/15.htm>>
- TUTESCU, M. *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours*.  
<<http://www.unibuc.ro/eBooks/lls/MarianaTutescu-Argumentation/14.htm>>
- Programme de la 2<sup>ème</sup> AS. <<http://www.oasisfle.com>>
- GEZUNDHAJT, Henriette. *Les grands courants en linguistique*.  
<<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>>.
- CECRL <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>
- CLERC, Jean-Benoit, MINDER, Patrick et RODUIT, Guillaume, 2006, *La transposition didactique*.  
<<http://yonelkauffmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>>
- >



# Annexes

## I. Les programmes du FLE dans l'enseignement secondaire

### Curriculum de français dans le cycle secondaire : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> & 3<sup>ème</sup> A.S

*Mohamed Djoudi*

Projets	Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences	Page	Techniques d'expression
<b>Projet.1 :</b> Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée	Exposer pour donner des informations sur divers sujets.  Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	Vulgarisation scientifique.  L'interview	Séquence.1 Contracter des textes	5-25	La prise de notes.
			Séquence.2 résumer à partir d'un plan détaillé	26-42	Le plan
			Séquence.3 Résumer en fonction d'une intention de communication	43-59	Le résumé
<b>Projet.2 :</b> Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions	Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif	Séquence.1 Questionner de façon pertinente	67-81	Le questionnaire
			Séquence.2 Rédiger une lettre personnelle	82-91	L'exposé oral
			Séquence.1 Organiser son argumentation	97-108	La lettre personnelle
<b>Projet.3 :</b> Ecrire une petite biographie romancée.	Relater un événement en relation avec son vécu  Relater un événement fictif	Le fait divers  La nouvelle	Séquence.2 S'impliquer dans son discours.	109-117	Les plans du discours argumentatif. Le C.V. La lettre administrative.
			Séquence.1 Relater objectivement un événement.	121-133	
			Séquence.2 S'impliquer dans la relation d'événement.	134-143	
<b>Projet.3 :</b> Ecrire une petite biographie romancée.	Relater un événement fictif	La nouvelle	Séquence.1 Organiser le récit chronologiquement.	151-165	La fiche de lecture.
			Séquence.2 Déterminer des forces agissantes.	166-170	L'essai.
			Séquence.3 Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dites »	171-188	
<b>Exprimer son individualité</b>	Le fait poétique	Poèmes et chansons. Textes et images.	Etude de quelques poèmes et chansons. (A étudier durant toute l'année)		Maîtriser quelques figures de style. Grammaire de l'image

**1<sup>ère</sup> A.S**

2 <sup>ème</sup> A.S	Projet.1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.	Exposer pour présenter un fait.	Le discours objectif	Séquence.1 Présenter un fait, une notion, un phénomène Séquence.2 Démontrer, prouver un fait. Séquence.3 Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques.	17 24 33	La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral Le dossier documentaire. Les représentations graphiques
	Projet.2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaines.	Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.	Le plaidoyer et le réquisitoire	Séquence.1 Plaider une cause. Séquence.2 Démontrer une opinion, un fait, un point de vue. Séquence.3 Débattre d'un sujet d'actualité.	53 67 72	L'exposé oral.
	Projet.3 : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves pour faire partager ses idées, ses aspirations.	Relater pour informer et agir sur le destinataire.	Le reportage touristique et le récit de voyage	Séquence.1 Rédiger un récit de voyage Séquence.2 Produire un texte touristique à partir d'un reportage Séquence.3 Rédiger un texte d'anticipation. Séquence.4 Imaginer et présenter le monde de demain.	88 103 112 127	La fiche de lecture.
	Projet.4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir. (pour les classes de lettres)	Dialoguer pour raconter.	Le discours théâtral.	Séquence.1 Scénariser un texte. Séquence.2 Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée. Séquence.3 Transposer un récit en dialogue.	154 172 174	La dramatisation.  Maîtriser quelques figures de style. Grammaire de l'image
<b>Exprimer son individualité</b>	Le fait poétique.	Poèmes et chansons. Textes et images.	Etude de quelques poèmes et chansons. (A étudier durant toute l'année)			

2/3

Curriculum de français dans le cycle secondaire : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> & 3<sup>ème</sup> A.S

3 <sup>ème</sup> A.S	Projet.1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.	Exposer des faits et manifester son esprit critique	Textes et documents d'histoire	Séquence.1 Informer d'un fait d'Histoire. Séquence.2 Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire Séquence.3 Analyser et commenter un fait d'Histoire.	11 20 43	La synthèse de document
	Projet.2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu.	Dialoguer pour confronter des points de vue.	Débat d'idées	Séquence.1 S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. Séquence.2 Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.	65 90	Le compte rendu
	Projet.3 : Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.	Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	Séquence.1 Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier. Séquence.2 Inciter son interlocuteur à agir.	127 139	La lettre de motivation. La technique de prise de parole
	Projet.4 : Rédiger une Nouvelle fantastique	Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.	La Nouvelle fantastique	Séquence.1 Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. Séquence.2 Exprimer son imaginaire dans une Nouvelle fantastique. Séquence.3 Comprendre l'enjeu de la Nouvelle fantastique.	169 185 197	La fiche de lecture.  Maîtriser quelques figures de style. Grammaire de l'image
Exprimer son individualité.	Le fait poétique.	Poésie et chansons engagées. Textes et images. (slogan publicitaire)	Analyse et étude de quelques poèmes et chansons. (A étudier durant toute l'année)			

3/3

**PROGRESSIONS ANNUELLES 1<sup>ère</sup> Année Secondaire**

**1. Filières Tronc commun scientifique. Année scolaire 2009 / 2010**

**Volume horaire annuel : 81h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 3h. Coefficient : 2.**

**II. Les progressions annuelles**

<b>Septembre : 2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 1		Evaluation diagnostique
Séance 2		Evaluation diagnostique
Séance 3		Evaluation diagnostique
<b>Septembre : 3<sup>ème</sup> Semaine :</b>		
<b>Projet : Exposer pour donner des informations sur divers sujets : Les textes de vulgarisation scientifique.</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Contracter des textes</b>		
<b>Technique d'expression : Le plan / La prise de notes</b>		
<b>Types de supports : articles de journaux, de magazines, articles d'encyclopédie pour jeunes, textes didactiques (géographie)</b>		
Séance 1	Négociation	Choix des thèmes du projet et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension / Expression	- Définition de notions simples - Reformulation de définitions en fonction d'interlocuteurs divers / - Langue écrite - langue orale -.
Séance 3	Lecture analytique1	- Les types de plan - Identification des éléments de la situation de communication : la visée explicative, l'enjeu du discours
<b>Septembre : 4<sup>ème</sup> Semaine :</b>		
Séance 4	Langue (outils linguistiques) : grammaire & vocabulaire	- Présent à valeur atemporelle - Organisation textuelle basée sur : des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors) / tournures impersonnelles - Lexique de la cause, de la conséquence (entraîner, émaner de, produire, être à l'origine de engendrer, être le résultat de ou la cause de...) - Des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels) / La voix passive
Séance 5	Ecriture 1 Préparation	- Reconstitution d'un texte en s'aidant des articulateurs et des substituts - Rédaction d'un texte comportant 1 définition + 2 autres procédés explicatifs
Séance 6	Lecture analytique 2. élargissement	- Visée : « pédagogie du discours ». - Identification des définitions : - Identification d'autres procédés explicatifs. - La description objective
<b>Octobre</b>		
<b>Projet : Exposer pour donner des informations sur divers sujets : Les textes de vulgarisation scientifique</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Contracter des textes</b>		
<b>Octobre : 1<sup>ère</sup> Semaine :</b>		
Séance 7	Ecriture2 (Production écrite)	Reprendre et achever l'expression écrite 1
Séance 8	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Séance 9	C.R de l'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>Octobre : 2<sup>ème</sup> Semaine :</b>		
Séance 10	Autocorrection	
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	
<b>Octobre : 3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Résumer (à partir d'un plan / en fonction d'une intention de communication)</b>		
<b>Objet d'étude : Les textes de vulgarisation scientifique</b>		
<b>Technique d'expression : La prise de notes / Le résumé</b>		
Séance 1	Oral : comp./ Expression	- La prise de notes - L'emploi de tournures impersonnelles.
Séance 2	Lecture analytique1	- Distinction des facteurs de la cohésion du texte - La cohésion par les substituts. - Effacement du locuteur, souci d'objectivité.
Séance 3	Langue 1	- Lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur...) - Les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes) - Subordonnées relatives - Subordonnées de cause / conséquence
<b>Octobre : 4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Ecriture 1 (Préparation).	Technique du résumé
Séance 5	Lecture analytique 2 (élargissement)	- Structure du texte - Procédés employés

		- La description dans sa fonction explicative
Séance 6	Ecriture2 (Production écrite)	Résumé d'un texte par suppression des définitions, des reformulations, des commentaires.
<b>Novembre</b>		
<b>Novembre : 1<sup>ère</sup> Semaine :</b> <b>Vacances d'automne : du 29 octobre 2009 au 3 novembre 2009.</b>		
<b>Novembre : 2ème Semaine</b>		
Séance 7	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 8	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 9	Autocorrection	
<b>Novembre : 3ème Semaine</b>		
Séance 10	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 11	Correction de l'évaluation	
Séance 12	Evaluation	Présentation des projets
<b>Novembre : 4ème Semaine : Compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
<b>Décembre 2009</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre : L'interview</b>		
<b>SEQUENCE : Questionner de façon pertinente / Rédiger une lettre personnelle</b>		
<b>Objet d'étude : L'Interview, l'entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</b>		
<b>Technique d'expression : Le questionnaire. .</b>		
<b>Types de supports : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse</b>		
<b>Décembre : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance	Correction des compositions.	
Séance 1	Négociation	Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Appariement de questions et réponses - L'interrogation totale / L'interrogation partielle - L'interrogation rhétorique. - Résumé des interventions du locuteur à l'intention d'un tiers
<b>Décembre : 2ème semaine</b>		
Séance 3	Lecture analytique 1	- Le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur - La référence situationnelle (je - vous - ici - présent). - La structure de l'interview (ouverture, développement clôture).
Séance 4	Langue 1	- Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue . - Les pronoms interrogatifs - L'injonction atténuée (emploi des verbes modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de....)
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Elaboration d'un questionnaire sur un sujet donné
<b>Décembre : 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Vacances d'hiver (I) : du 18 décembre 2009 au 3 janvier 2010.</b>		
<b>Janvier 2010</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre : L'interview</b>		
<b>SEQUENCE : Questionner de façon pertinente / Rédiger une lettre personnelle.</b>		
<b>Janvier : 1ère Semaine</b>		
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	- Le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview. - Les marqueurs de structure de l'échange - les niveaux de langue / Les marques de la langue orale
Séance 7	Langue 2	- Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors...). - Les reformulateurs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement...)
Séance 8	Ecriture2 (Production écrite)	- Elaboration d'un questionnaire en fonction d'un thème, d'un destinataire et d'une visée. - Rédiger une lettre personnelle.
<b>Janvier : 2ème Semaine</b>		
Séance 9	Régulation	Vérification des travaux de groupes, consignes et directives
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction - Amélioration - Enrichissement.
Séance 11	Autocorrection	
<b>Janvier : 3ème Semaine</b>		
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 13	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 14	Evaluation	Présentation des projets de groupes
<b>Janvier : 4ème Semaine</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue : La lettre ouverte</b>		
<b>SEQUENCE : Organiser son argumentation / S'impliquer dans son discours.</b>		
<b>Objet d'étude : La lettre ouverte</b>		

<b>Technique d'expression : Le questionnaire.</b>		
<b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.</b>		
Séance 1	Négociation	Choix des projets et répartition des travaux de groupes
Séance 2	Oral : comp./ Expression	Distinction entre différents types de lettres : personnelle / administrative / lettre ouverte . Retenir les arguments puis les compléter par des exemples et explications personnelles
Séance 3	Lecture analytique1	La communication différée / Types de plan /Présence du locuteur dans son texte. / Référence situationnelle. / Cohésion et cohérence / ordre de présentations des arguments
<b>Février 2010</b>		
<b>Février : 1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Langue 1	Lexique appréciatif ou dépréciatif / Les différences entre : Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) / Les subordinées concessives. Les incisives (à vrai dire, à mon avis...) / Les verbes d'opinion
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Recherche de contre arguments à des arguments avancés. Rédaction d'un texte qui réfute une thèse. / plan Rédaction d'une lettre ouverte.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	Identification et classement des arguments. / Distinction entre thèse , arguments et exemples / L'enchaînement des arguments .
<b>Vacances d'hiver (II) : du 11 février 2010 au 16 février 2010</b>		
<b>février : 2ème Semaine</b>		
Séance 7	Langue 2	Adverbes (peut-être certainement, sans doute...) Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...) / Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement
Séance 8	Ecriture2 (Production écrite)	Reprendre et achever l'expression écrite 1
Séance 9	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
<b>février : 3ème Semaine</b>		
Séance 10	Lecture analytique 3 (élargissement)	Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit La mise en évidence des actes de parole / Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée
Séance 11	Langue 3	Les articulateurs introduisant une réfutation : / La cause et la conséquence au niveau sémantique / Le conditionnel.
Séance 12	Ecriture 3 (Production écrite)	Reprendre et achever l'expression écrite 1 et 2
<b>Février : 4ème Semaine compositions du 2ème trimestre</b>		
<b>Mars 2010</b>		
<b>Mars : 1ère Semaine</b>		
Séance 13	Correction des compositions	
Séance 14	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 15	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
<b>Mars : 2ème Semaine</b>		
Séance 16	Autocorrection	
Séance 17	Remédiation	
Séance 18	Evaluation	Présentation des projets
<b>Mars : 3ème et 4<sup>ème</sup> Semaine</b> <b>Vacances de printemps (I) : du 18 mars 2010 au 4 avril 2010.</b>		
<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Relater un événement fictif : La nouvelle réaliste</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Organiser le récit chronologiquement / Déterminer les forces agissantes.</b>		
<b>Objet d'étude : La nouvelle réaliste</b>		
<b>Technique d'expression : Le résumé / La fiche de lecture</b>		
<b>Types de supports : Nouvelles réalistes.</b>		
<b>Avril : 1ère Semaine</b>		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : comp./Expression	Détermination du genre : nouvelle réaliste / Repérage des éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale / reformulation de passages donnés au style direct en ne gardant que l'intention communicative.
Séance 3	Lecture analytique1	Prise en charge du récit : narrateur personnage / narrateur / Référence co-textuelle / Les temps dans le récit (premier plan et arrière plan) /

		Repérage du schéma narratif
<b>Avril : 2ème Semaine</b>		
Séance 4	Langue 1	- Verbes introducteurs du style direct et indirect (différence entre dire, prétendre que, affirmer que, suggérer que, nier que, rétorquer que). - Passé simple / imparfait / présent de narration
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	- Reconstitution d'un récit donné dans le désordre. - Résumer à partir du plan de la nouvelle
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	- Le fonctionnement « référentiel » des personnages (comment ancrer la réalité dans le fictif) - Les forces agissantes (schéma actantiel) - Organisation de la séquence élémentaire, de séquences complexes
<b>Avril : 3ème Semaine</b>		
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique thématique - Le conditionnel dans sa valeur de futur dans le passé
Séance 8	Ecriture 2 (suite de la réparation)	Rédiger une nouvelle réaliste
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images..
<b>Avril : 4ème Semaine</b>		
Séance 10	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 11	Correction de l'évaluation	
Séance 12	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
<b>Vacances de printemps (II): du 29 avril 2010 au 4 mai 2010</b>		
<b>Mai 2010</b>		
<b>PROJET : Relater un événement fictif : La nouvelle réaliste</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dires</b>		
<b>Objet d'étude : La nouvelle réaliste</b>		
<b>Types de supports : Nouvelles réalistes.</b>		
<b>Mai : 1ère semaine</b>		
Séance 1	Oral : comp./ Expression	- Identification de l'organisation de la description. - Détermination de la visée de la nouvelle - Construire un récit à partir d'une série d'images
Séance 2	Lecture analytique1	- Fonctions de la description - Les forces agissantes (schéma actantiel) - Présence du locuteur dans son texte.
Séance 3	Langue	- Verbes de perception (vue, ouïe) , - La caractérisation - Conséquence et consécuitivité (préparation à la notion de possibles narratifs).
<b>Mai : 2ème Semaine</b>		
Séance 4	Lecture analytique 2 élargissement	- Les articulateurs chronologiques. - Cohérence du personnage par : - Sa caractérisation (être, dire), -Sa fonction (faire) de force agissante - Dramatisation et intensité dramatique
Séance 5	Ecriture2 Production écrite	- Compléter la production de la séquence 1 par une dramatisation, des discours et des passages descriptifs
Séance 6	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images / Projection d'un film
<b>Mai : 3ème Semaine</b>		
Séance 7	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 8	Autocorrection	
Séance 9	Evaluation	Présentation des projets
<b>Mai : 4ème Semaine : Compositions du 3ème trimestre</b>		



**PROGRESSIONS ANNUELLES 1<sup>ère</sup> Année Secondaire**  
**2.Filières tronc commun lettres. Année scolaire 2009 / 2010**  
**Volume horaire annuel : 135h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 5h. Coefficient : 3.**

<b>Septembre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 1		Evaluation diagnostique
Séance 2		Evaluation diagnostique
Séance 3		Evaluation diagnostique
Séance 4		Evaluation diagnostique
Séance 5		Evaluation diagnostique
<b>Septembre 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>Projet : Exposer pour donner des informations sur divers sujets : Les textes de vulgarisation scientifique</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Contracter des textes</b>		
<b>Technique d'expression : Le plan / La prise de notes</b>		
<b>Types de supports : articles de journaux, de magazines, articles d'encyclopédie pour jeunes, textes didactiques (géographie)</b>		
Séance 1	négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves
Séance 2	Oral : comp. / Expression	- Définition de notions simples - Reformulation de définitions en fonction d'interlocuteurs divers - Langue écrite - langue orale -
Séance 3	Lecture analytique1	- Les types de plan - Identification des éléments de la situation de communication : la visée explicative, l'enjeu du discours
Séance 4	Langue 1	- Présent à valeur atemporelle - Organisation textuelle basée sur : des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors) / tournures impersonnelles
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Reconstitution d'un texte en s'aidant des articulateurs et des substituts
<b>Septembre 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 6	Lecture analytique 2	- Visée : « pédagogie du discours ». - Identification des procédés explicatifs. - La description objective - Identification des définitions
Séance 7	Langue 2	- Lexique de la cause, de la conséquence (entraîner, émaner de, produire, être à l'origine de engendrer, être le résultat de ou la cause de...) - Des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels). - La voix passive
Séance 8	Ecriture2 (Production écrite)	- Rédaction d'un texte comportant 1 définition + 2 autres procédés explicatifs
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>Octobre</b>		
<b>Projet : Exposer pour donner des informations sur divers sujets : Les textes de vulgarisation scientifique</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Contracter des textes</b>		
<b>Octobre 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 13	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
<b>Octobre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Résumer ( à partir d'un plan / en fonction d'une intention de communication )</b>		
Séance 1	Oral : compréhension / Expression	- La prise de notes - L'emploi de tournures impersonnelles.
Séance 2	Lecture analytique1	- Distinction des facteurs de la cohésion du texte - La cohésion par les substituts. - Effacement du locuteur, souci d'objectivité.
Séance 3	Langue 1	- Lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur...) - Subordonnées de cause / conséquence
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Technique du résumé
Séance 5	Lecture analytique 2	- Structure du texte - Procédés employés
<b>Octobre 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 6	Langue 2	- Etude du lexique thématique

		- Les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes)
Séance 7	Lecture analytique 3 (élargissement)	- L'intention de communication - La description dans sa fonction explicative
Séance 8	Langue 3	- Etude du lexique thématique - Subordonnées relatives
Séance 9	Ecriture2 (Production écrite)	Résumé d'un texte par suppression des définitions, des reformulations, des commentaires..
Séance10	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Octobre 4 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 12	Autocorrection	
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Vacances d'automne : du 29 octobre 2009 au 3 novembre 2009		
Novembre		
Novembre : 1 <sup>ère</sup> semaine		
<b>PROJET : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre : L'interview</b> <b>SEQUENCE : Questionner de façon pertinente / Rédiger une lettre personnelle</b> <b>Objet d'étude : L'Interview, l'entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</b> <b>Technique d'expression : Le questionnaire. .</b> <b>Types de supports : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse...</b>		
Novembre : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves
Séance 2	Oral : comp./ Expression	- Appariement de questions et réponses - L'interrogation totale / L'interrogation partielle - L'interrogation rhétorique. - Résumé des interventions du locuteur à l'intention d'un tiers
Séance 3	Lecture analytique1	- Le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur - La référence situationnelle ( je - vous - ici - présent).
Séance 4	Langue 1	- Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue. - Les pronoms interrogatifs
Séance 5	Ecriture 1 (Préparation).	Elaboration d'un questionnaire sur un sujet donné
Novembre : 3 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 6	Lecture analytique 2	- La structure de l'interview (ouverture, développement clôture). - Le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview.
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique relatif au thème. - L'injonction atténuée (emploi des verbes modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de....)
Séance 8	Lecture analytique 2 élargissements	- Les marqueurs de structure de l'échange - Les niveaux de langue / Les marques de la langue orale
Séance 9	Langue 3	- Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors...) - Les reformulatifs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement...)
Séance 10	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Novembre : 4 <sup>ème</sup> semaine : Compositions du 1er trimestre		
Décembre		
<b>PROJET : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre : L'interview</b> <b>SEQUENCE : Questionner de façon pertinente / Rédiger une lettre personnelle.</b> <b>Objet d'étude : L'Interview, l'entretien (radiophonique et dans la presse écrite) .</b> <b>Technique d'expression : Le questionnaire.</b>		
Décembre 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 11	Correction de la composition	
Séance 12	Ecriture2 ( Production écrite )	- Elaboration d'un questionnaire en fonction d'un thème, d'un destinataire et d'une visée. - Rédiger une lettre personnelle.
Séance 13	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 14	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 15	Autocorrection	
Décembre 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 16	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 17	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 18	Evaluation	Présentation des projets

Séance 19	Remédiation	
Séance 20	Remédiation	
Décembre 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> semaine Vacances d'hiver (I) : du 18 décembre 2009 au 3 janvier 2010.		
Janvier 2010		
<b>PROJET : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue : La lettre ouverte</b> <b>SEQUENCE 1 : Organiser son argumentation.</b> <b>Objet d'étude : La lettre ouverte</b> <b>Technique d'expression : Le questionnaire.</b> <b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.</b>		
Janvier : 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves
Séance 2	Oral : comp./Expression	- Distinction entre différents types de lettres : personnelle / administrative / lettre ouverte. - Développement d'un argument par un exemple
Séance 3	Lecture analytique1	- La communication différée / Types de plan / Présence du locuteur dans son texte.
Séance 4	Langue 1	Lexique appréciatif ou dépréciatif / Les différences entre : Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) / Les subordonnées concessives.
Séance 5	Ecriture1 (Préparation)	Recherche de contre arguments à des arguments avancés.
Janvier : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 6	Lecture analytique2 (élargissement)	Identification et classement des arguments. / Distinction entre thèse, arguments et exemples / L'enchaînement des arguments
Séance 7	Langue 2	Adverbes (peut-être certainement, sans doute...) / Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...) / Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Elaboration d'un questionnaire en fonction d'un thème, d'un destinataire et d'une visée. / Rédiger une lettre personnelle.
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Janvier : 3 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Janvier 4 <sup>ème</sup> semaine		
SEQUENCE 2: S'impliquer dans son discours.		
Séance 1	Oral : comp./Expression	Retenir les arguments puis les compléter par des exemples et explications personnelles
Séance 2	Lecture analytique1	Référence situationnelle. / Cohésion et cohérence / L'ordre de présentations des arguments
Séance 3	Langue 1	Les incisives (à vrai dire, à mon avis...) / Les verbes d'opinion / Le conditionnel .
Séance 4	Ecriture1(Préparation).	Rédaction d'un texte qui réfute une thèse. / plan
Séance 5	Lecture analytique 2 élargissement	Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit / La mise en évidence des actes de parole / Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée
Février 2010		
<b>PROJET : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue : La lettre ouverte</b> <b>SEQUENCE 2 : S'impliquer dans son discours.</b>		
Février : 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 6	Langue 2	- Les articulateurs introduisant une réfutation - La cause et la conséquence au niveau sémantique
Séance 7	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'une lettre ouverte.
Séance 8	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 10	Autocorrection	
Vacances d'hiver (II) : du 11 février 2010 au 16 février 2010		
Février : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	
Séance 13	Evaluation	Présentation des projets
Séance 14	Remédiation	

Séance 15	Remédiation	
Février : 3 <sup>ème</sup> semaine		
<b>PROJET : Relater un événement en relation avec son vécu : Le fait divers</b>		
<b>SEQUENCE : Relater objectivement un événement. / S'impliquer dans la relation d'événements.</b>		
Supports : journaux (La préférence sera accordée à des faits-divers qui plus au moins implicitement « dénoncent » un état de fait.)		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves
Séance 2	Oral : comp./ Expression	Classement de faits-divers en fonction des catégories (insolite, catastrophe, accident, méfait), / Distinction entre relation de faits et commentaires / Repérage de la date, de la chronologie des événements. / Production de titres pour des faits-divers.
Séance 3	Lecture analytique1	Rapports titre - chapeau - corps du fait- divers. / Visée informative (à partir d'un ancrage dans la réalité partagée par le journaliste et les lecteurs / Organisation de type chronologique
Séance 4	Langue 1	La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle) / Le passé composé, le plus que parfait / Emploi du conditionnel. .
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Réécriture d'un fait-divers en respectant l'ordre chronologique.
Février, 4 <sup>ème</sup> semaine : Compositions du 2 <sup>ème</sup> trimestre		
Mars 2010		
<b>PROJET : Relater un événement en relation avec son vécu : Le fait divers</b>		
<b>SEQUENCE : Relater objectivement un événement. S'impliquer dans la relation d'événements</b>		
Supports : journaux (La préférence sera accordée à des faits-divers qui plus au moins implicitement « dénoncent » un état de fait.)		
Mars: 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	Référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent) / Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores) / La caractérisation comme facteur de cohésion sémantique
Séance 7	Langue 2	Lexique de l'insolite, de l'accident. / Les verbes introducteurs de style direct et indirect / Les connecteurs comme outils syntaxiques et comme unités lexicales
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédaction de faits-divers à partir de grilles. ( Qui ? / Fait quoi ? / Où ? / Quand ? / Comment, / Pourquoi ? / Résultat
Séance 9	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images / Réécriture d'une fable ou d'un poème sous forme de fait-divers.
Séance 10	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Mars : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Séance 12	Autocorrection	
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis .
Séance 14	Correction de l'évaluation	- Correction – Remédiation
Séance 15	Evaluation	Présentation des projets
Mars, 3 <sup>ème</sup> & 4 <sup>ème</sup> semaines : Vacances de printemps du 18 mars 2010 au 04 avril 2010		
Avril 2010		
<b>PROJET : Relater un événement fictif : La nouvelle réaliste</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Organiser le récit chronologiquement / Déterminer les forces agissantes.</b>		
Objet d'étude : La nouvelle réaliste		
Technique d'expression : Le résumé / La fiche de lecture		
Types de supports : Nouvelles réalistes.		
Avril : 1 <sup>ère</sup> Semaine		
Séance1	Régulation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance2	Oral : comp./Expression	Détermination du genre : nouvelle réaliste / Repérage des éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale / reformulation de passages donnés au style direct en ne gardant que l'intention communicative.
Séance3	Lecture analytique1	Prise en charge du récit : narrateur personnage / narrateur / Référence co-textuelle / Les temps dans le récit (premier plan et arrière plan) / Repérage du schéma narratif - Présence du locuteur dans son texte.
Séance4	Langue 1	- Verbes introducteurs (différence entre dire, prétendre que, affirmer que, suggérer que, nier que, rétorquer que). - Passé simple / imparfait / présent de narration
Séance5	Ecriture1 Préparation.	Reconstitution d'un récit donné dans le désordre
Avril : 2 <sup>ème</sup> Semaine		
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	- Le fonctionnement « référentiel » des personnages (comment ancrer la réalité dans le fictif) - Organisation de la séquence élémentaire, de séquences complexes
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique thématique

		- Le conditionnel dans sa valeur de futur dans le passé.
Séance 8	Ecriture 2 (Production écrite)	Résumer à partir du plan de la nouvelle..
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance10	C.R. d'expression écrite	Correction – Amélioration – Enrichissement
Avril : 3 <sup>ème</sup> Semaine		
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 13	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Avril : 4 <sup>ème</sup> Semaine		
<b>PROJET : Relater un événement fictif : La nouvelle réaliste</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire</b>		
Séance 1	Oral : comp./ Expression	- Identification de l'organisation de la description. / Détermination de la visée de la nouvelle / Construire un récit à partir d'une série d'image
Séance 2	Lecture analytique1	- Les forces agissantes (schéma actantiel) - Les forces agissantes (schéma actantiel) - Les substituts
Séance 3	Langue 1	- Fonctions de la description - Verbes de perception (vue, ouïe) ,
Séance 4	Ecriture (Préparation 1).	Rédaction d'un court récit
Séance 5	Lecture analytique 2	- Les articulateurs chronologiques. - Cohérence du personnage par : -sa caractérisation (être, dire) , - sa fonction (faire) de force agissante
Vacances de printemps (II) : du 29 avril 2010 au 04 mai 2010		
Mai 2010		
<b>PROJET : Relater un événement fictif : La nouvelle réaliste</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire</b>		
Objet d'étude : La nouvelle réaliste		
Technique d'expression : Le résumé / La fiche de lecture		
Types de supports : Nouvelles réalistes		
Mai : 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 6	Langue 2	- Etude du lexique thématique - conséquence et consécuité (préparation à la notion de possibles narratifs)
Séance 7	Ecriture (Préparation 2).	Compléter le récit vu en écriture préparation par des énoncés descriptifs et des dire
Séance 8	Lecture analytique 3 élargissement	- Dramatisation et intensité dramatique. - Passage narratifs / passages descriptifs
Séance 9	Langue 3	- Etude du lexique thématique - Les indicateurs de temps / Les indication de lieu - La caractérisation.
Séance 10	Ecriture 3 (Production écrite)	Reprendre et achever l'écriture préparation
Mai : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 11	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 12	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 13	Autocorrection	
Séance 14	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 15	Correction du devoir d'évaluation	
Mai : 3 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 16	Remediation	
Séance 17	Evaluation	Présentation des projets
Séance 18	Remediation	
Séance 19	Remediation	
Séance 20	Remediation	
Mai : 4 <sup>ème</sup> semaine Compositions du 3 <sup>ème</sup> trimestre		



## PROGRESSIONS ANNUELLES

Niveau : 2<sup>ème</sup> Année Secondaire. 1. Filières scientifiques

Volume horaire annuel : 81h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 3h. Coefficient : 2.

Rentrée scolaire : Septembre 2009		
Septembre : 2 <sup>ème</sup> Semaine		
Séance 1	- Evaluation diagnostique	
Séance 2	- Evaluation diagnostique	
Séance 3	- Evaluation diagnostique	
<p><b>Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène : Le discours objectif</b>  <b>SEQUENCE 1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.</b>  <b>Technique d'expression : La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral / Le compte rendu objectif / Les représentations graphiques</b>  <b>Types de supports : Textes didactiques, articles d'encyclopédies, ouvrages traitant de sujets divers (histoire, géographie, sociologie etc.) avec une marque littéraire plus prononcée.</b>  <b>Les thèmes : Les grandes réalisations scientifiques et techniques / Histoire, géographie, sociologie / La médecine / L'aérospatiale (la conquête spatiale) Les médias et télécommunications</b></p>		
Séance 1		Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Repérer les informations, prise de note, présence / absence de l'auteur. / Présenter un objet
Séance 3	Lecture analytique1	Objectivité / subjectivité, les procédés d'explication, la progression thématique.
Septembre : 4 <sup>ème</sup> Semaine		
Séance 4	Langue	- Champ lexical / sémantique ; termes génériques / termes spécifiques. - Les procédés explicatifs, le présent intemporel, les tournures présentatives, cause et conséquence.
Séance 5	Ecriture 1 Préparation	- Elaborer un paragraphe pour présenter, définir.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	Visée démonstrative / Démarches et procédés de la démonstration / Commenter une représentation iconique. .
Octobre 2009		
<p><b>Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène : Le discours objectif</b>  <b>SEQUENCE 1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.</b>  <b>Octobre : 1<sup>ère</sup> semaine</b></p>		
Séance 7	Ecriture2 (Production écrite)	- Reprendre l'écriture 1 et produire un texte expositif.
Séance 8	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
Séance 9	C.R. de l'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
octobre: 2 <sup>ème</sup> Semaine		
Séance 10	Autocorrection	
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	
octobre: 3 <sup>ème</sup> Semaine		
<p><b>Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène : Le discours objectif</b>  <b>SEQUENCE 2 : Démontrer et prouver un fait</b></p>		
Séance 1	Oral : compréhension/Expression	- Repérer l'ordre logique du raisonnement. - Interpréter un tableau .
Séance 2	Lecture analytique1	Les étapes de la démonstration à travers l'induction : expérimentation , observation , description, hypothèses. / Situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur
Séance 3	Langue	- Lexique du raisonnement, lexique de la cause et de la conséquence. - Les articulateurs logiques, le conditionnel, syllogisme
octobre: 4 <sup>ème</sup> Semaine		
Séance 4	Ecriture 1 (Préparation).	- Série d'exercices pour amener l'élève à rédiger un texte démonstratif. / les représentations graphiques
Séance 5	Lecture analytique 2 (élargissement)	Procédés d'explication et du raisonnement. / Les connecteurs rhétorico- logiques qui ponctuent le texte / Les types de progression : à thème constant , à thème dérivé.
Séance 6	Ecriture2 (Production écrite)	- Produire un texte démonstratif.
Novembre 2009		
<b>Novembre : 1<sup>ère</sup> semaine</b> <b>Vacances d'automne : du 29 octobre 2009 au 3 novembre 2009</b>		

<p><b>Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène : Le discours objectif</b>  <b>SEQUENCE 2 : Démontrer et prouver un fait</b>  <b>Novembre : 2<sup>ème</sup> semaine</b></p>		
Séance 7	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 8	Autocorrection	
Séance 9	Evaluation	Présentation des projets
Novembre : 3 <sup>ème</sup> semaine		
<p><b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>  <b>SEQUENCE : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue / Débattre d'un sujet d'actualité</b>  <b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative.</b></p>		
Séance 1	Négociation	Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Repérage des arguments et contre arguments / Elaboration d'un discours argumentatif pour plaider ou discréditer une cause Justifier et défendre un choix (expression libre) / Débattre d'un sujet d'actualité
Séance 3	Lecture analytique1	Organisation d'une argumentation. / Analyse de la situation d'énonciation/ mise en évidence de l'énonciateur / visée : convaincre ou persuader / Plan de l'argumentation / Visée du texte argumentatif. / Distinction entre les arguments liés à la raison et ceux liés aux sentiments.
<b>Novembre : 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
Décembre 2009		
<p><b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>  <b>SEQUENCE : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue / Débattre d'un sujet d'actualité</b>  <b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative</b>  <b>Décembre : 1<sup>ère</sup> semaine</b></p>		
Séance 4	Correction des compositions	
Séance 5	Langue 1	Verbes d'opinion / mode impératif pour impliquer le lecteur. / lexique de l'opposition, de la concession et de la restriction. / Opposition sémantique (antonymie, champs lexicaux).
Séance 6	Ecriture1 (Préparation).	Classement des arguments (+Fort au + faible). Illustration des arguments par des exemples./Reconstitution d'un argumentaire à partir d'arguments donnés dans le désordre. / Rédaction de contre-arguments.
Décembre : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 7	Lecture analytique 2 élargissements	- Distinguer entre les arguments liés à la raison et ceux liés au sentiment -Distinguer entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation. - Le degré d'implication de l'énonciateur.
Séance 8	Langue 2	- La modalisation lexicale d'appréciation et de jugement. - L'opposition et l'emploi du subjonctif - Les articulateurs / Comment conclure.
Séance 9	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
<b>Décembre : 3<sup>ème</sup> &amp; 4<sup>ème</sup> semaines</b> <b>Vacances d'hiver (I) : du 18 décembre 2009 au 3 janvier 2010.</b>		
Janvier 2010		
<p><b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>  <b>SEQUENCE : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue / Débattre d'un sujet d'actualité</b>  <b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative</b>  <b>Janvier : 1<sup>ère</sup> semaine</b></p>		
Séance 10	Ecriture2 (Production écrite)	- Elaboration d'un discours pour plaider une cause. - Elaboration d'un discours argumentatif - Construire une argumentation cohérente. .
Séance 11	C.R. d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Séance 12	Autocorrection	
Janvier : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Correction du devoir d'évaluation	Correction + Remédiation
Séance 15	Présentation des projets	Evaluation
Janvier : 3 <sup>ème</sup> semaine		
<p><b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.</b>  <b>SEQUENCE : Rédiger un texte d'anticipation</b>  <b>Objet d'étude : La Nouvelle d'anticipation</b>  <b>Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes</b>  <b>Types de supports : Types de supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits</b></p>		



<b>de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc.</b>		
Séance 1	Négociation	Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Prise de notes - Identification des procédés d'anticipation - Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste .
Séance 3	Lecture analytique1	- Identification de la structure du récit - Espace et temps de la fiction : identification des procédés d'anticipation - L'espace futuriste comme indice temporel et comme force agissante
<b>Janvier : 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 4	Langue	- Champs lexicaux relatif à la scène et aux technologies futuristes - Les procédés de caractérisation ( adj., relatives, compl. de nom) -- Comparaison et métaphore
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Reconstitution d'une nouvelle d'anticipation à partir des indications de temps et de lieux...
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	- Repérage des noyaux et catalyses. - Les procédés de rationalisation : - Les passages explicatifs, les passages descriptifs / Chronologie : anticipation et retour en arrière.
<b>Février 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Rédiger un texte d'anticipation</b>		
<b>Objet d'étude : La Nouvelle d'anticipation</b>		
<b>Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes</b>		
<b>Types de supports : Types de supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc</b>		
<b>Février : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 7	Ecriture2 (Production écrite)	Rédaction d'une nouvelle d'anticipation.
Séance 8	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
<b>Vacances de printemps (II): du 11 février 2010 au 16 février 2010</b>		
<b>Février : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 10	Autocorrection	
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction du devoir d'évaluation	Correction + Remédiation
<b>Février : 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Imaginer et représenter le monde de demain.</b>		
Séance 1	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	- Relation histoire/ narration - Description des lieux à partir d'illustration futuriste.
Séance 3	Lecture analytique	- Identification des procédés d'anticipation. - Etude de l'ouverture et de la clôture de la nouvelle (la circularité de la nouvelle). / la progression thématique - Organisation et fonction de la description spatiale - La focalisation et les modes de vision du narrateur
<b>Février : 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>Compositions du 2ème trimestre</b>		
<b>Mars 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Imaginer et représenter le monde de demain</b>		
<b>Objet d'étude : La Nouvelle d'anticipation</b>		
<b>Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes</b>		
<b>Types de supports : Types de supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc</b>		
<b>Mars : 1ère semaine</b>		
Séance 4	Correction des compositions	
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste.
Séance 6	Langue	- Les substituts / Vocabulaire de l'hypothèse - Lexique de l'avenir. - Indices et indicateurs temporels / Concordances des temps / Expression de l'hypothèse
<b>Mars : 2ème semaine</b>		
Séance 7	Ecriture2 (Production écrite)	Production d'un texte descriptif présentant un objet , un engin ; un décor, ... futuriste

Séance 8	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Séance 9	Présentation des projets	
<b>Mars : 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaines</b>		
<b>Vacances de printemps (I) : du 18 mars 2010 au 4 avril 2010</b>		
<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Rédiger un récit de voyage.</b>		
<b>Objet d'étude : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>Technique d'expression : le dossier documentaire</b>		
<b>Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ...</b>		
<b>Types de supports : Reportages touristiques, carnets de voyage ...</b>		
<b>Avril : 1ère Semaine</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves .
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Identifier la situation d'énonciation/ les marques de la présence de l'auteur. / Descriptions de lieux à partir d'illustrations.
Séance 3	Lecture analytique1	Identification des caractéristiques d'un article de presse. / Identification de la situation d'énonciation. / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs.
<b>Avril : 2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Langue	Verbes de perception/ adverbes/ déictiques / lexique thématique. / Comparaison / Métaphore, Personnification. Etude du lexique thématique / La subordonnées relatives explicatives / déterminatives
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Description d'un lieu
Séance 6	Lecture analytique2 élargissement	Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs / Référent situationnel. / Les formes discursives investies dans le reportage / Description statique et itinérante.
<b>Avril : 3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 7	Ecriture 2 ( suite de la réparation)	Rédaction d'un reportage à partir de notes de voyage.
Séance 8	Régulation	Vérification des travaux de groupe / Consignes et directives
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
<b>Avril : 4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 10	Autocorrection	
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	Correction + Remédiation
<b>Vacances de printemps (II): du 29 avril 2010 au 4 mai 2010</b>		
<b>Mai 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Produire un texte touristique à partir d'un reportage.</b>		
<b>Objet d'étude : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>Technique d'expression : le dossier documentaire</b>		
<b>Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ...</b>		
<b>Types de supports : Reportages touristiques, carnets de voyage ...</b>		
<b>Mai : 1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 1	Ora 1 : compréhension/ Expression	Interprétation des paroles rapportées.
Séance 2	Lecture analytique1	Visées informative et incitative du reportage / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs. / Relation texte et image.
Séance 3	Langue	Modalités appréciatives/ lexique méloratifs et péjoratifs. / Comparaison, métaphores et personnification Subordonnées de but / Le subjonctif
<b>Mai : 2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	- Production d'un dépliant touristique. - Produire un texte touristique à partir d'un reportage
Séance 5	Lecture analytique 2 élargissements	Analyse des visuels et détermination de leur rôle et fonction. Visée du reportage / Les marques de la subjectivité.
Séance 6	Ecriture2 Production écrite	Reprenre et achever l'Ecriture 1
<b>Mai : 3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 7	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 8	Autocorrection	
Séance 9	Evaluation	Présentation des projets
<b>Mai : 4ème Semaine</b>		
<b>Compositions du 3ème trimestre</b>		



**PROGRESSIONS ANNUELLES**

Niveau : 2<sup>ème</sup> Année secondaire 2. Filières : Lettres et philosophie

Volume horaire annuel : 108h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 4h. Coefficient : 3.

Retournée scolaire Septembre 2009		
Septembre : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 1	- Evaluation diagnostique	
Séance 2	- Evaluation diagnostique	
Séance 3	- Evaluation diagnostique	
Séance 4	- Evaluation diagnostique	
Septembre : 3 <sup>ème</sup> semaine		
<b>Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène : Le discours objectif</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.</b>		
<b>Technique d'expression : La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral / Le compte rendu objectif / Les représentations graphiques</b>		
<b>Les thèmes : Les grandes réalisations scientifiques et techniques / Histoire, géographie, sociologie / La médecine / L'aérospatiale (la conquête spatiale) Les médias et télécommunications</b>		
<b>Types de supports : Textes didactiques, articles d'encyclopédies, ouvrages traitant de sujets divers (histoire, géographie, sociologie etc.) avec une marque littéraire plus prononcée.</b>		
Séance 1		Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Repérer les informations, prise de note, présence / absence de l'auteur. / Présenter un objet
Séance 3	Lecture analytique1	Objectivité / subjectivité, les procédés d'explication, la progression thématique.
Séance 4	Langue 1	Champ lexical / sémantique ; termes génériques / termes spécifiques.
Septembre : 4 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 5	Ecriture 1 (Préparation).	- Elaborer un paragraphe pour présenter, définir.
Séance 6	Lecture analytique 2	Visée démonstrative / Démarches et procédés de la démonstration / Commenter une représentation iconique. .
Séance 7	Langue 2	Les procédés explicatifs, le présent intemporel, les tournures présentatives, cause et conséquence.
Séance 8	Ecriture 2 (Production écrite)	Produire un texte expositif.
Octobre 2009		
<b>Projet : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène : Le discours objectif</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.</b>		
Octobre : 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Octobre : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 13	Correction du devoir d'évaluation	
<b>Séquence 2 : Démontrer et prouver un fait.</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/Expression	- Repérer l'ordre logique du raisonnement. - Interpréter un tableau
Séance 2	Lecture analytique1	Les étapes de la démonstration à travers l'induction : expérimentation, observation, description, hypothèses / Situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur
Octobre : 3 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 3	Langue	- Lexique du raisonnement, lexique de la cause et de la conséquence. - Les articulateurs logiques, le conditionnel, syllogisme
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	- Série d'exercices pour amener l'élève à rédiger un texte démonstratif. - Les représentations graphiques

Séance 5	Lecture analytique 2	Procédés d'explication et du raisonnement. / Les connecteurs réthorico- logiques qui ponctuent le texte / Les types de progression : à thème constant, à thème dérivé.
Séance 6	Ecriture2 (Production écrite)	- Produire un texte démonstratif.
<b>Octobre : 4ème semaine Vacances d'automne : du 29 octobre 2009 au 3 novembre 2009.</b>		
Novembre 2009		
Novembre : 1 <sup>ère</sup> / 2 <sup>ème</sup> semaine		
<b>PROJET : Dialoguer pour raconter : Le discours théâtral</b>		
<b>SEQUENCE : Scénariser un texte / Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée</b>		
<b>Objet d'étude : Le discours théâtral.</b>		
<b>Types de supports : Extraits de pièces de théâtre, saynètes, synopsis de pièces, récits, respectant les trois unités (temps, lieu, action) et celles les transgressant (théâtre moderne). / Pièces de théâtre filmées, monologues</b>		
Séance 1		Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Produire un sens à partir d'un code iconique/jouer une scène à partir d'un texte, fable... - Interprétation de rôle .
Séance 3	Lecture analytique1	- Lire et comprendre ce qu'est un discours théâtral - Identification des spécificités d'un dialogue théâtral. - Repérage des différents moments du schéma narratif.
Séance 4	Langue 1	- Lexique spécifique au théâtre. - Discours rapporté et dialogue - Type de phrases dans un dialogue.
Novembre : 3 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 5	Ecriture 1 (Préparation).	- Ajouter des répliques ,des didascalies , un dialogue à un texte. - Reconstituer un dialogue.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	- Identification des thèmes, lieux et personnages - Distinguer un synopsis d'un scénario. -Visée d'un discours théâtral. -
Séance 7	Langue 2	-Tournures interrogatives et exclamatives .Ton dans le discours théâtral. / Caractérisation. / - Les onomatopées/les indices spatio-temporels. Distribution de temps par rapport à un moment d'énonciation.
Séance 8	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
<b>Novembre : 4<sup>ème</sup> semaine Compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
Décembre 2009		
<b>PROJET : Dialoguer pour raconter : Le discours théâtral</b>		
<b>SEQUENCE : Scénariser un texte / Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée</b>		
<b>Objet d'étude : Le discours théâtral.</b>		
<b>Types de supports : Extraits de pièces de théâtre, saynètes, synopsis de pièces, récits, respectant les trois unités (temps, lieu, action) et celles les transgressant (théâtre moderne). / Pièces de théâtre filmées, monologues</b>		
Décembre : 1 <sup>ère</sup> semaine		
Séance 9	Correction des compositions	
Séance 10	Ecriture2 (Production écrite)	- Transformation d'un dialogue théâtral en passage narratif. - Rédiger une saynète à partir d'une BD
Séance 11	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 12	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Décembre : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 13	Autocorrection	
Séance 14	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 15	Correction de l'évaluation	- Correction – Remédiation
<b>Décembre : 3ème et 4ème semaine Vacances d'hiver (I) : du 18 décembre 2009 au 3 janvier 2010.</b>		
Janvier 2010		
<b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue.</b>		
<b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative</b>		
1 <sup>o</sup> Semaine		
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Repérage des arguments et contre arguments - Elaboration d'un discours argumentatif pour plaider ou discréditer

		une cause
Séance 3	Lecture analytique1	- Organisation d'une argumentation. - Analyse de la situation d'énonciation - Mise en évidence de l'énonciateur / visée : convaincre ou persuader
Séance 4	Langue	- Verbes d'opinion / mode impératif pour impliquer le lecteur. / lexique de l'opposition, de la concession et de la restriction. / - La modalisation lexicale d'appréciation et de jugement. / - L'opposition et l'emploi du subjonctif
<b>2<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation)	- Classement des arguments (+fort au + faible). Illustration des arguments par des exemples./Reconstitution d'un argumentaire à partir d'arguments donnés dans le désordre.
Séance 6	Lecture analytique2 (élargissement)	- Distinguer entre les arguments liés à la raison et ceux liés au sentiment -Distinguer entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation.
Séance 7	Ecriture2 Production écrite	- Elaboration d'un discours pour plaider une cause. - Elaboration d'un discours argumentatif / construire une argumentation cohérente.
Séance 8	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
<b>3<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 9	Autocorrection	
Séance 10	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 11	Correction de l'évaluation	- Correction – Remédiation
<b>4<sup>e</sup> Semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2: Débattre d'un sujet d'actualité</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/Expression	- Justifier et défendre un choix (expression libre) - Débattre d'un sujet d'actualité
Séance 2	Lecture analytique	Plan de l'argumentation / Visée du texte argumentatif. / Distinction entre les arguments liés à la raison et ceux liés aux sentiments.
Séance 3	Langue	- Etude du lexique thématique - Opposition sémantique (antonymie, champs lexicaux). - Les articulateurs : l'opposition. / Comment conclure .
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Rédiger un texte argumentatif pour plaider une cause ou la discréditer ( rédaction de contre-arguments ; rédaction d'introduction et de conclusion.
<b>Février 2010</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>		
<b>SEQUENCE 2: Débattre d'un sujet d'actualité</b>		
<b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative</b>		
<b>1<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 5	Lecture analytique 2 élargissement	- Repérage des différents moments du schéma narratif - Distinction entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation - Le degrés d'implication de l'énonciateur .
Séance 6	Ecriture2 Production écrite	Reprendre et achever l'écriture 1
Séance 7	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 8	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
<b>2<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 9	Autocorrection	
Séance 10	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis .
Séance 11	Correction du devoir d'évaluation	- Correction – Remédiation
Séance 12	Evaluation	Présentation des projets
<b>3<sup>e</sup> Semaine</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Rédiger un texte d'anticipation</b>		
<b>Supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc.</b>		
<b>Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes</b>		
Séance 1	Négociation	Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Prise de notes - Identification des procédés d'anticipation - Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste .

Séance 3	Lecture analytique1	Identification de la structure du récit / Espace et temps de la fiction : identification des procédés d'anticipation / L'espace futuriste comme indice temporel et comme force agissante
Séance 4	Langue	Champs lexicaux relatif à la scène et aux technologies futuristes Les procédés de caractérisation ( adj, relatives, compl. de nom) / comparaison et métaphore
<b>4<sup>e</sup> Semaine : compositions du 2<sup>ème</sup> trimestre</b>		
<b>Mars 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation .</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Rédiger un texte d'anticipation</b>		
<b>Supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc.</b>		
<b>Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes</b>		
<b>1<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 5	Correction des compositions	
Séance 6	Ecriture1 (Préparation)	Reconstitution d'une nouvelle d'anticipation à partir des indications de temps et de lieux .
Séance 7	Lecture analytique 2 élargissement	- Repérage des noyaux et catalyses. - Les procédés de rationalisation : les passages explicatifs, les passages descriptifs - Chronologie : anticipation et retour en arrière.
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'une nouvelle d'anticipation.
<b>2<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Séance 10	Autocorrection	
Séance 11	Devoir d'évaluation. Correction du devoir d'évaluation	- Evaluation des acquis . - Correction – Remédiation
Séance 12	Régulation	Vérification des travaux de groupes / Consignes et directives
<b>3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> Semaine : vacances de printemps (I) du 18 mars au 04 avril 2010</b>		
<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation .</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Imaginer et représenter le monde de demain</b>		
<b>1<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 1	Correction des compositions	
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	- Relation histoire/ narration - Description des lieux à partir d'illustration futuriste.
Séance 3	Lecture analytique1	- Identification des procédés d'anticipation. - Etude de l'ouverture et de la clôture de la nouvelle (la circularité de la nouvelle). / la progression thématique
Séance 4	Langue	Les substituts / Vocabulaire de l'hypothèse / lexique de l'avenir. / Indices et indicateurs temporels / Concordances des temps / Expression de l'hypothèse
<b>2<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	- Visée de la nouvelle d'anticipation. - Organisation et fonction de la description spatiale - La focalisation et les modes de vision du narrateur
Séance 7	Ecriture 2 ( Production écrite )	Production d'un texte descriptif présentant un objet, un engin décor, ... futuriste.
Séance 8	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>3<sup>e</sup> Semaine</b>		
Séance 9	Autocorrection	
Séance 10	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis .
Séance 11	Correction de l'évaluation	- Correction – Remédiation
Séance 12	Evaluation	Présentation des projets
<b>4<sup>e</sup> Semaine</b>		
<b>PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>SEQUENCE : Rédiger un récit de voyage / Produire un texte touristique à partir d'un reportage.</b>		
<b>Technique d'expression : le dossier documentaire</b>		
<b>Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ....</b>		

**Types de supports :** Reportages touristiques, carnets de voyage ....

Séance 1	Négociation	Négociation des projets et répartition des travaux.
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	Identifier la situation d'énonciation/ les marques de la présence de l'auteur. / Descriptions de lieux à partir d'illustrations. Interprétation des paroles rapportées.
Séance 3	Lecture analytique1	Identification des caractéristiques d'un article de presse. / Identification de la situation d'énonciation. / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs. / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs / Référent situationnel. / Les formes discursives investies dans le reportage / Description statique et itinérante.
Séance 4	Langue 1	Etude du lexique thématique / La subordonnées relatives explicatives / déterminatives. / Verbes de perception/ adverbes/ déictiques / Subordonnée de but.

**Vacances de printemps (II) du 29 avril au 04 mai2010**

**Mai 2010**

**PROJET :** Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage

**SEQUENCE :** Rédiger un récit de voyage / Produire un texte touristique à partir d'un reportage.

**Technique d'expression :** le dossier documentaire

**Les thèmes :** Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / .....

**Types de supports :** Reportages touristiques, carnets de voyage ....

**1<sup>er</sup> Semaine**

Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	- Description des lieux. - Rédaction d'un reportage à partir de notes de voyage. - Production d'un dépliant touristique.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	Visées informative et incitative du reportage / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs. / Relation texte et image. / Analyse des visuels et détermination de leur rôle et fonction. Visée du reportage / Les marques de la subjectivité.
Séance 7	Langue 2	- Modalités appréciatives/ lexique mélioratifs et péjoratifs. - Comparaison, métaphores et personnification - Comparaison / Métaphore et Personnification..
Séance 8	Régulation	Vérification des travaux de groupes.

**2<sup>e</sup> Semaine**

Séance 9	Ecriture 2 Production écrite	Reprendre et achever l'écriture 1
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.

**3<sup>e</sup> Semaine**

Séance 13	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16	Evaluation	Présentation des projets

**4<sup>ème</sup> Semaine :** compositions du 3<sup>ème</sup> trimestre



**PROGRESSIONS ANNUELLES**

Niveau : 2<sup>ème</sup> Année secondaire. 3.Filière : Lettres et langues étrangères

Volume horaire annuel : 135h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 5h. Coefficient : 4.

**Septembre 2009**

**Septembre : 2<sup>ème</sup> Semaine**

Séance 1	- Evaluation diagnostique	
Séance 2	- Evaluation diagnostique	
Séance 3	- Evaluation diagnostique	
Séance 4	- Evaluation diagnostique	
Séance 5	- Evaluation diagnostique	

**Septembre : 3<sup>ème</sup> Semaine**

**Projet :** Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait , une notion, phénomène : Le discours objectif

**SEQUENCE 1 :** Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.

**Technique d'expression :** La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral / Le compte rendu objectif / Les représentations graphiques

**Les thèmes :** Les grandes réalisations scientifiques et techniques / Histoire, géographie, sociologie / La médecine / L'aérospatiale (la conquête spatiale) Les médias et télécommunications

**Types de supports :** Textes didactiques, articles d'encyclopédies, ouvrages traitant de sujets divers (histoire, géographie, sociologie etc.) avec une marque littéraire plus prononcée.

Séance 1	Négociation des projets et répartition des travaux	
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	- Repérer les informations, prise de note, présence / absence de l'auteur. / Présenter un objet
Séance 3	Lecture analytique1	- Objectivité / subjectivité, les procédés d'explication, la progression thématique.
Séance 4	Langue 1	- Champ lexical / sémantique ; termes génériques / termes spécifiques.
Séance 5	Ecriture 1 (Préparation).	- Elaborer un paragraphe pour présenter, définir.

**Septembre : 2<sup>ème</sup> Semaine**

Séance 6	Lecture analytique 2	Visée démonstrative / Démarches et procédés de la démonstration / Commenter une représentation iconique. .
Séance 7	Langue 2	- Les procédés explicatifs, le présent intemporel, les tournures présentatives , cause et conséquence. - Produire un texte expositif.
Séance 8	Ecriture 2 (Production écrite)	
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement

**Octobre 2009**

**Projet :** Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait , une notion, phénomène : Le discours objectif

**SEQUENCE 1 :** Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.

**Octobre : 1<sup>ère</sup> semaine**

Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives

**Octobre : 2<sup>ème</sup> semaine**

**SEQUENCE 2 : Démontrer et prouver un fait**

Séance 1	Oral : compréhension/Expression	- Repérer l'ordre logique du raisonnement. - Interpréter un tableau
Séance 2	Lecture analytique1	Les étapes de la démonstration à travers l'induction : expérimentation , observation , description, hypothèses / Situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur
Séance 3	Langue 1	- Lexique du raisonnement, - lexique de la cause et de la conséquence.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Série d'exercices pour amener l'élève à rédiger un texte démonstratif. / les représentations graphiques
Séance 5	Lecture analytique 2	Procédés d'explication et du raisonnement. / Les connecteurs rhétorico-logiques qui ponctuent le texte / Les types de progression : à thème constant, à thème dérivé.

**Octobre : 3<sup>ème</sup> Semaine**

Séance 6	Langue 2	- Les articulateurs logiques , le conditionnel , syllogisme
Séance 7	Ecriture2 (Production écrite)	- Produire un texte démonstratif.
Séance 8	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 10	Autocorrection	
<b>Octobre : 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 11	Remédiation	
Séance 12	Devoir d'évaluation	- Evaluation des acquis
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Présentation des projets	
<b>Novembre 2009</b>		
<b>Novembre : 1<sup>ère</sup> semaine</b> <b>Vacances d'automne : du 29 octobre 2009 au 3 novembre 2009.</b>		
<b>Novembre : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour raconter : Le discours théâtral</b>		
<b>SEQUENCE : Scénariser un texte / Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée</b>		
<b>Objet d'étude : Le discours théâtral.</b>		
<b>Types de supports : Extraits de pièces de théâtre, saynètes, synopsis de pièces, récits, respectant les trois unités (temps, lieu, action) et celles les transgressant (théâtre moderne). / Pièces de théâtre filmées, monologues...</b>		
<b>Séance 1</b>		
<b>Négociation des projets et répartition des travaux</b>		
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Produire un sens à partir d'un code iconique/jouer une scène à partir d'un texte, fable... - Interprétation de rôle.
Séance 3	Lecture analytique1	- Lire et comprendre ce qu'est un discours théâtral - Repérage des différents moments du schéma narratif.
Séance 4	Langue 1	- Lexique spécifique au théâtre. - Discours rapporté et dialogue - Type de phrases dans un dialogue.
Séance 5	Ecriture1 (Préparation 1).	- Ajouter des répliques ,des didascalies , un dialogue à un texte. -- Reconstituer un dialogue
<b>Novembre : 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 6	Lecture analytique 2	- Identification des thèmes, lieux et personnages - Distinguer un synopsis d'un scénario.
Séance 7	Langue 2	-Tournures interrogatives et exclamatives . - Ton dans le discours théâtral. - Caractérisation./
Séance 8	Ecriture2 (Préparation 2)	- Transformation d'un dialogue théâtral en passage narratif. - Rédiger une saynète à partir d'une BD
Séance 9	Lecture analytique 3 élargissement	- Identification des spécificités d'un dialogue théâtral. - Visée d'un discours théâtral.
Séance10	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
<b>Novembre : 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
<b>Décembre 2009</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour raconter : Le discours théâtral</b>		
<b>SEQUENCE : Scénariser un texte / Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée</b>		
<b>Objet d'étude : Le discours théâtral.</b>		
<b>Types de supports : Extraits de pièces de théâtre, saynètes, synopsis de pièces, récits, respectant les trois unités (temps, lieu, action) et celles les transgressant (théâtre moderne). / Pièces de théâtre filmées, monologues...</b>		
<b>Décembre : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 11	Correction des compositions	
Séance 12	Langue 3	- Les onomatopées/les indices spatio-temporels - Distribution de temps par rapport à un moment d'énonciation
Séance 13	Ecriture3 (Production écrite)	Reprendre et achever l'Ecriture 2
Séance 14	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 15	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
<b>Décembre : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 16	Autocorrection	

Séance 17	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 18	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 19	Remédiation	
Séance 20		Présentation des projets
<b>Décembre : 3<sup>ème</sup> 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Vacances d'hiver (I) : du 17 décembre 2009 au 3 janvier 2010.</b>		
<b>Janvier 2010</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue.</b>		
<b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative</b>		
<b>Janvier : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
<b>Négociation des projets et répartition des travaux</b>		
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Repérage des arguments et contre arguments - Elaboration d'un discours argumentatif pour plaider ou discréditer une cause
Séance 3	Lecture analytique1	- Organisation d'une argumentation. - Mise en évidence de l'énonciateur - visée : convaincre ou persuader
Séance 4	Langue 1	- Verbes d'opinion - mode impératif pour impliquer le lecteur. - lexique de l'opposition ,de la concession et de la restriction.
Séance 5	Ecriture1 (Préparation)	- Classement des arguments (+fort au + faible). - Illustration des arguments par des exemples./Reconstitution d'un argumentaire à partir d'arguments donnés dans le désordre.
<b>Janvier : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 6	Lecture analytique 2	- Distinguer entre les arguments liés à la raison et ceux liés au sentiment - Distinguer entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation.
Séance 7	Langue 2	- La modalisation lexicale d'appréciation et de jugement. - L'opposition et l'emploi du subjonctif - Cause et conséquence
Séance 8	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Analyse de la situation d'énonciation - Thèse / Arguments / Explications ou exemples
Séance 9	Ecriture 2 Production écrite	- Elaboration d'un discours pour plaider une cause. - Elaboration d'un discours argumentatif / construire une argumentation cohérente.
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>Janvier : 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation	- Evaluation des acquis
Séance 13	Correction de l'évaluation.	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
<b>Janvier : 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2: Débattre d'un sujet d'actualité</b>		
Séance 1	Ora I : compréhension/Expression	- Justifier et défendre un choix (expression libre) - Débattre d'un sujet d'actualité
Séance 2	Lecture analytique 1	- Plan de l'argumentation - Distinction entre les arguments liés à la raison et ceux liés aux sentiments.
Séance 3	Langue 1	- Etude du lexique thématique - Opposition sémantique (antonymie, champs lexicaux). - Les articulateurs chronologiques
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	- Rédaction de contre-arguments / rédaction d'introduction et de conclusion. - Rédiger un texte argumentatif pour plaider une cause ou la discréditer
Séance 5	Lecture analytique2	- Repérage des différents moments du schéma narratif - Distinction entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation
<b>Février 2010</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer : Le plaidoyer et le réquisitoire</b>		
<b>SEQUENCE 2: Débattre d'un sujet d'actualité</b>		
<b>Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique, à visée argumentative</b>		
<b>Février : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 6	Langue 2	- Les articulateurs : l'opposition. - Comment conclure .
Séance 7	Lecture analytique 3 élargissements	- Visée du texte argumentatif. - Le degré d'implication de l'énonciateur.

Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Reprendre et achever l'écriture 1
Séance 9	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.

**Vacances d'hiver (II) : du 11 février 2010 au 16 février 2010.**

**Février : 2<sup>ème</sup> semaine**

Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Présentation des projets	

**Février : 3<sup>ème</sup> semaine**

**PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.**

**SEQUENCE 1 : Rédiger un texte d'anticipation**

**Supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc.**

**Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes**

Séance 1		Négociation des projets et répartition des travaux
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Prise de notes - Identification des procédés d'anticipation - Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste .
Séance 3	Lecture analytique1	Identification de la structure du récit / Espace et temps de la fiction : identification des procédés d'anticipation / L'espace futuriste comme indice temporel et comme force agissante
Séance 4	Langue 1	- Champs lexicaux relatif à la scène et aux technologies futuristes - Les substituts
Séance 5	Ecriture1 (Préparation)	Reconstitution d'une nouvelle d'anticipation à partir des indications de temps et de lieux .

**Février : 4<sup>ème</sup> semaine  
Compositions du 2<sup>e</sup> trimestre**

**Mars 2010**

**PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation .**

**SEQUENCE 1 : Rédiger un texte d'anticipation**

**Supports : Une nouvelle d'anticipation à caractère scientifique, des extraits de récits d'anticipation d'auteurs comme J. Verne, I. Asimov, P. Boulle etc.**

**Technique d'expression : La fiche de lecture / Prise de notes**

**Mars : 1<sup>ère</sup> semaine**

Séance 6	Correction des compositions	
Séance 7	Lecture analytique 2 élargissement	- Repérage des noyaux et catalyses. - Les procédés de rationalisation : les passages explicatifs, les passages descriptifs - Chronologie : anticipation et retour en arrière.
Séance 8	Langue 2	- Les procédés de caractérisation ( adj, relatives, compl. de nom) / - - - Comparaison et métaphore
Séance 9	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
Séance 10	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'une nouvelle d'anticipation.

**Mars : 2<sup>ème</sup> semaine**

Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Séance 12	Autocorrection	
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis .
Séance 14	Correction du devoir d'évaluation	- Correction – Remédiation
Séance 15	Régulation	

**Mars : 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaine  
Vacances de printemps (I): du 18 mars 2010 au 4 avril 2010**

<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour se représenter un monde futur : La nouvelle d'anticipation.</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Imaginer et représenter le monde de demain</b>		
<b>Avril : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/Expression	- Relation histoire/ narration - Description des lieux à partir d'illustration futuriste.
Séance 2	Lecture analytique1	- Identification des procédés d'anticipation. - Etude de l'ouverture et de la clôture de la nouvelle (la circularité de la nouvelle).
Séance 3	Langue 1	- Lexique de l'avenir. - Vocabulaire de l'hypothèse
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Transposition d'un passage réaliste en un passage futuriste.
Séance 5	Lecture analytique 2	- Visée de la nouvelle d'anticipation. - Organisation et fonction de la description spatiale /
<b>Avril : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 6	Langue 2	- Indices et indicateurs temporels - Concordances des temps - Expression de l'hypothèse
Séance 5	Lecture analytique 3 élargissements	- La progression thématique - La focalisation et les modes de vision du narrateur
Séance 7	Ecriture 2 (Production écrite)	Production d'un texte descriptif présentant un objet, un engin décor , ... futuriste .
Séance 9	Activités ludiques	. Poèmes et chansons / Textes et images
Séance10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>Avril : 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis .
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Remédiation	Travaux de groupe / Consignes et directives
Séance 15	Présentation des projets	
<b>Avril : 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>SEQUENCE : Rédiger un récit de voyage / Produire un texte touristique à partir d'un reportage.</b>		
<b>Technique d'expression : le dossier documentaire</b>		
<b>Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ...</b>		
<b>Types de supports : Reportages touristiques, carnets de voyage ...</b>		
Séance 1		Négociation des projets et répartition des travaux .
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	Identifier la situation d'énonciation / les marques de la présence de l'auteur. / Descriptions de lieux à partir d'illustrations. Interprétation des paroles rapportées.
Séance 3	Lecture analytique1	Identification des caractéristiques d'un article de presse. / Identification de la situation d'énonciation. / Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs.
Séance 4	Langue 1	Lexique thématique / Verbes de perception / adverbess / déictiques / Subordonnée de but / Le subjonctif.
Séance 5	Ecriture1 (Préparation 1).	- Description des lieux. - Rédaction d'un reportage à partir de notes de voyage. - Production d'un dépliant touristique.
<b>Mai 2010</b>		
<b>Vacances de printemps (II): du 29 avril 2010 au 4 mai 2010</b>		
<b>PROJET : Relater pour informer et agir sur le destinataire : Le reportage / le récit de voyage</b>		
<b>SEQUENCE : Rédiger un récit de voyage / Produire un texte touristique à partir d'un reportage.</b>		
<b>Technique d'expression : le dossier documentaire</b>		
<b>Les thèmes : Les grands sites du passé / Le patrimoine universel / ....</b>		
<b>Types de supports : Reportages touristiques, carnets de voyage ....</b>		
<b>Mai : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	Visées informative et incitative du reportage / Relation texte et image / Analyse des visuels et détermination de leur rôle et fonction / Les marques de la subjectivité.
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique thématique / Modalités appréciatives - La subordonnées relatives explicatives / déterminatives

Séance 8	Ecriture 2 (Préparation 2).	Reprendre le sujet de l'écriture 1 et l'enrichir
Séance 9	Lecture analytique 3 élargissement	Repérage des passages descriptifs, narratifs et commentatifs / Référent situationnel. / Les formes discursives investies dans le reportage / Description statique et itinérante.
Séance 10	Langue 3	- Lexique mélioratif et péjoratif. - Comparaison, métaphores et personnification .
Mai : 2 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 11	Régulation	Travaux de groupe
Séance 12	Ecriture 3	Reprendre et achever le sujet de l'écriture 1 et 2
Séance 13	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 14	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 15	Autocorrection	
Mai 3 <sup>ème</sup> semaine		
Séance 16	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 17	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 18	Remédiation	
Séance 19	Remédiation	
Séance 20	Evaluation	Présentation des projets Production d'un dépliant touristique.
Avril : 4 <sup>ème</sup> semaine Compositions du 3 <sup>ème</sup> trimestre		



## PROGRESSIONS ANNUELLES

Niveau : 3<sup>ème</sup> Année Secondaire Filières scientifiques :

Sciences expérimentales, Maths, Techniques mathématiques, Gestion - Economie

Volume horaire annuel : 81h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 3h. Coefficient : 2.

<b>Rentrée scolaire : Septembre 2009</b>		
<b>Septembre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 1	- Evaluation diagnostique	
Séance 2	- Evaluation diagnostique	
Séance 3	- Evaluation diagnostique	
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
<b>Projet : Exposer des faits et manifester son esprit critique : Documents et textes d'histoire</b>		
<b>Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire / Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.</b>		
<b>Technique d'expression : Synthèse des documents</b>		
<b>Thème : Le fait historique</b>		
<b>Types de supports : Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires)</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Identification du genre : texte historique / Identification des marques de la situation d'énonciation / Identification des procédés d'objectivation / Exposer (raconter) un fait historique
Séance 3	Lecture analytique 1	- Procédés d'objectivation du discours historique - Procédés d'authentification des faits / Personne et personnage
<b>4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Langue 1	Présent historique / Phrase déclarative / Chronologie / Caractérisation
Séance 5	Ecriture 1 (Préparation).	Contraction de texte
Séance 6	Lecture analytique 2	Choix d'un même fait relaté par un autre historien. (mise en évidence des deux interprétations) (neutralité/ Subjectivité) Exposé historique et narration
<b>Octobre 2009</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
<b>Projet : Exposer des faits et manifester son esprit critique : Documents et textes d'histoire</b>		
<b>Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire / Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.</b>		
<b>Technique d'expression : Synthèse des documents</b>		
<b>Thème : Le fait historique</b>		
<b>Types de supports : Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires)</b>		
Séance 7	Langue 2	Indicateurs temporels./ Lexique thématique Stratégie . Guerre - Paix / Phrases nominales et phrases verbales / Les indicateurs de temps
Séance 8	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Visée explicative du discours historique - Chronologie et rapport au présent
Séance 9	Ecriture 2 (Production écrite)	Synthèse des documents
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 10	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 12	Autocorrection	
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 14	Correction du devoir d'évaluation	
Séance 15	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
<b>4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Analyser et commenter un fait d'Histoire</b>		
Séance 1	Oral : compréhension /Expression	Exposer (raconter) un fait historique. / distinction entre événement historique réflexions, et commentaires / la prise de notes comme procédé de synthèse / la synthèse d'informations par regroupements de données
Séance 2	Lecture analytique 1	Identification du degré d'implication de l'énonciateur / distinction entre événement historique réflexions, et commentaires / plan du texte.
Séance 3	Langue 1	- Marques de l'objectivité et de la subjectivité - Temps du récit et temps de la description. - Le discours rapporté
<b>Novembre 2009</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine :</b>		
<b>Vacances d'automne : du 29 octobre au 03 novembre 2009</b>		
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		

Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Commenter un fait d'Histoire
Séance 5	Lecture analytique 2	Distinction entre acteur et témoin de l'événement / Détermination de la visée informative / Détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques racontés / Degré d'objectivité du discours
Séance 6	Langue 2	- Suffixes et Préfixes - Lexique relationnel de la cause - L'expression de la cause
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 7	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques racontés - Degré d'objectivité du discours
Séance 8	Ecriture2 (Production écrite)	- Le compte-rendu critique - Rédiger un texte sur un fait historique - Commenter un fait d'Histoire
Séance 9	Evaluation	Présentation des travaux
<b>4<sup>ème</sup> Semaine :</b> <b>Compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
<b>Décembre 2009</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 10	Correction des compositions	
Séance 11	C.R d'expression écrite	Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 12	Autocorrection	
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Activités ludiques	
<b>3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> Semaine</b> <b>Vacances d'hiver (I) du 17 décembre 2009 au 03 janvier 2010</b>		
<b>Janvier 2010</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour confronter des points de vue : Débat d'idées .</b>		
<b>SEQUENCE 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader</b>		
<b>Thèmes : Justice / Les droits de l'homme / Les ONG / Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture</b>		
<b>Types de supports : Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves .
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	- Organisation d'un débat autour d'un sujet d'actualité - Technique de prise de parole.
Séance 3	Lecture analytique1	- Identification des marques de la situation d'énonciation - L'argumentation dialectique : thèse et antithèse /
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Langue 1	- Les verbes d'opinion - Mots pour marquer un mouvement de concession - Lexique de l'accord et du désaccord
Séance 5	Ecriture 1 (Préparation)	Complétion d'un texte polémique par une introduction ; une conclusion.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	- Les connotations ( positives / négatives ) - L'implicite du discours. - Identification des procédés qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocataire.
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 7	Langue 2	- Les articulateurs chronologiques - Les articulateurs logiques (Opposition - concession) - Synonymes et antonymes
Séance 8	Ecriture2 (Production écrite)	Élaboration d'une argumentation pour plaider une cause
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
<b>4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 10	C.R . d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
<b>Février 2010</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
<b>SEQUENCE 2 : Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/Expression	Les stratégies argumentatives. / Élaboration d'une argumentation pour concéder ou réfuter une thèse
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 2	Lecture analytique1	- Plan du texte - Les stratégies argumentatives du texte. - Thèse ; Arguments ; Exemples
Séance 3	Langue	Les rapports logiques : Cause / Conséquence / Mots pour signaler ou exprimer une contradiction / Mots pour exprimer son désaccord (mots pour réfuter) / Les figures de

		style de la réfutation : l'antithèse, la concession, l'ironie, l'emphase.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation)	Réfutation d'une thèse avancée (l'argument, l'exemple et l'explication)
<b>Vacances d'hiver (II) du 11 février 2010 au 16 février 2010</b>		
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 5	Lecture analytique2 (élargissement)	- Les différents types d'arguments - Discrimination des différents arguments d'autorité - Identification des figures de style utilisées pour réfuter
Séance 6	Ecriture 2 Production écrite	Élaboration d'une argumentation pour concéder ou réfuter une thèse .
Séance 7	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
<b>4<sup>ème</sup> Semaine :</b> <b>Compositions du 2<sup>ème</sup> trimestre</b>		
<b>Mars 2010</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 8	Correction des compositions	
Séance 9	C.R. d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 10	Autocorrection	
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 11	Devoir d'évaluation.	Evaluation des acquis
Séance 12	Correction de l'évaluation	Correction + Remédiation
Séance 13	Evaluation	Présentation des projets
<b>Mars 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> Semaines</b> <b>Vacances de printemps (I) du 18 mars au 04 avril 2010</b>		
<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour faire réagir : L'appel</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel / Inciter son interlocuteur à agir.</b>		
<b>Technique d'expression : Texte exhortatif</b>		
<b>Thèmes : Justice / Les droits de l'homme / Les ONG / ....</b>		
<b>Types de supports : Textes exhortatifs, affiches, manifestes et chansons engagées.</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves .
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	- Etude de slogans publicitaires (supports audio-visuels) - Les différentes formes d'injonction
Séance 3	Lecture analytique1	- Les stratégies argumentatives et incitatives - Les différents types d'arguments. - La structure de l'appel
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 4	Langue 1	- Etude du lexique thématique - Verbes performatifs / Verbes de modalité
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	- Reconstitution d'un appel. - Plan d'un appel.
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	- Analyse d'un appel - Identification des indices d'énonciation
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique thématique - L'impératif / Le subjonctif - L'expression du but
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'un appel en relation avec une affiche ou un événement d'actualité / Transformation d'une annonce ( parue dans un journal) en texte exhortatif ) .
Séance 9	Régulation	Vérification des travaux de groupes / Consignes et directives
<b>4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
<b>Vacances de printemps (II)</b> <b>Du 29 avril au 04 mai 2010</b>		
<b>Mai 2010</b>		
<b>1<sup>ère</sup> Semaine</b>		
Séance 13	Correction de l'évaluation	
<b>SEQUENCE 2: Inciter son interlocuteur à agir.</b>		
<b>Technique d'expression : La lettre de motivation</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/ Expression	- Formule d'appellation et formule de politesse - Rapport metteur récepteur - Les niveaux de langue



Séance 2	Lecture analytique	- Fonction de la lettre de motivation - Analyse d'une lettre de motivation - Identification des séquences informatives
<b>2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 3	Langue	- Le C.V. - Formules de politesse - Les pronoms « EN » et « Y »
Séance 4	Ecriture ( Production écrite)	- Réponse à une annonce. - Rédiger une lettre de motivation
Séance 5	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
<b>3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 6	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 7	Autocorrection	
Séance 8	Evaluation	Présentation des projets
<b>4<sup>ème</sup> Semaine</b> <b>Compositions du 3<sup>ème</sup> trimestre</b>		



**PROGRESSIONS ANNUELLES**

Niveau : 3<sup>ème</sup> Année Secondaire Lettres et philosophie

Volume horaire annuel : 108h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 3h. Coefficient : 3.

Rentrée scolaire : septembre 2009		
<b>Septembre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 1	- Evaluation diagnostique	
Séance 2	- Evaluation diagnostique	
Séance 3	- Evaluation diagnostique	
Séance 4	- Evaluation diagnostique	
<b>Septembre 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>Projet : Exposer des faits et manifester son esprit critique : Documents et textes d'histoire</b>		
<b>Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire / Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.</b>		
<b>Technique d'expression : Synthèse des documents</b>		
<b>Thème : Le fait historique</b>		
<b>Types de supports : Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).</b>		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Identification du genre : texte historique / Identification des marques de la situation d'énonciation / Identification des procédés d'objectivation / Exposer (raconter) un fait historique
Séance 3	Lecture analytique1	- Procédés d'objectivation du discours historique - Procédés d'authentification des faits / Personne et personnage
Séance 4	Langue 1	Présent historique / Phrase déclarative / Chronologie / Caractérisation
<b>Septembre 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Contraction de texte
Séance 6	Lecture analytique 2	Choix d'un même fait relaté par un autre historien. (mise en évidence des deux interprétations) (neutralité/ Subjectivité) Exposé historique et narration
Séance 7	Langue 2	Indicateurs temporels./ Lexique thématique Stratégie . Guerre - Paix
Séance 8	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Visée explicative du discours historique - Chronologie et rapport au présent
<b>Octobre 2009</b>		
<b>Octobre : 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Langue 3	- Phrases nominales et phrases verbales. / Les indicateurs de temps
Séance 10	Ecriture2 (Production écrite)	Synthèse des documents
Séance 11	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 12	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>Octobre : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Autocorrection	
Séance 14	Devoir d'évaluation.	
Séance 15	Evaluation : compte rendu du devoir	- Evaluation des acquis
Séance 16	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
<b>Octobre : 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Analyser et commenter un fait d'Histoire</b>		
Séance 1	Oral : compréhension / Expression	Exposer (raconter) un fait historique. / distinction entre événement historique réflexions, et commentaires / la prise de notes comme procédé de synthèse / la synthèse d'informations par regroupements de données
Séance 2	Lecture analytique1	Identification du degré d'implication de l'énonciateur / distinction entre événement historique réflexions, et commentaires / plan du texte.
Séance 3	Langue 1	- Marques de l'objectivité et de la subjectivité - Temps du récit et temps de la description.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Commenter un fait d'Histoire
<b>Octobre : 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Lecture analytique 2	Distinction entre acteur et témoin de l'événement / Détermination de la visée informative / Détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques racontés / Degré d'objectivité du discours
Séance 6	Langue 2	- Suffixes et Préfixes - Le discours rapporté
Séance 7	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques racontés - Degré d'objectivité du discours
Séance 8	Langue 3	- Etude du lexique thématique / Lexique relationnel de la cause - L'expression de la cause
<b>Novembre 2009</b>		

<b>Novembre : 1ère semaine</b> <b>Vacances d'automne du 29 octobre 2009 au 03 novembre 2009</b>		
<b>Novembre : 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 9	Ecriture2 (Production écrite)	- Le compte-rendu critique - Rédiger un texte sur un fait historique - Commenter un fait d'Histoire
Séance 10	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 12	Autocorrection	
<b>Novembre : 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16	EVALUATION	Présentation des projets
<b>Novembre : 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
<b>Décembre 2009</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour confronter des points de vue : Le débat d'idées.</b>		
<b>SEQUENCE 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader</b>		
<b>Thèmes : Justice / Les droits de l'homme / Les ONG / Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture</b>		
<b>Types de supports : Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers</b>		
<b>Décembre 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 1	Correction des compositions	
Séance 2	négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 3	Oral : compréhension/ Expression	- Organisation d'un débat autour d'un sujet d'actualité - Technique de prise de parole.
Séance 4	Lecture analytique1	- Identification des marques de la situation d'énonciation - L'argumentation dialectique : thèse et antithèse /
<b>Décembre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Langue 1	- Les verbes d'opinion - Mots pour marquer un mouvement de concession - Lexique de l'accord et du désaccord
Séance 6	Ecriture 1 (Préparation)	Complétion d'un texte polémique par une introduction ; une conclusion.
Séance 7	Lecture analytique 2 élargissements	- Les connotations (positives / négatives) - L'implicite du discours. - Identification des procédés qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire.
Séance 8	Langue 2	- Les articulateurs chronologiques - Les articulateurs logiques (Opposition - concession) - Synonymes et antonymes
<b>Décembre 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaine : Vacances d'hiver1</b> <b>Du 17 décembre 2009 au 03 janvier 2010</b>		
<b>Janvier 2010</b>		
<b>Janvier 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Ecriture2 (Production écrite)	Élaboration d'une argumentation pour plaider une cause
Séance 10	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 11	C.R . d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 12	Autocorrection	
<b>Janvier 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16	Régulation	Vérification des travaux de groupes. Consignes et directives
<b>Janvier 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.</b>		
Séance 1	Oral : compréhension /Expression	Les stratégies argumentatives / Élaboration d'une argumentation pour concéder ou réfuter une thèse
Séance 2	Lecture analytique1	- Plan du texte - Les stratégies argumentatives du texte .. - Thèse ; Argument ; Exemples
Séance 3	Langue	Les rapports logiques : Cause / Conséquence / Mots pour signaler ou exprimer une contradiction / Mots pour exprimer son désaccord (mots pour réfuter) / Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, la concession, l'ironie, l'emphase.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation)	Réfutation d'une thèse avancée (l'argument, l'exemple et l'explication)
<b>Janvier 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Lecture analytique2 (élargissement)	- Les différents types d'arguments - Discrimination des différents arguments d'autorité - Identification des figures de style utilisées pour réfuter
Séance 6	Ecriture 2 Production écrite	Élaboration d'une argumentation pour concéder ou réfuter une thèse.

Séance 7	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 8	C.R. d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
<b>Février 2010</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour confronter des points de vue : Débat d'idées.</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.</b>		
<b>Février 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Autocorrection	- Evaluation des acquis
Séance 10	Devoir d'évaluation.	
Séance 11	Correction de l'évaluation	Correction + Remédiation
Séance 12	Evaluation	Présentation des projets
<b>Février 2<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Vacances d'hiver 2 : du 11 février au soir au 16 février 2010 matin</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour faire réagir : L'appel</b>		
<b>SEQUENCE : Comprendre l'enjeu de l'appel. / Inciter son interlocuteur à agir.</b>		
<b>Technique d'expression : La lettre de motivation. / Texte exhortatif</b>		
<b>Thèmes : Justice / Les droits de l'homme / Les ONG / ....</b>		
<b>Types de supports : Textes exhortatifs, affiches, manifestes et chansons engagées.</b>		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Etude de slogans publicitaires (supports audio-visuels)
Séance 3	Lecture analytique1	Les stratégies argumentatives et incitatives / Les différents types d'arguments. / La structure de l'appel / Identification des séquences informatives
Séance 4	Langue 1	- Etude du lexique thématique - Verbes performatifs / de modalité
<b>Février 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Reconstitution d'un appel. Plan d'un appel. Réponse à une annonce. / rédiger une lettre de motivation
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	- Analyse d'un appel (de la lettre de motivation) - Identification des indices d'énonciation - Les différentes formes d'injonction
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique thématique - L'impératif- le subjonctif - l'expression du but
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'un appel en relation avec une affiche ou un événement d'actualité / Transformation d'une annonce (parue dans un journal) en texte exhortatif / Rédiger une lettre de motivation.
<b>Février 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Compositions du 2<sup>ème</sup> trimestre</b>		
<b>Mars 2010</b>		
<b>Mars 1ère semaine</b>		
Séance 9	Correction des compositions	
Séance 10	Régulation	Travaux de groupe / Consignes et directives
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement .
Séance 12	Autocorrection	- Evaluation des acquis
<b>Mars 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16		Présentation des projets
<b>Mars 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaine</b> <b>Vacances de printemps 1: du 18 mars 2010 au 04 avril 2010</b>		
<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Raconter pour exprimer son imaginaire : La Nouvelle fantastique</b>		
<b>Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste / Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.</b>		
<b>Technique d'expression : Résumé d'une Nouvelle à partir de prises de notes (en liaison avec les activités de l'oral et de l'écrit)</b>		
<b>Thèmes : Cinéma- Bandes dessinées -Textes écrits</b>		
<b>Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)</b>		
<b>Avril 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	Le récit fantastique / Une Nouvelle racontée oralement par le professeur / Donner une suite à un récit fantastique.
Séance 3	Lecture analytique1	Etude d'une Nouvelle (distinction récit cadre – récit encadré / structure / Identification des indices du fantastique.

Séance 4	Langue 1	- Lexique du fantastique - Rapport temps de l'histoire et temps de la narration
<b>Avril 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Introduction d'éléments fantastiques dans un récit / donner une suite à un récit à dominante fantastique / donner une suite fantastique à un récit
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissement	Dégager le schéma actanciel dans un récit ou passage à dominante fantastique / Evolution de la description des actants et du décor. / Les rythmes du récit(scène, pause, sommaire.
Séance 7	Langue 2	- La temporalité - Les figures de style (l'allégorie- la métaphore- la personnification)
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédiger une suite à un récit fantastique.
<b>Avril 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 9	Activités ludiques	Visionner un film fantastique ...
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	
<b>Avril 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Correction de l'évaluation	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Régulation	Travaux de groupes / Conseils et directives
<b>Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une Nouvelle fantastique .</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/ Expression	Une Nouvelle racontée oralement par le professeur / Donner une suite à un récit fantastique : les personnages et leurs qualifiants .
Séance 2	Lecture analytique1	Etude d'une Nouvelle : identification des indices du fantastique./ Le schéma actanciel , la structure de la nouvelle , les indices , les informants , les pauses , les retours en arrière , l'ellipse , le sommaire ....
<b>Mai 2010</b>		
<b>PROJET : Raconter pour exprimer son imaginaire : La Nouvelle fantastique</b>		
<b>Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une Nouvelle fantastique. L'enjeu de la nouvelle fantastique.</b>		
<b>Technique d'expression : Résumé d'une Nouvelle à partir de prises de notes ( en liaison avec les activités de l'oral et de l'écrit )</b>		
<b>Thèmes : Cinéma- Bandes dessinées -Textes écrits</b>		
<b>Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique</b>		
<b>Mai 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 3	Langue 1	Lexique du fantastique (suite) / la caractérisation. / Le discours rapporté.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Rédiger un texte fantastique à partir d'un tableau , d'une grille, d'un schéma actanciel / Résumer une nouvelle , un texte à dominante fantastique sous forme de plan , tableau , ( 1 <sup>re</sup> partie)
Séance 5	Lecture analytique 2 élargissement	Rapport histoire et narration / Dramatisation et visée de la nouvelle / Mise en relation de la description avec les événements racontés / Introduction et chute du récit.
Séance 6	Langue 2	- La temporalité - Les figures de style (l'allégorie, la métaphore, la personnification)
<b>Mai 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 7	Ecriture 2 (Production écrite)	Reprendre et achever l'Ecriture1 préparation
Séance 8	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 10	Autocorrection	
<b>Mai 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	
Séance 13	Remédiation	
Séance 14	Présentation des projets	
<b>Mai 4<sup>ème</sup> semaine : Compositions du 3<sup>ème</sup> trimestre</b>		



## PROGRESSIONS ANNUELLES

*3<sup>ème</sup> Année Secondaire Filière : Lettres & Langues Etrangères Année scolaire 2009 / 2010*

**Volume horaire annuel : 108h (38 semaines). Volume horaire hebdomadaire : 4h. Coefficient : 5.**

<b>Rentrée scolaire : Septembre 2009</b>		
<b>Septembre : 2<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 1	- Evaluation diagnostique	
Séance 2	- Evaluation diagnostique	
Séance 3	- Evaluation diagnostique	
Séance 4	- Evaluation diagnostique	
<b>Septembre : 3<sup>ème</sup> Semaine</b>		
<b>Projet : Exposer des faits et manifester son esprit critique : Documents et textes d'histoire</b>		
<b>Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire / Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.</b>		
<b>Technique d'expression : Synthèse des documents</b>		
<b>Thème : Le fait historique</b>		
<b>Types de supports : Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques,mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Identification du genre : texte historique / Identification des marques de la situation d'énonciation / Identification des procédés d'objectivation / Exposer (raconter) un fait historique
Séance 3	Lecture analytique1	- Procédés d'objectivation du discours historique - Procédés d'authentification des faits / Personne et personnage
Séance 4	Langue 1	Présent historique / Phrase déclarative / Chronologie / Caractérisation
<b>Septembre : 4<sup>ème</sup> Semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Contraction de texte
Séance 6	Lecture analytique 2	Choix d'un même fait relaté par un autre historien. (mise en évidence des deux interprétations) (neutralité/ Subjectivité) Exposé historique et narration
Séance 7	Langue 2	Indicateurs temporels./ Lexique thématique Stratégie - Guerre - Paix
Séance 8	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Visée explicative du discours historique - Chronologie et rapport au présent
<b>Octobre 2009</b>		
<b>Octobre 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Langue 3	- Phrases nominales et phrases verbales. / Les indicateurs de temps
Séance 10	Ecriture2 (Production écrite)	Synthèse des documents
Séance 11	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 12	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
<b>Octobre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Autocorrection	
Séance 14	Devoir d'évaluation.	
Séance 15	Correction de l'évaluation	- Evaluation des acquis
Séance 16	Régulation	Vérification des travaux de groupes / Consignes et directives
<b>Octobre 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Analyser et commenter un fait d'Histoire</b>		
Séance 1	Oral : compréhension /Expression	Exposer (raconter) un fait historique. / distinction entre événement historique réflexions, et commentaires / la prise de notes comme procédé de synthèse / la synthèse d'informations par regroupements de données
Séance 2	Lecture analytique1	Identification du degré d'implication de l'énonciateur / distinction entre événement historique réflexions, et commentaires / plan du texte.
Séance 3	Langue 1	- Marques de l'objectivité et de la subjectivité - Temps du récit et temps de la description.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation).	Commenter un fait d'Histoire
<b>Octobre 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Lecture analytique 2	Distinction entre acteur et témoin de l'événement / Détermination de la visée informative / Détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques racontés / Degré d'objectivité du discours
Séance 6	Langue 2	- Suffixes et Préfixes - Le discours rapporté
Séance 7	Lecture analytique 3 (élargissement)	- Détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques racontés - Degré d'objectivité du discours
Séance 8	Langue 3	- Etude du lexique thématique / Lexique relationnel de la cause - L'expression de la cause
<b>Novembre 2009</b>		
<b>Novembre 1<sup>ère</sup> semaine</b>		

Vacances d'automne : du 29 octobre 2009 au 03 novembre 2009		
<b>Novembre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 9	Ecriture2 (Production écrite)	- Le compte-rendu critique - Rédiger un texte sur un fait historique - Commenter un fait d'Histoire
Séance 10	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 12	Autocorrection	
<b>Novembre 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16	Evaluation	Présentation des projets
<b>Novembre 4<sup>ème</sup> semaine compositions du 1<sup>er</sup> trimestre</b>		
<b>Décembre 2009</b>		
<b>PROJET : Dialoguer pour confronter des points de vue : Débat d'idées.</b>		
<b>SEQUENCE 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.</b>		
<b>Thèmes : Justice / Les droits de l'homme / Les ONG / Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture</b>		
<b>Types de supports : Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers</b>		
<b>Décembre 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 1	Correction des compositions	
Séance 2	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 3	Oral : compréhension/ Expression	- Organisation d'un débat autour d'un sujet d'actualité - Technique de prise de parole.
Séance 4	Lecture analytique1	- Identification des marques de la situation d'énonciation - L'argumentation dialectique : thèse et antithèse /
<b>Décembre 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Langue 1	- Les verbes d'opinion - Mots pour marquer un mouvement de concession - Lexique de l'accord et du désaccord
Séance 6	Ecriture 1 (Préparation)	Complétion d'un texte polémique par une introduction ; une conclusion.
Séance 7	Lecture analytique 2 élargissement	- Les connotations ( positives / négatives ) - L'implicite du discours. - Identification des procédés qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire.
Séance 8	Langue 2	- Les articulateurs chronologiques - Les articulateurs logiques (Opposition - concession ) - Synonymes et antonymes
<b>Décembre 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaine : Vacances d'hiver (I): du 17 décembre 2009 au 03 janvier 2010</b>		
<b>Janvier 2010</b>		
<b>Janvier 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Ecriture2 (Production écrite)	Elaboration d'une argumentation pour plaider une cause
Séance 10	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 11	C.R . d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 12	Autocorrection	
<b>Janvier 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
<b>Janvier 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>SEQUENCE 2 : Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/Expression	Les stratégies argumentatives. / Elaboration d'une argumentation pour concéder ou réfuter une thèse
Séance 2	Lecture analytique1	- Plan du texte - Les stratégies argumentatives du texte. - Thèse ; Argument ; Exemples
Séance 3	Langue	Les rapports logiques : Cause / Conséquence / Mots pour signaler ou exprimer une contradiction / Mots pour exprimer son désaccord (mots pour réfuter) / Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, la concession, l'ironie, l'emphase.
Séance 4	Ecriture1 (Préparation)	Réfutation d'une thèse avancée (l'argument, l'exemple et l'explication)
<b>Janvier 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Lecture analytique2 (élargissement)	- Les différents types d'arguments - Discrimination des différents arguments d'autorité - Identification des figures de style utilisées pour réfuter
Séance 6	Ecriture 2 Production écrite	Elaboration d'une argumentation pour concéder ou réfuter une thèse.
Séance 7	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images

Séance 8	C.R. d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
<b>Février 2010</b>		
<b>Février 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Autocorrection	- Evaluation des acquis
Séance 10	Devoir d'évaluation.	
Séance 11	Correction de l'évaluation	Correction + Remédiation.
Séance 12	Evaluation	Présentation des projets
<b>Vacances d'hiver (II) du 11 février 2010 au 16 février 2010</b>		
<b>Février 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
<b>PROJET : Argumenter pour faire réagir : L'appel</b>		
<b>SEQUENCE : Comprendre l'enjeu de l'appel. / Inciter son interlocuteur à agir.</b>		
<b>Technique d'expression : La lettre de motivation. / Texte exhortatif</b>		
<b>Thèmes : Justice / Les droits de l'homme / Les ONG / ....</b>		
<b>Types de supports : Textes exhortatifs , affiches, manifestes et chansons engagées .</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/Expression	Etude de slogans publicitaires (supports audio-visuels)
Séance 3	Lecture analytique1	Les stratégies argumentatives et incitatives / Les différents types d'arguments. / La structure de l'appel / Identification des séquences informatives
Séance 4	Langue 1	- Etude du lexique thématique - Verbes performatifs / de modalité
<b>Février 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Reconstitution d'un appel. Plan d'un appel. Réponse à une annonce. / rédiger une lettre de motivation
Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	- Analyse d'un appel (de la lettre de motivation) - Identification des indices d'énonciation - Les différentes formes d'injonction
Séance 7	Langue 2	- Etude du lexique thématique - L'impératif- le subjonctif - l'expression du but
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'un appel en relation avec une affiche ou un événement d'actualité / Transformation d'une annonce (parue dans un journal) en texte exhortatif / Rédiger une lettre de motivation.
<b>Février 4<sup>ème</sup> semaine Compositions du 2<sup>ème</sup> trimestre</b>		
<b>Mars 2010</b>		
<b>Mars 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 9	Correction des compositions	
Séance 10	Régulation	Vérification des travaux de groupes
Séance 11	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 12	Autocorrection	- Evaluation des acquis
<b>Mars 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Devoir d'évaluation.	
Séance 14	Correction de l'évaluation	
Séance 15	Remédiation	
Séance 16	Evaluation	Présentation des projets
<b>Mars 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> semaine Vacances de printemps (I) du 18 mars 2010 au 04 avril 2010</b>		
<b>Avril 2010</b>		
<b>PROJET : Raconter pour exprimer son imaginaire : La Nouvelle fantastique</b>		
<b>SEQUENCE 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste / Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.</b>		
<b>Technique d'expression : Résumé d'une Nouvelle à partir de prises de notes (en liaison avec les activités de l'oral et de l'écrit)</b>		
<b>Thèmes : Cinéma- Bandes dessinées -Textes écrits</b>		
<b>Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)</b>		
<b>Avril 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 1	Négociation	Présenter et négocier les projets avec les élèves.
Séance 2	Oral : compréhension/ Expression	Le récit fantastique / Une Nouvelle racontée oralement par le professeur / Donner une suite à un récit fantastique.
Séance 3	Lecture analytique1	Etude d'une Nouvelle (distinction récit cadre – récit encadré / structure / Identification des indices du fantastique.
Séance 4	Langue 1	- Lexique du fantastique - Rapport temps de l'histoire et temps de la narration
<b>Avril 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 5	Ecriture1 (Préparation).	Introduction d'éléments fantastiques dans un récit / donner une suite à un récit à dominante fantastique / donner une suite fantastique à un récit

Séance 6	Lecture analytique 2 élargissements	Dégager le schéma actanciel dans un récit ou passage à dominante fantastique / Evolution de la description des actants et du décor. / Les rythmes du récit(scène, pause, sommaire.
Séance 7	Langue 2	- La temporalité - Les figures de style (l'allégorie- la métaphore- la personnification)
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Rédiger une suite à un récit fantastique.
<b>Avril 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 9	Activités ludiques	Visionner un film fantastique ...
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	
<b>Avril 4<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 13	Correction de l'évaluation	- Evaluation des acquis.
Séance 14	Régulation	Vérification des travaux de groupes Conseils et directives
<b>Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une Nouvelle fantastique.</b>		
Séance 1	Oral : compréhension/ Expression	Une Nouvelle racontée oralement par le professeur / Donner une suite à un récit fantastique : les personnages et leurs qualifiants .
Séance 2	Lecture analytique1	Etude d'une Nouvelle : identification des indices du fantastique./ Le schéma actanciel , la structure de la nouvelle , les indices , les informants , les pauses , les retours en arrière , l'ellipse , le sommaire ....
<b>Mai 2010</b>		
<b>Vacances de printemps (II) du 29 avril 2010 au 04 mai 2010</b>		
<b>PROJET : Raconter pour exprimer son imaginaire : La Nouvelle fantastique</b>		
<b>Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une Nouvelle fantastique. l'enjeu de la Nouvelle fantastique.</b>		
<b>Technique d'expression : Résumé d'une Nouvelle à partir de prises de notes ( en liaison avec les activités de l'oral et de l'écrit )</b>		
<b>Thèmes : Cinéma- Bandes dessinées -Textes écrits</b>		
<b>Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)</b>		
<b>Mai 1<sup>ère</sup> semaine</b>		
Séance 3	Langue 1	Lexique du fantastique ( suite ) / la caractérisation / Le discours rapporté .
Séance 4	Lecture analytique1	Rédiger un texte fantastique à partir d'un tableau , d'une grille, d'un schéma actanciel / Résumer une nouvelle , un texte à dominante fantastique sous forme de plan , tableau , ( 1 <sup>re</sup> partie)
Séance 5	Lecture analytique 2 élargissement	Rapport histoire et narration / Dramatisation et visée de la nouvelle / Mise en relation de la description avec les événements racontés / Introduction et chute du récit .
Séance 6	Langue 2	- La temporalité - Les figures de style (l'allégorie, la métaphore, la personnification)
<b>Mai 2<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 7	Ecriture 2 (Production écrite)	Reprendre et achever l'Ecriture1 préparation
Séance 8	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement
Séance 10	Autocorrection	
<b>Mai 3<sup>ème</sup> semaine</b>		
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	
Séance 13	Remédiation	
Séance 14	Evaluation	Présentation des projets
<b>Mai 4<sup>ème</sup> semaine :</b> <b>Compositions du 3<sup>ème</sup> trimestre</b>		

### III. La transcription de l'entretien



## **Entretien avec M. l'inspecteur-formateur Kaddouri Mohamed**

### **Présentation de l'entretien**

Notre recherche s'inscrit dans une perspective linguistique afin de préparer une thèse de doctorat en linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE.

Depuis 2004/2005, dans l'enseignement du FLE au secondaire on a intégré la linguistique de l'énonciation et nous voulons bien vous poser quelques questions sur le programme et le manuel du secondaire.

### **Les axes de l'entretien**

- Pourquoi a-t-on introduit la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie ?
- Selon quels principes élabore-t-on un manuel au secondaire ?
- Faut-il évoquer la notion d'énonciation en classe face aux élèves, puisque dans le manuel figurent les notions d'« énoncé », d'« énonciateur » ?
- Certains enseignants pensent qu'on vise toujours la typologie des textes et qu'il s'agit seulement d'un changement de termes et de notions. Qu'en pensez-vous ?
- La plupart des enseignants que nous avons rencontrés affirment que les nouveaux manuels sont beaucoup moins utilisés par rapport aux anciens pour plusieurs raisons (la longueur et la complexité des textes, la charge sémantique des passages, le grand manque d'activités linguistiques). D'après vous, à quoi cela est-il dû ?
- Concernant les enseignants qui ne sont pas spécialisés en langue française et en didactique des langues, qui ne sont pas initiés à la linguistique de l'énonciation, qu'avez-vous mis à leur disposition pour leur faciliter la tâche ?
- Quel bilan avez-vous tiré aujourd'hui (2012) depuis le lancement de la réforme (2004-2005) ? Y a-t-il une amélioration du niveau des élèves ?

- Qu'avez-vous mis à la disposition des inspecteurs formateurs pour qu'ils puissent faciliter la tâche des enseignants ?

- Pensez-vous que ce qui est fait au cours des séminaires pédagogiques (journées de formation) est suffisant pour faciliter la tâche des enseignants ?

- Deux séminaires par an, pensez-vous que c'est suffisant ?

- Est-ce que le manuel est adapté par rapport au niveau socioculturel des apprenants ?

## La transcription de l'entretien

1. A : pouvez-vous vous présenter
2. B : bien sûr / M. KADDOURI Mohamed / inspecteur de l'éducation et de la formation du français langue étrangère avec une zone composée de la Wilaya d'Oran Saida Bayed et Nâama //
3. A : quel est l'objectif de cette réforme dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie
4. B : l'objectif c'est / euh / il vise en réalité une rupture avec les anciennes approches d'un système qui a longtemps duré / donc il est arrivé XXX ses limites / comme dans tous les pays / normalement tous les 10 ans il y a une réforme /// dans l'ordre soit de la mise à niveau ou de la mise à jour parce que tout bouge / et les réformes sont nécessaires / j'ajoute / je précise d'ailleurs que les réformes en Algérie sont précisées dans le programme du Président de la République qui a initié plusieurs réformes dans son programme présidentielle euh entre autre par exemple la justice la fiscalité en ce qui me concerne la réforme du système éducatif qui a touché tout le système hein du primaire au secondaire en passant par le moyen
5. A : parmi les objectifs principaux de ce nouveau programme c'est dépasser la typologie des textes et donner de l'importance à la linguistique de l'énonciation alors pourquoi on a intégré la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE au secondaire q
6. B : là il faudrait d'abord parler de la typologie du texte qui a été maintenant transféré dans l'enseignement moyen...sur 4ans donc je crois que c'est une bonne chose puisque maintenant l'enseignement du moyen se fait d'abord sur 4ans et il est bien organisé dans la mesure où il obéit à la notion de progression...et à titre d'exemple je peux citer le narratif en la 1<sup>ère</sup> année moyenne le descriptif en 2<sup>ème</sup> année moyenne l'expositif et l'exhortatif je crois en 3<sup>ème</sup> année et en 4<sup>ème</sup> année l'argumentatif ce qui fait que les élèves qui vont arriver normalement auront acquis des notions sur la typologie du texte...et il faut arriver au secondaire nous...nous partons du principe que ces acquisitions qu'il faudra donc euh fructifier développer et là faire intervenir non pas la typologie puisque le texte autant qu'objectif mais ce qu'on appelle et c'est cité dans le manuel dans les programmes et les documents d'accompagnement l'intention communicative donc ça veut dire que je narre en vue de...pour quelque chose donc là on va amener l'élève à dépasser la typologie des textes en vue d'une intention de communication et là nous arrivons de plein pied dans l'énonciation ce qui fait que les concepteurs du programme ont prévu la linguistique de l'énonciation pour euh amener les élèves un petit peu à se distancier par rapport d'abord à une production à un texte...à un écrit à un support afin d'avoir un certain écart par rapport aux textes ç.à.d. que afin de euh d'exprimer l'individualité ç.à.d. on va amener progressivement l'élève à ne pas tout avaler...à ne pas tout intérioriser à partir d'un support donnée et donc à essayer de donner son avis à avoir un certain recul par rapport au texte...et donc à travers la linguistique de

l'énonciation il y a toute une série d'exercices d'activités qui vont donc amener les élèves à euh essayer un petit peu à dépasser le message du texte alors c'est tous les problèmes qui concernent les pronoms euh les lieux les temps pour que on fasse un petit peu une certaine nuance qui ne pouvait exister auparavant dans euh si on avait pas fait appel à la linguistique de l'énonciation...par exemple nous pouvons analyser un jeu de je dans une conversation ou dans un support donné ou le je renvoie à une personne ou un groupe de personnes alors que l'autre je renvoie à une autre personne et ça il faut peut-être le nuancer...par exemple si nous prenons...un corpus qu'on retrouve souvent chez les émigrés qui arrivent en Algérie ils utilisent le nous...ce nous euh il faudra qu'on attire l'attention des enfants ce nous renvoie à quoi est-ce qu'il renvoie au nous collectif q non il renvoie à nous émigrés et le vous en Algérie...et notre nous c'est le nous des autres...il se voit que les autres disent chez nous là-bas le là-bas etc. donc tous ces jeux...il faudra faire découvrir...sans leur dire c'est l'énonciation parce que les élèves euh ne sont pas des étudiants mais ils doivent à l'aide...accompagnés de leur professeur comprendre que ce je n'est pas un simple pronom personnel...mais il renvoie peut-être à une réalité à une région à une antiquité ou...à une vision du monde...par exemple si vous prenez des gens d'une mouvance donnée...n'importe laquelle philosophique euh religieuse des fois ils nous disent nous ce nous n'est pas neutre ils renvoie soit aux salafistes soit aux frères musulmans...je sais pas hein...il est marqué je veux dire c'est pas le nous moi plus toi moi plus les autres mais c'est le nous qui renvoie et c'est ça qu'il faudrait que les enseignants s'appellent à le faire marquer sans l'expliquer théoriquement mais à travers des activités

7. A : sans l'expliquer ç.à.d. sans évoquer la notion de l'énonciation q

8. B : oui bien sûr les élèves ne sont pas concernés par ce discours théorique

9. A : mais

10. B : par la théorie les élèves je l'ai dit tout à l'heure ne sont pas des étudiants de français c'est des apprenants et euh dans...dans ces réformes qui s'appuient non seulement sur la linguistique de l'énonciation mais également sur l'approche communicative à travers l'approche par compétences donc cette approche par compétences part du principe que le centre d'intérêt c'est l'enfant...et nous rampons avec l'enseignement ç.à.d. uniquement indiquer des notions...mais nous basculons dans l'apprentissage...donc c'est des apprenants qui sont pas censés savoir qu'est ce que c'est que la linguistique de l'énonciation mais découvrir qu'est ce que c'est que la linguistique de il y a la nuance

11. A : mais dans le manuel, il y a la notion d'énonciateur

12. B : oui

13. A : alors est-ce qu'on doit leur expliquer ce que veut dire énonciateur par rapport à auteur et par rapport à narrateur q

14. B : là ça dépend c'est au cas par cas ç.à.d. que nous c'est un manuel qui s'adresse à tous les algériens...l'Algérie c'est des régions hein des disparités donc on peut pas si vous voulez euh systématiquement expliquer...si on peut le faire

schématiquement...si non on le fait sans le dire ç.à.d. des activités des applications pour montrer c'est que l'énonciation...on peut leur expliquer mais je sais pas ils peuvent consulter un dictionnaire de linguistique...mais est-ce qu'ils pratiqueront de l'énonciation q je n'sais pas d'où la grande question entre si vous voulez les notions et l'apprentissage...mais nous passons de l'une à l'autre ç.à.d. nous devons faire en sorte ce couple d'enseignement/apprentissage soit un couple parfait et uni hein pas un couple divorcé ç.à.d. que l'enseignement doit mener et déboucher sur un apprentissage

**15. A :** mais ce que je vois d'après les rencontres avec les enseignants ç.à.d. cette occasion de la correction du BAC au centre de Tiaret j'ai rencontré beaucoup d'enseignants...alors la même question que j'ai posée à tous les enseignants c'était que pensez-vous est-ce qu'on a vraiment dépassé la typologie des textes alors la plupart des enseignants pensent que non ç.à.d. le problème qui se pose ici c'est pas vraiment...qu'on a pas vraiment dépassé la typologie des textes mais il s'agit d'un problème de termes ou bien ce qu'on appelle

**16. B :** terminologie

**17. A :** voilà terminologie

**18. B :** non ils n'ont pas compris...il faut d'abord lire et comprendre les programmes et le document d'accompagnement qu'est un éclairage sur le programme...et c'est bien dit clairement que il ne s'agit de typologie de textes je l'ai dit tout à l'heure la typologie des textes donc a été donc transférée et prévue au moyen et je rappelle...ils n'ont pas compris il faut qu'ils comprennent que maintenant c'est l'intention communicative qui prime et on peut bien le voir dans les objets d'étude hein et dans les projets que nous retrouvons la typologie du texte mais pas entant que finalité nous trouvons le narrer en vue...de décrire en vue de...il y a une intention d'ailleurs dans le programme de 3<sup>ème</sup>AS nous avons enfin...en vue de persuader...de dissuader d'inciter nous avons l'appel...on avait l'appel dans l'ancien programme...l'appel il n'est pas entant que schéma entant que typologie entant que type de texte il est au programme du moyen hein 4<sup>ème</sup> année dans l'argumentation...mais uniquement en vue de retrouver le schéma euh du modèle textuel maintenant on va faire une petite nuance nous partons du principe comme j'l'ai dit tout à l'heure que la typologie a été acquise au moyen il faudra qu'on fasse un autre pas c'est celui d'intégrer l'intention communicative...c.à.d. il y a l'énonciation elle va intervenir dans ce sens là...que désormais je ne dois pas m'intéresser au type mais à l'intention c.à.d. si je donne l'appel je dois...comme dominant l'appel je n'ai pas compris...la dominante dans l'appel entant que discours c'est les stratégies argumentatives parce que si je lance un appel en vue d'inciter les gens par exemple à visiter une ville à euh je n'sais pas à prendre en charge leur village ou à nettoyer le quartier...donc l'appel entant que type n'est qu'un moyen pour arriver à une finalité qui est une intention de communication ces professeurs n'ont pas bien lu le programme et moi je le répète je les incite et je les

oblige à bien lire les programmes surtout dans leur préambule où c'est bien cité une euh linguistique de l'énonciation

**19. A :** et concernant les enseignants qui n'ont pas suivi...plutôt qui n'ont pas eu une licence en français

**20. B :** ces enseignants doivent se mettre à niveau et se mettre à jour...c'est un défi on ne conçoit pas un professeur qui ne se remet pas en question et c'est valable pour les uns et les autres hein mais ils sont condamnés à se mettre à jour sinon ils sont dépassés...donc étant donné qu'ils ont fait le choix d'être professeur de français...un professeur de français ça veut dire quelqu'un qui doit avoir des notions en linguistique de l'énonciation linguistique générale...en général dans tous le domaine du sciences du langage et dans le domaine de la didactique aussi parce que l'enseignant c'est lui qui doit avoir euh l'art de faire et de faire faire hein c.à.d. non seulement du faire mais du faire faire de sorte que...en ce sens que il doit être comme même un certain artisan qui réalise des cours qui apprend aux apprenants à faire

**21. A :** pour qu'on puisse réaliser ce programme et atteindre ces objectifs quels sont les outils didactiques que le Ministère de l'éducation et de l'enseignement a mis à la disposition des enseignants q

**22. B :** alors pour ce qui est du programme nous avons d'abord le document de base qui est officiel qui est le programme...et qu'il faudra appliquer dans ses grandes lignes...il y a les projets et il y a les unités qu'on peut réguler en fonction euh au cas par cas en fonction des régions en fonction de l'histoire des élèves leur parcours scolaire et nous avons le document d'accompagnement donc déjà nous avons deux documents importants et nous avons le manuel...euh...au passage je précise que le manuel n'est qu'un outil...et ça il faudrait que ça soit clair...il faut pas que les enseignants assimilent le manuel au programme...le programme est officiel le manuel peut changer c'est un outil...qui peut être très utile ou pas et rien n'empêche au passage les enseignants et nous le disons souvent de proposer d'autres textes s'ils trouvent que certains textes ne sont pas euh intéressants motivants ou pratiques ou agréables je sais pas\*\*\*au niveau de leurs enfants d'accord...euh on aurait souhaité qu'il y ait avec le programme avec le manuel euh des exercices et des corrigés comme ça ce fait dans les autres pays...hein et qu'il y ait deux types de langage parce que le manuel s'adresse et aux professeurs et aux élèves et nous déplorons qu'on a un certain jargon qui n'est pas à la portée des enfants et qui n'intéressent pas les enfants...les enfants...qu'est ce qui cela leur ajoute à leur apprentissage qu'une évaluation formative...ça n'intéresse pas les enfants...c'est la tâche du professeur pas celle de l'enfant...l'enfant il a des tâches à exécuter à partir de ceci et ces des tâches qui contribuent à son apprentissage...autrement dit on aurait souhaité avoir...à partir du document d'accompagnement parce que normalement on doit avoir pour la 3<sup>ème</sup> AS les documents du manuel qui éclaire le manuel et là c'est une aide pour le professeur...pour l'initier à une bonne utilisation du manuel d'accord mais...j'ajoute que il faut pas qu'on fasse des enseignants des personnes



assistées...qui attendent tout de la tutelle ils doivent faire de la recherche ils doivent puiser se documenter affiner leurs connaissances ça c'est le côté autoformation...par exemple on a travaillé pendant 25ans avec l'ancien manuel et c'était bien parce que ça poussait les enseignants d'abord à faire de la recherche à lire etc. et... échanger des textes moi j'ai retrouvé des textes qu'on avait fait à l'ITE (Institut Technique des Enseignants) j'ai retrouvé à Tissemsilt ça m'a fait plaisir que les textes naviguent un p'tit peu...et refléter comme même la recherche...il y a le risque...que les enseignants ne fassent pas le recherche

**23. A :** ç.à.d. le manuel scolaire n'est pas euh n'est si important c'est ça q

**24. B :** je n'ai pas dit ça le manuel est un outil...un outil par exemple

**25. A :** mais quel est son degré d'importance q

**26. B :** eh ben d'abord il est commode ça me permet de gagner du temps de ne pas recopier de ne pas faire des photocopies des textes supports etc. et puis les exercices sont là donc on gagne du temps...et donc euh c'est un recueil si vous voulez c'est un recueil des textes supports et d'exercices...il y a même une partie conjugaison grammaire etc. ça c'est le côté positif si vous voulez du manuel ...mais il n'aurait pas\*\*\*\* on peut trouver en lisant le journal un texte plus important que ceux qui sont prévus dans le manuel...parce que le manuel il est conçu par qui q par nos collègues en fonction de leur documentation etc. qui n'est pas toujours exhaustif et qui ne répond pas à tout...c'est ça...il faut pas trop sacrifier le manuel

**27. A :** alors puisque vous parlez du manuel...que pensez-vous du manuel de la 2<sup>ème</sup> AS du point de vue didactique et du point de vue linguistique q

**28. B :** le manuel de la 2<sup>ème</sup> AS par exemple, présente beaucoup d'avantages...il a des limites comme tous les manuels hein les manuels ne sont comme je l'ai exhaustifs euh...c'est un manuel qui pêche par..... du côté présentation... il y a des supports des illustrations ils sont très importants qui aident un p'tit peu à l'acquisition de notions nouvelles mais malheureusement qui sont soit écrit très petit donc illisibles soit carrément pas praticables etc. ça c'est le côté attractif parce que ... il y a ce qu'on appelle les facilitateurs d'acquisition les couleurs les graphes les bulles les illustrations sont des facilitateurs et lorsqu'ils fonctionnent en cotexte ç.à.d. avec le texte ils contribuent...beaucoup à la compréhension des supports... malheureusement c'est pas le cas bon ça c'est le côté présentation impression...mais pour ce côté linguistique euh je vois beaucoup de différences entre l'ancien et le nouveau ç.à.d. nous sommes toujours dans les activités d'apprentissage de langue il n'y a pas à mon avis euh une trace de la linguistique de l'énonciation euh ...on aurait peut être pensé à des activités où on trouverait ça...d'autre part il y a des...passages qui sont très chargés sémantiquement il y a des notions euh imagées il y a des référents...culturels et historiques qui ne passent pas si elles ne passent ils sont pas compris et donc ça fait un \*\*\*à l'apprentissage mais il faut le dire c'est la première expérience... tous les manuels ont été commandés et réalisés dans des conditions assez spéciales...

**29. A :** comment q

**30. B :** euh on avait pas assez de temps pour le faire un manuel qui suppose une équipe qui soit consacrée uniquement au manuel...nos collègues étaient chargés dans leur conception à faire le travail à faire des séminaires et préparer le manuel c'est pas des conditions euh favorables disons qui favorisent la recherche et puis le temps était limité...parce que un manuel d'abord ça se commande ça se conçoit puis ça s'évalue puis ça se corrige ça se réévalue et ça se corrige et puis après il y a le ok

**31. A :** ç.à.d. c'est possible de changer le manuel d'ici...deux ans q

**32. B :** pourquoi pas pourquoi pas normalement un manuel dans des pays développés et on avance dans le domaine de la didactique et aussi dans le domaine de l'impression euh ...c'est pas facile normalement un manuel ne doit dépasser cinq ans...puis nous avons aussi des conditions difficiles l'ONPS (l'Office Nationale de Publication Scolaire) publient tous les manuels de toutes les matières... c'est pas facile ce qu'on tenté avec le manuel de la 1<sup>ère</sup> AS on a confié l'impression au privé ça n'a pas fonctionné... le privé n'a pas respecté les cahiers de charge...le prix était élevé...donc ce qui fait maintenant c'est l'état qui s'en charge avec les...contraintes que j'ai cité et euh ça va changer c'est sûr ça va changer c'est la première expérience...c'est déjà lorsque le manuel est au rendez-vous en septembre c'est déjà beaucoup de changement

**33. A :** bon je vais vous donner quelques points...ç.à.d. ce sont les avis de quelques professeurs...la première chose nos collègues pensent que les supports du point de vue didactique qui sont dans le manuel ne sont pas faciles ne sont pas à la portée des élèves euh ils sont trop longs...la deuxième des choses les nouveaux manuels ... du point de vue des activités linguistiques il est maigre c'est le mot qu'on a

**34. B :** \*\*\*

**35. A :** ils sont maigre il y a quelques termes qui sont difficiles par exemple euh la notion de dénotation connotation le raisonnement déductif inductif dans le manuel de la 2<sup>ème</sup> AS ...que pensez-vous de cela q

**36. B :** je l'avais dit tout à l'heure à l'instant même que il y avait une certaine charge sémantique...mais il faudra... je suis d'accord avec ça dans la mesure où l'apprentissage c'est toujours du nouveau ajouté à l'ancien...si l'école n'apporte pas un plus autrement dit si l'élève euh n'apprend pas des choses nouvelles ... et garde les mêmes notions la vocation de l'école est remise en question il faut qu'il y ait du nouveau...on peut pas imaginer...simplifier\*\*\* au maximum c'est appauvrir...appauvrir l'apprentissage aussi ça c'est un défi... l'école apporte toujours un plus c'est normale que la notion nouvelle est difficile mais une fois acquise ça y est elle devient euh donc ancienne par rapport à celle qui nouvelle d'une manière progressive d'autre part les supports sont longs nous avons dit...l'enseignant euh l'artisan qui se respecte c'est celui qui sait adapter j'ai un texte de deux pages pour mes élèves je l'adapte ...il n'y a aucune interdiction émanant ni du ministère ni de nous en ce qui concerne la longueur des texte nous n'avons jamais interdit aux professeur d'adapter bien au contraire l'adaptation c'est

l'art de la pédagogie... et celui qui n'adaptent pas son langage son message ne passe pas

37. A : mais le problème qui se pose ici c'est un autre problème c'est au niveau de l'élève... parce que le manuel il est destiné aux enseignants ainsi qu'aux élèves

38. B : oui

39. A : en principe un élève qui prend le manuel il va essayer de lire un texte dans en principe il doit le trouver abordable accessible mais quand il va voir un texte qui est trop long ...

40. B : où est le problème... il est long o

41. A : il ne va pas s'intéresser

42. B : non ... il va pas s'intéresser si on lui dit vas y tu vas me lire ça donc problème... mais on peut lui dire tiens lorsque je rencontre un mot nouveau mon premier réflexe c'est de consulter le dictionnaire ... si nous installons ce réflexe d'aller vers un dictionnaire de chercher le mot nouveau ... de se prendre en charge... de régler des situations problèmes... car il y a une certaine autonomie de l'élève qui aussi être pris en charge par le professeur... parce que... peut être que je comprend par là que les professeurs veulent du tout fait... du Macdonald didactique ... non c'est pas possible où est l'initiative du professeur... le professeur c'est celui qui sait lui régler d'abord des situations –problèmes sur le plan didactique tant que professeur là ce sont des élèves qui ont un niveau x qui sont limités que dois-je leur donner comme menu o... si je leur donne le même menu des élèves qui ont un certain niveau appréciable qui ont subi un certain cursus ça n'marche pas... là si vous voulez est la touche personnelle du professeur... en me dit toujours ça mais... j'ai dit et je le répète j'insiste souvent sur la phase euh de la créativité de la résolution des problèmes... c'est le professeur... imaginez que on facilite tous les textes je vois mal la progression sur le plan didactique sur le plan linguistique chez les élèves... c'est ma conviction moi il faut qu'il y ait du nouveau même pour vous... imaginez que vous êtes donc en magistère et que c'est les mêmes notions euh on vous facilite les notions ça serait un magistère ou une licence plus ou quelque chose comme ça c'est la même chose il faut que la post-graduation apportent du nouveau et... ils vous confrontent à des situations qu'il faudrait résoudre par la recherche c'est ça c'est la même chose et je rappelle que nous sommes dans une approche par compétences qui vise euh une chose c'est que l'élève est le centre d'intérêt... il doit se prendre en charge par le biais du professeur qui lui doit être l'animateur... mais pas le détenteur du savoir euh c'est ça il faut qu'ils comprennent un p'tit peu bon c'est du nouveau \*\*\*mais euh j'espère qu'ils vont comprendre ça

43. A : je veux faire un p'tit recul sur ce que vous avez dit tout à l'heure... vous avez dit que les enseignants n'ont pas compris... de quoi s'agit-il exactement c'est ça o

44. B : ils n'ont pas compris euh

45. A : alors qu'est ce qu'on fait dans les séminaires o

46. B : dans les séminaires on euh

47. A : on leur explique o

48. B : on est chargé de la formation et de l'information les deux... on leur explique plutôt on explicite hein parce que les notions sont expliqués dans le manuel et dans le document d'accompagnement... euh ce qu'ils n'ont pas compris c'est que nous sommes passés d'une approche à une autre... et qu'il faut pas faire du nouveau à partir de l'ancien... actuellement on fait du réchauffer... la soupe de la veille on la réchauffe et on la présente comme une nouvelle soupe c'est en réalité la soupe de la veille c'est ça ç.à.d. il faut que tout l'autre comportement change... bien entendu c'est vrai il y a un p'tit problème c'est que l'approche par compétences suppose des groupes réduits et nous travaillons avec des groupes classes qui dépassent la quarantaine surtout dans les grands chefs lieux c'est vrai... mais cela n'empêche pas de changer d'attitude je comprend que nous n'installons plus des notions... mais nous devons installer des compétences de et ainsi de suite c'est ça ce que je voulais dire... et tout ce qui est nouveau fait peur ça c'est logique hein euh mais je crois que pour le secondaire c'est facile de basculer le problème réside au niveau du primaire et ça c'est une autre question...

49. A : concernant les étapes de la séquence... auparavant on travailler avec la notion d'unité didactique et actuellement on travaille avec la notion de séquence et l'ensemble de séquences c'est le projet euh la première séance de la séquence la séance d'oral pourquoi on a introduit cette séance o

50. B : on a

51. A : on l'avait auparavant

52. B : oui on a introduit euh on a réparé une injustice euh on a réparé une faute qui consistait un p'tit peu à euh prendre en charge qu'une zone d'apprentissage enfin que zones d'apprentissage que l'écrit dans ces deux phases compréhension expression or l communication l'énonciation c'est l'oral et l'écrit donc on a réhabilité l'oral ... compréhension et expression euh mais on l'a réhabilitée tant que compétence à installer compétence à la compréhension et compétence de l'expression orale... comme c'est nouveau la compréhension orale hein l'expression orale on la faisait tout le temps... occasionnellement elle n'était pas si vous voulez sanctionnée par une finalité ou une compétence ç.à.d. lorsqu'on pose des questions aux élèves ils répondent oralement donc c'est une expression orale mais on disait aux professeurs de faire la correction occasionnelle ç.à.d. euh mais maintenant c'est carrément des séances qui visent l'installation de la compréhension il écoute... et de la production orale à travers une problématique parce que nous avons les thèmes de l'autre côté on peut prendre un thème et l'intégrer dans une problématique de l'oral et c'est tant mieux... euh dans la vie euh c'est l'oral c'est pas l'écrit de toute façon nous maintenant on écrit plus une lettre c'est surtout l'oral et donc c'est pour cela que euh on a introduit ces deux compétences à l'intérieur de la séquence... euh d'une part et d'autre part c'est le cheminement logique de l'apprentissage... on va du simple au plus complexe l'oral étant le code où il y a moins de charge moins de contraintes par rapport à l'écrit

53. A : est-ce que cela peut être pris en considération ç.à.d. l'oral dans les examens  
Q

54. B : et ben je n'sais pas nous on œuvre pour que ça soit pris en considération ça rend justice un p'tit peu et ça compense un p'tit peu hein puisque il y a certains élèves la plupart sont plus à l'aise à l'oral malheureusement il n'est pas évalué et euh dans l'évaluation sommative et certificative pour le baccalauréat l'oral n'est pas pris en charge...nous œuvrons à son introduction sous quelle forme je n'sais pas c'est notre objectif mais rien ne vous empêche euh de l'évaluer en situation de classe...dans le cadre du contrôle continu

55. A : entant qu'inspecteur formateur de PES quel est votre avis sur cette réforme au niveau secondaire du FLE Q

56. B : à mon avis c'est euh c'était indispensable de faire une réforme parce que euh nous vivons pas seuls d'abord hein nous vivions dans un village planétaire où l'information va vite à travers les autoroutes d'informations et ou ça change vite et nous pourrions pas rester donc en dehors de ce qui se fait ou à l'écart de ce qui se fait hein dans les autres pays...nous sommes dans la mondialisation nous ne vivons pas seul et...les problèmes de mise à jour... dans le domaine de l'enseignement il faut une mise à jour elle est nécessaire et indispensable...je disais tout à l'heure que ça fait partie du programme du président donc c'est une tâche nécessaire qui était nécessaire...on pouvait pas imaginer je n'sais pas un système éducatif basé sur l'enseignement fondamental qui a commencé en 1973 ou 75 les débuts c'est 73 expérimentalement...et des insuffisances euh...étaient latentes étaient criantes et ben il a fallu que le présentateur public ait le courage d'initier ces réformes...c'est un système qui a trop duré et qui est devenu pas rentable qui a connu beaucoup de limites...mais ça ne concerne pas uniquement l'Algérie

57. A : est ce que vous pensez que l'intégration de la linguistique de l'énonciation peut euh apporter un plus Q

58. B : bien sûr bien sûr...un grand plus d'ailleurs euh la linguistique de l'énonciation permet un p'tit peu en disant aux apprenants de ne pas avoir tout gobé hein euh d'avoir face en recul comme j'ai dit tout à l'heure par rapport à ce qui est proposé c.à.d. d'initier les élèves à faire un certain recul ça c'est très important d'avoir un esprit critique par rapport à une production donnée mais il n'y a pas que la linguistique de l'énonciation il y a trois choses que j'ai citées tout à l'heure il y a la linguistique de l'énonciation l'approche communicative et l'approche par compétences...qui est réalisée par ces deux le domaines de la linguistique et l'approche communicative...c'est une bonne chose euh ça permet de prouver des choses qui ont été initiées dans les années 60 la linguistique appliquée à l'enseignement c'est une preuve qu'on peut appliquer la linguistique à l'enseignement...c'est une bonne chose c'est une chose nouvelle...on veut apprendre ça dépend de ce qu'on en fait...mais dans sa finalité c'est une bonne chose

59. A : merci monsieur

60. B : je vous remercie

## Argumenter

pour défendre ou réfuter  
un point de vue.

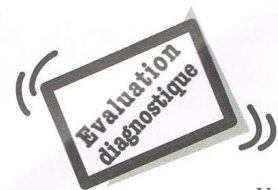


### *La lettre ouverte*

*N'admettez rien a priori  
si vous pouvez le vérifier.*

Kipling.

## IV. Pages du manuel de la 1<sup>ère</sup> AS



Vous tenez un stand spécialisé dans la bande dessinée à la foire du livre. Votre employeur vous a demandé de recenser les points de vue des visiteurs sur la BD. Ces points de vue montrent deux positions opposées. A partir des notes que vous avez prises (et qui figurent ci-dessous) rédigez le texte (compte rendu) que vous remettrez à votre employeur.

- On comprend mieux les BD grâce aux images.
- La langue utilisée dans les BD n'élève pas le niveau des lecteurs.
- L'histoire dans la BD se déroule comme dans les romans, elle prépare à leur lecture.
- La lecture des BD incite à la paresse : elle ne demande pas beaucoup d'efforts.
- La BD, en utilisant l'image, initie à la télévision et au cinéma.
- Beaucoup de visiteurs portent un jugement sévère sur la BD.
- Les lecteurs de BD s'intéressent peu à la littérature qui forme l'esprit.
- Le succès de la BD a des explications.
- La BD ne présente pas un grand intérêt sur le plan culturel.

### Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes oeuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

d'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

- Tu sais pas ? Je crois que je sais ce que t'as. C'est tous ces trucs que tu lis.
- Hein ?
- Cette attitude que t'as. La lecture ça vaut rien pour un bonhomme. Sans blague. Montre-moi un type qui lit, je te dirais que c'est un mec qui se fait du souci. Prends un papou ou un pêcheur, tout ce qu'il a envie, c'est d'avoir un peu de quoi souffler, un peu d'amour et il est heureux. Est-ce qu'ils se demandent ce qui se passe ailleurs ? Ils se font pas de souci pour tout ça tu comprends ?
- On peut en dire autant des poissons.
- Et alors ? Tu en connais des poissons malheureux ?

d'après J. Dillon, *Beau temps pour caner*, éd. Gallimard, 1969.

## Séquence 1

### Observation



- Quels renseignements concernant la situation de communication de chaque texte pouvez-vous obtenir de l'étude de leur paratexte et de leur disposition spatiale.
- Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur les contenus des textes ?

### Lecture analytique

#### Texte 1



- Quel est le thème (par rapport aux propos) de chaque paragraphe dans le texte ? Que constatez-vous ?
- Quel est le paragraphe qui correspond au titre ?
- Relevez les mots qui organisent le texte ; dans quelle partie les trouvez-vous surtout ?
- Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?
- Comparez le premier et le dernier paragraphes. Que remarquez-vous ? Justifiez l'emploi de "donc".
- Que représente la deuxième phrase du texte par rapport à la première ?
- Quel est le véritable thème du texte ?
- Quelle est la thèse avancée dans l'article ?
- Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte.
- Trouvez un titre qui résumera mieux le contenu du texte.
- Quelle est la visée du texte ?

#### Texte 2



- Quels rapports les deux interlocuteurs entretiennent-ils ? Justifiez votre réponse.
- Par quoi cette conversation a-t-elle été provoquée ?
- Quelle est la position de chaque interlocuteur concernant la lecture ?
- Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication.
- "On peut en dire autant des poissons." Que veut exprimer le locuteur par cette phrase ? Relevez dans le texte précédent les expressions qui renvoient à l'idée que veut exprimer le locuteur.

### Faites le point

Un texte argumentatif a pour visée de convaincre ou de persuader le destinataire. L'énonciateur préfère souvent ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée.

## Le jeu

Les jeux sont innombrables, de multiples espèces et ils appellent les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Le jeu entraîne inmanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle, il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiellement stérile.

Mais allons plus loin, on s'apercevra alors que le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme. D'abord, il repose sur le besoin de vaincre un obstacle, mais un obstacle inventé, presque fictif, fait à la mesure du joueur et accepté par lui. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire à la fois le désir de détente et ce besoin qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui, le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Enfin, de par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité.

R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, éd. Gallimard, 1967.

### Lecture analytique



- Relevez tous les articulateurs du texte. Ont-ils tous la même fonction ?
- Quel est l'articulateur qui met en relation les deux grandes unités de signification du texte ? Qu'introduit généralement cet articulateur ? Remplacez-le dans la proposition à laquelle il appartient. Va-t-il exprimer précisément ce qu'il a l'habitude d'exprimer.
- "... d'aisance, de risque ou d'habileté" : quels sont les jeux que vous connaissez qui pourraient justifier l'utilisation de chacun de ces trois mots ?
- Relevez les mots ou expressions qui renvoient dans le second paragraphe à "délassement", "réelle", "contrainte", "ne produit rien" : que constatez-vous ?
- Quel mot est l'antonyme de "stérile" ?
- En quoi le second paragraphe va-t-il "plus loin" ?
- Comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte ?
- "... mais aussi ... vie réelle" (1<sup>er</sup> §) : cette affirmation est-elle valable pour tous les jeux ? Justifiez votre réponse.

### Faites le point

Quand, dans un texte, tous les arguments sont en faveur d'une même thèse l'énonciateur adopte un plan par inventaire, sinon le texte est construit par opposition (une thèse "pour" et une thèse "contre"), chacune faisant l'inventaire de ses propres arguments, le texte se termine parfois par une synthèse.

## Séquence 1

### Expression orale

#### Le bon train de lecture

Tous les supports n'ont pas la même efficacité : on lit mieux dans un livre que sur un écran de télévision, où le rythme de lecture est imposé.



Science & Vie, septembre 2000.

- Que représente l'image ? Quelle impression s'en dégage ?
- Quels rapports voyez-vous entre :
  - l'image et le titre du petit énoncé qui l'accompagne ?
  - entre l'image et l'énoncé lui-même ?
  - entre le titre et l'énoncé ?
- Expliquez l'expression "Le bon train de lecture".
- Sur quel média l'énoncé porte-t-il un jugement critique ?
- Quels sont vos points de vue sur cette question ?

### La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?



La corrida alimente régulièrement les polémiques entre partisans et détracteurs. Les partisans de la corrida soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale, partie fondamentale des ferias\* qui se tiennent en Espagne d'avril en octobre. De plus, sans la corrida, les ganaderias\* n'auraient plus lieu d'exister et, de ce fait, la race des taureaux de combat s'éteindrait.

Pour ses détracteurs, la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau, aussi ne peut-elle plus s'effectuer en France que dans les villes revendiquant une tradition tauromachique de plus de cinquante ans.

Toutefois, certaines formes de sport tauromachique pourraient rapprocher les antagonistes puisque les combats ne se terminent pas par la mise à mort de l'animal. Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attributs tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes.

L'Encyclopédie Larousse, 1999.

\* ferias : fêtes annuelles comportant des courses de taureaux.

\* ganaderias : élevages de taureaux de combat.

### Lecture analytique

- Quelle est la fonction du titre par rapport au texte ?
- Relevez le champ lexical de "antagonistes".
- Quels sont les arguments de chaque camp ? A quels types de préoccupations des destinataires chacun d'eux s'adresse-t-il ?
- Quelle a été l'intention de celui qui a choisi la photographie ?
- Qu'introduit "toutefois" ? Quelle est l'intention du scripteur dans ce dernier paragraphe ?



### Expression orale

Quelle place les animaux occupent-ils dans la vie des hommes ?  
Considérez-vous que l'on fait assez pour les protéger ?



Complétez le texte suivant par les articulateurs manquants puis résumez-le.



### La ceinture de sécurité

Dès 1977, la ceinture de sécurité devint obligatoire en France. Elle fit aussi l'objet de slogans publicitaires, tel "Un petit clic vaut mieux qu'un grand clac." Ainsi la ceinture de sécurité est passée dans les moeurs de l'automobiliste français. Elle a des partisans et des détracteurs. Les uns lui trouvent des avantages, les autres des inconvénients.

..... elle empêche l'automobiliste d'être projeté dans le pare-brise lors des collisions frontales. Qui a pu voir un accidenté de la route défiguré par des coupures au visage ne doute plus de l'utilité de la ceinture.

....., la ceinture protège les conducteurs du choc en retour, c'est-à-dire du rejet du corps vers le siège. Atténuant la violence du mouvement, elle évite les lésions cervicales communément appelées "coup de lapin".

....., elle retient l'automobiliste sur son siège, le gardant de l'éjection. Or, cette dernière est souvent meurtrière, étant donné la vitesse généralement élevée des véhicules.

....., la ceinture de sécurité n'est pas sans défauts. Ses détracteurs lui reprochent essentiellement deux choses :

- d'une part, elle bloque parfois le conducteur dans sa voiture, lui faisant courir, en cas d'incendie, le risque d'une carbonisation.

....., il arrive qu'elle engendre des fractures de l'épaule par suite d'un blocage des enrouleurs.

Appréciée ou contestée, la ceinture est de toute façon obligatoire et ce n'est certes pas le nombre croissant des morts de la route qui annulera l'obligation de la porter.

d'après M.Pinchon, Le Monde, juillet 1986.

### VOTRE PROJET

#### Feuille de route

Votre projet consiste à rédiger une lettre ouverte adressée à un destinataire capable de prendre en charge vos préoccupations.

L'étude de la séquence 1 vous a permis de savoir qu'une argumentation consiste d'abord à choisir des arguments pour étayer un point de vue, à les classer, et à les organiser selon le plan qui convient le mieux à la visée poursuivie.

Pour l'instant, recensez tous les arguments qui peuvent appuyer la thèse que vous voulez défendre ensuite, faites un tri **en fonction du destinataire** de votre lettre ouverte ; ne gardez que les plus convaincants et classez ces derniers du plus faible au plus fort.

Dans la suite du chapitre vous apprendrez à choisir votre degré d'implication dans le discours.



## Séquence 1

### La médaille cachée de l'athlétisme américain

L'étonnant n'est pas que quelques uns des meilleurs athlètes américains soient éclaboussés par les affaires de dopage. L'étonnant c'est que l'on ne se soit pas posé de questions en assistant à la transformation physique de certains athlètes (pas que des Américains d'ailleurs).

Pour expliquer cette métamorphose les intéressé(e)s arguaient des miracles de la musculation et des régimes alimentaires protéinés. Certes, mais de là à prendre 30 kilos de muscles en un an, il y avait un mystère. Après les aveux du patron des laboratoires Balco, capable de transformer les sportifs en Goliath des stades, le mystère est levé. A leurs risques et périls, les athlètes se sont goinfrés aux stéroïdes et aux anabolisants à la manière des oies.

Quand Paris a présenté son dossier pour les Jeux Olympiques de 2012, certains ont expliqué que l'engagement de la France dans la lutte contre le dopage était un handicap. L'affaire Balco prouve, au contraire, que c'est la seule chance de sauver le sport en général, et l'athlétisme en particulier. Il fut un temps où l'ex RDA avait érigé le dopage en raison d'Etat. Après la chute du mur de Berlin, on a suspecté la Chine d'avoir pris le relais. Aujourd'hui, on peut se demander si, dans cette course, les Etats Unis n'ont pas pris une longueur d'avance, à cette nuance près que la raison d'argent a remplacé la raison d'Etat.

J. Dion, Marianne, 11 au 17 décembre 2004.

#### Observation



- Si vous avez suivi dans les media les différentes rencontres sportives (Jeux olympiques etc.), que vous suggère le titre de l'article ?

#### Lecture analytique

- Quel est le thème du texte ? Relevez son champ lexical.
- Quel phénomène a été à la base des interrogations de certains ? Relevez deux termes pour justifier votre réponse.  
Quel argument était avancé par le monde du sport pour justifier ce phénomène ?
- Que reproche le journaliste aux responsables sportifs ; aux athlètes eux-mêmes ; au reste des personnes intéressées par le sport (spectateurs, journalistes etc.) ?
- Pour quelles raisons a-t-on recours au dopage d'après ce texte ?
- Quelle est la position de l'auteur de l'article face à ce problème ? Relevez la phrase qui l'exprime.
- Évaluez le degré d'implication du journaliste dans son texte.

## Changez de refrain

En occident, les stars de la musique piochent volontiers leurs inspirations et notes branchées au fin fond de l'Afrique. Les DJ blancs remixent à loisir des tubes venus des quartiers de Matongué à Treichville. Bref, cette musique plaît, s'exporte, a un potentiel. Et surtout, les Africains eux-mêmes la consomment à qui mieux mieux, délaissant radicalement tout autre son qui pourrait venir d'ailleurs.

Alors pourquoi, avec un tel engouement, un tel marché à portée de main, de tels stades et salles bondées de spectateurs les stars du continent ne s'en sortent pas ? Pourquoi à ce jour, aucune boîte de disques digne de ce nom, qui serait sur le continent, n'a pu faire en sorte que la musique africaine soit un vrai business, lucratif et "clean", remplissant les poches de ses auteurs ?

L'une des raisons, lamentable, à tout ce gâchis est, bien entendu, une pratique installée, ancrée et apparemment indéboulonnable : le piratage. Sitôt édité et avant même sa sortie officielle, tout album est copié et lancé sur les marchés en version bricolée et souvent inaudible, à un prix défiant toute concurrence. Tout le monde le sait, tout le monde s'en plaint, et jamais aucune mesure n'est prise contre ce phénomène.

Pire, dans certains pays, on murmure que des officiels ou affiliés orchestrent eux-mêmes ces marchés parallèles et s'en remplissent les poches. C'est quand même fort de ne pas comprendre que ce business minable condamne à mort l'une des rares industries culturelles qui pourraient rapporter gros au continent noir !

Contrairement à l'art, la mode ou le cinéma, la musique africaine bénéficie de l'offre et de la demande en quantités inépuisables. Quant à l'argument qui consiste à dire que les CD "clean" sont trop chers pour le peuple, il est d'une hypocrisie sans nom ! Quand le secteur du disque sera enfin encadré par des textes, que les sociétés de droits d'auteurs fonctionneront et que les pirates auront disparu, il est clair que les producteurs et distributeurs, enfin motivés, trouveront une solution pour adapter les prix à certains publics.

E. Pontié, Afrique Mag n° 230 - 2004.

## Séquence 1

### Lecture analytique

- Quel est le problème posé par le journaliste ? Qu'est-ce qui vous a permis de le retrouver ?
- A quoi sert le premier paragraphe du texte ?
- Quels sont les mots et expressions qui renvoient à "piratage" ?
- Quel argument est avancé pour justifier le piratage ?
- Qu'est-ce qui caractérise un "vrai business" ? Relevez les expressions en relation avec cette idée.
- Quelle est la thèse du journaliste ?
- Montrez l'implication du journaliste dans le texte par le relevé des différents moyens utilisés (modalisateurs : verbes d'opinion, adverbes, les modes, les évaluatifs etc.).
- Identifiez les actes de parole contenus dans le texte.
- A quels destinataires ce texte s'adresse-t-il précisément ?

### Expression orale



- Le dessin ci-dessus accompagnait l'article de E. Ponti. Justifiez ce fait.
- Quel autre délit suggère ce dessin ?
- Que pensez-vous de ces pratiques ? Quel impact ont-elles sur l'économie des pays ? Sur les individus ?

## Séquence 2

- Pour moi, dit-il, les titres de famille ne signifient rien. Ainsi, papa, tu sais combien je t'aime ! Or je t'aime, non pas parce que tu es mon père ; je t'aime parce que tu es mon ami. En effet, tu n'as aucun mérite à être mon père, mais je regarde ton amitié comme une haute faveur que tu ne me dois pas et que tu m'accordes généreusement.

- Ah ! répond M. Lepic

- Et moi, et moi ? demandent grand frère Félix et soeur Ernestine.

- C'est la même chose, dit Poil de Carotte. Le hasard vous a fait mon frère et ma soeur. Pourquoi vous en serais-je reconnaissant ? A qui la faute, si nous sommes tous les trois des Lepic ? Vous ne pouviez l'empêcher. Inutile que je vous sache gré d'une parenté involontaire. Je vous remercie seulement, toi, frère, de ta protection, et toi, soeur, de tes soins efficaces. [...]

- Et ce que je dis, ajoute Poil de Carotte, je l'affirme d'une manière générale, j'évite les personnalités, et si maman était là, je le répéterais en sa présence.

- Tu ne le répéterais pas deux fois, dit grand frère Félix.

- Quel mal vois-tu à mes propos ? répond Poil de Carotte. Gardez-vous de dénaturer ma pensée ! Loin de manquer de coeur, je vous aime plus que je n'en ai l'air. Mais cette affection, au lieu d'être banale, d'instinct et de routine, est voulue, raisonnée, logique.

J. Renard, *Poil de Carotte*, éd. ENAG, 1992.

### Lecture analytique



- Quel est le thème de la discussion ?
- Quelle est la thèse défendue par Poil de Carotte ? Relevez la phrase qui exprime le mieux cette thèse.
- Relevez en deux colonnes d'abord les arguments donnés par Poil de Carotte pour justifier l'amour qu'il éprouve pour les siens, ensuite retrouvez les arguments avancés généralement à ce propos et que lui, refuse.
- Le reste de la famille partage-t-il son point de vue ? Justifiez votre réponse.
- Définissez la situation d'énonciation.

### Faites le point

L'énonciateur peut clairement manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel "je", des verbes d'opinion, du vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ces moyens lui permettent de faire part de ses jugements, de son évaluation d'une idée.

## Séquence 2

### Un conseil bien raisonnable !

Au printemps de l'année 1937, comme je me promenais dans le parc de l'hôpital psychiatrique de Sibiu, en Transylvanie\*, un "pensionnaire" m'aborda.

Nous échangeâmes quelques paroles puis je lui dis :

"On est bien ici. - Je comprends. Cela vaut la peine d'être fou", me répondit-il.

"Mais vous êtes quand même dans une espèce de prison. - Si vous voulez, mais on y vit sans le moindre souci. D'ailleurs, la guerre approche, vous le savez comme moi. Cet endroit est sûr. On ne mobilise pas et puis on ne bombarde pas un asile d'aliénés. A votre place, je me ferais interner tout de suite."

Troublé, émerveillé, je le quittai, et tâchai d'en savoir plus long sur lui. On m'assura qu'il était réellement fou. Fou ou non, jamais personne ne m'aura donné conseil plus raisonnable.

E. M. Cioran, *Aveux et anathèmes*, éd. Gallimard, 1987.

\* Transylvanie : actuelle Roumanie.

#### Lecture analytique



- Quelle est l'utilité du premier paragraphe ?
- En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.
- Par quel moyen l'auteur signale-t-il les changements d'interlocuteurs ?
- Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d'énonciation.
- Remplacez les différents "on" utilisés dans le texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent.
- "Cela vaut la peine d'être fou" : quels sont les arguments avancés pour étayer cette thèse ?
- Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux interlocuteurs.
- Pourquoi l'auteur raconte-t-il cette histoire ? Quelle est sa visée ?
- Quelle est la situation d'énonciation ?

#### Expression écrite



Rapportez au style indirect l'échange entre les deux interlocuteurs. Veillez au choix des verbes qui introduiront les propos.



J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission. A mes yeux, les instituteurs sont responsables de toute la société. Ce sont eux qui ouvrent

l'esprit des gosses, qui leur montrent ce qui est bien et ce qui est mal. Cette responsabilité est maintenant la mienne et je dois en assumer les conséquences.

Quand on a des gosses à soi, il ne suffit pas de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, il faut aussi leur apprendre à lire entre les lignes, c'est-à-dire à réfléchir et à penser par eux-mêmes, et ça ce n'est pas toujours facile. Ce qui est essentiel, c'est qu'un enfant dans une classe, n'importe laquelle, se sente aimé et considéré, qu'il sente que le maître ou la maîtresse ne le prend ni pour un numéro ni pour un polichinelle, et que, tout ce qu'on lui demande, c'est pour son bien. A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour y parvenir. Sans amour il vaut mieux ne pas enseigner, il vaut mieux faire un autre métier. Pour moi c'est une vocation.

Et puis, il n'y a pas que les enfants, il y a aussi les parents et les grands parents. Ce sont eux qui retiennent le progrès et empêchent les idées nouvelles de s'imposer. Les enfants amènent d'autres idées à l'intérieur de la famille, même si elles ne sont pas acceptées tout de suite, elles font leur chemin et, peu à peu, ce sont les enfants qui prennent le dessus.

E. Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, éd. Simoën, 1977.

#### Compréhension

- Relevez les termes relatifs au métier d'E. Carles. L'auteur ne parle pas de métier, mais emploie d'autres termes, lesquels ? Qu'indique le choix de ces termes ?
- Relevez des expressions pour répondre aux questions suivantes :
  - en quoi consiste le travail d'un instituteur ?
  - qu'apporte de plus un bon instituteur ?
  - quelles qualités doit posséder un instituteur ?
- Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte.
- Faites le plan du texte.
- Relevez la phrase dans laquelle la thèse de l'auteur est exprimée.

#### Expression écrite

Transcrivez, en une dizaine de lignes, ce que vous avez dit à une personne que vous connaissez et qui charge l'école de tous les maux. Vous lui avez expliqué pendant votre discussion que les enseignants "ouvrent l'esprit des gosses".

## Séquence 2

### Qui a tué Davy Moore ?

"Ce n'est pas moi, dit l'arbitre,  
Pas moi  
Ne me montrez pas du doigt  
Bien sûr j'aurais peut-être pu le sauver  
Si au huitième round j'avais dit "assez"  
Mais la foule aurait sifflé.  
Ils en voulaient pour leur argent, tu sais.  
C'est bien dommage mais c'est comme ça,  
Y'en a d'autres au-dessus de moi,  
Ce n'est pas moi qui l'ai fait tomber,  
Vous ne pouvez pas m'accuser."

*Qui a tué Davy Moore  
Qui est responsable et  
Pourquoi est-il mort ?*

"Ce n'est pas moi dit son manager, à part  
Tirant sur son gros cigare  
C'est difficile à expliquer :  
J'ai cru qu'il était en bonne santé.  
Pour sa femme, ses enfants, c'est bien pire  
Mais s'il était malade il aurait pu le dire.  
C'est pas moi qui l'ai fait tomber.  
Vous ne pouvez pas m'accuser."

*Qui a tué Davy Moore  
Qui est responsable et  
Pourquoi est-il mort ?*

"Ce n'est pas moi, dit le journaliste, à la tribune  
Tapant son papier pour la une.  
La boxe n'est pas en cause tu sais,  
Dans un match de foot il y a autant de danger.  
La boxe est une chose saine.  
Ça fait partie de la vie américaine.  
C'est pas moi qui l'ai fait tomber.  
Vous ne pouvez pas m'accuser."

*Qui a tué Davy Moore  
Qui est responsable  
Pourquoi est-il mort ?*

"Ce n'est pas moi, dit son adversaire  
Lequel  
A donné le dernier coup mortel."  
De Cuba il a pris la fuite  
Où la boxe est maintenant interdite.  
"Je l'ai frappé, bien sûr, ça c'est vrai  
Mais pour ce travail, on me paye.  
Ne dites pas que je l'ai tué.  
Et après tout c'est le destin,  
Dieu l'a voulu."

*Qui a tué Davy Moore  
Qui est responsable  
Pourquoi est-il mort ?*

B. Dylan (version française : Graeme All Wright).

### Lecture analytique



- Quelle est la fonction du refrain dans l'organisation du texte ?
- Quelle est sa fonction par rapport aux idées développées dans le texte ?
- Comparez les débuts et les fins de chaque couplet. Que constatez-vous ?
- Quels sont les arguments développés dans chaque couplet pour nier la responsabilité dans la mort du boxeur ? Trouvez un contre-argument pour chacun d'eux.
- Expliquez l'emploi de l'expression "A donné le dernier coup mortel".
- Montrez que la responsabilité de la mort n'est pas limitée aux différents locuteurs.
- Quel problème l'auteur de la chanson pose-t-il ?

### Expression écrite



Votre frère n'aime et ne pratique que les sports dangereux. Vous vous inquiétez et tentez de le convaincre que ce qu'il fait ne mérite pas qu'on perde sa vie. Rapportez à un (une) ami(e) la conversation que vous avez eue avec lui à ce sujet.

## Séquence 2

Chère Zineb

*Je t'écris cette lettre avec l'espoir de te voir bientôt. Je déprime un peu en pensant que dans cinq jours, le 20 août, j'aurai trente ans et que je n'ai pas réussi à m'épanouir dans mon boulot. Je crois sincèrement que le journalisme n'est pas fait pour moi. Voilà cinq ans que j'exerce ce travail qui ne correspond ni à une vocation, ni à de réelles ambitions. Heureusement que je t'ai écoutée et qu'entre-temps, j'ai terminé ma thèse que j'avais failli abandonner. Je pense sérieusement faire ma demande pour intégrer l'enseignement. Je te tiendrai au courant. En attendant, grosses bises.*

Mérim

Alger, le 2 septembre 2005.
Mademoiselle Mérim Z. 28, rue de la Liberté, Alger.
A
Monsieur le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure.
Objet : Candidature au poste de professeur de littérature.
Monsieur le Directeur,
J'ai l'honneur de vous présenter ma candidature pour un poste de professeur de littérature au sein de votre école.
Je suis titulaire d'un doctorat depuis un an. J'exerce actuellement une profession qui n'est pas conforme à mon profil et je souhaite vivement exercer le métier pour lequel j'ai la formation et la motivation nécessaires. Je vous adresse ci-joint mon CV.
Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
M . Z

## Séquence 2

Chère Zineb

*Je t'écris cette lettre avec l'espoir de te voir bientôt. Je déprime un peu en pensant que dans cinq jours, le 20 août, j'aurai trente ans et que je n'ai pas réussi à m'épanouir dans mon boulot. Je crois sincèrement que le journalisme n'est pas fait pour moi. Voilà cinq ans que j'exerce ce travail qui ne correspond ni à une vocation, ni à de réelles ambitions. Heureusement que je t'ai écoutée et qu'entre-temps, j'ai terminé ma thèse que j'avais failli abandonner. Je pense sérieusement faire ma demande pour intégrer l'enseignement. Je te tiendrai au courant. En attendant, grosses bises.*

Mérim

Alger, le 2 septembre 2005.
Mademoiselle Mérim Z. 28, rue de la Liberté, Alger.
A
Monsieur le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure.
Objet : Candidature au poste de professeur de littérature.
Monsieur le Directeur,
J'ai l'honneur de vous présenter ma candidature pour un poste de professeur de littérature au sein de votre école.
Je suis titulaire d'un doctorat depuis un an. J'exerce actuellement une profession qui n'est pas conforme à mon profil et je souhaite vivement exercer le métier pour lequel j'ai la formation et la motivation nécessaires. Je vous adresse ci-joint mon CV.
Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
M . Z

### Lecture analytique



- Comparez les deux lettres écrites par la même personne aux niveaux :  
de leur présentation ;  
des marques de l'énonciation ;  
de leur intention de communication.

Qu'en déduisez vous ?

- Recensez l'ensemble des informations contenues dans les deux lettres pour pouvoir remplir le CV qui a accompagné la demande de Mériem.

### Curriculum vitae

#### Etat civil :

Nom et prénom \_\_\_\_\_

Date et lieu de naissance \_\_\_\_\_

Situation familiale \_\_\_\_\_

Adresse personnelle et n° de téléphone \_\_\_\_\_

#### Formation :

Diplômes	lieux	Dates
_____	_____	_____

#### Expérience professionnelle :

Fonctions	Nom(s) de(s) l'organisme(s) employeur(s)	Dates
_____	_____	_____

#### Langues pratiquées :

#### Divers :



### Sport et télévision

La télévision est-elle au service du sport, ou est-ce l'inverse ? Les relations entre le sport et la télévision sont fondamentales. De nombreux événements sportifs n'auraient pas lieu sans les recettes liées aux droits de retransmissions télévisées. Pourtant, la première manifestation sportive retransmise en direct - la coupe du monde de football en Suède - ne remonte qu'à 1958. Depuis, le paysage audiovisuel s'est profondément modifié. Avec l'arrivée du satellite, des chaînes entièrement dédiées au sport voient le jour. Mais un danger se fait sentir : certains événements ne sont désormais retransmis que sur des chaînes payantes. De plus, la télévision influe parfois sur le déroulement de l'événement et ne respecte pas les règles de certains sports. En 1986, lors de la coupe du monde de football au Mexique, certains matchs ont eu lieu à midi, au plus fort de la canicule, pour permettre aux téléspectateurs européens, en raison du décalage horaire, de recevoir les images en direct en début de soirée ; en 1999, le volley-ball modifie totalement son système de comptage des points pour tenter de devenir un sport "médiatique". Néanmoins, grâce à la télévision, le sport touche maintenant un nombre de personnes considérable. Ainsi, les finales de coupes du monde sont suivies par des millions de téléspectateurs.

d'après l'Encyclopédie Larousse, 1999.

### Compréhension

- Que représente la première phrase du texte par rapport au titre ?
- Relevez le champ lexical de "télévision".
- Retrouvez les trois grandes unités de signification du texte en vous basant sur les termes qui articulent le texte.  
Qu'expriment ces articulateurs ?
- Quels sont tous les arguments en faveur de la télévision ?
- Que reproche-t-on à la télévision ?
- Retrouvez les énoncés qui servent d'exemples pour illustrer ces arguments.
- Face aux divers arguments développés, quelle est la position du scripteur ? Justifiez votre réponse.

### Expression écrite

Rédigez une lettre au Président de la Fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que "certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes".

### Auto-évaluation

Graphie et présentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai mis à la place qu'il faut les constituants de la lettre : date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet, formule d'appellation, formule de politesse, signature, corps de la lettre.</li> </ul>
Organisation de la lettre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position.</li> <li>• J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution.</li> <li>• J'ai produit un plan par accumulation.</li> <li>• J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument.</li> <li>• Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.</li> </ul>
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai utilisé le présent.</li> <li>• J'ai pris en compte le statut du destinataire.</li> <li>• Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position.</li> <li>• Mes exemples sont pertinents.</li> </ul>
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement).</li> <li>• J'ai, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps.</li> <li>• J'ai utilisé correctement les modes.</li> <li>• J'ai respecté les règles de ponctuation.</li> <li>• J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe.</li> </ul>

### EXERCICES

1 - Distinguez dans les phrases suivantes "que" conjonction de subordination et "que", pronom relatif. Pour les pronoms relatifs, encadrez les antécédents.

- Les avantages que l'ordinateur offre à l'homme sont nombreux.
- Il affirme, par expérience, que la musique est un remède contre le surmenage.
- Certains parents pensent réellement que la parabole change le comportement de leurs enfants de façon négative. Toutefois, d'autres parents estiment que la parabole apprend à leurs enfants à être plus tolérants et plus ouverts.
- Le cinéma est le domaine artistique que les jeunes préfèrent.
- J'ai acheté les livres que tu m'avais conseillés.
- Je lui ai dit que tu m'avais vivement conseillé ces livres.
- L'histoire racontée dans ce film est une fiction qui n'a rien à voir avec la réalité.
- Je doute fort que l'homme soit conscient du danger que provoque la destruction des forêts.
- L'eau est un liquide précieux que l'homme doit préserver.
- Il faudrait que les enfants jouissent de droits fondamentaux dans tous les continents.
- Il est nécessaire de nos jours que les enfants pratiquent un sport régulièrement pour prévenir les problèmes liés à l'obésité.
- La plupart des jeunes pensent que le cinéma est uniquement un moyen de distraction.

2 - Relevez tous les "que" dans le texte suivant. Lesquels font partie d'une locution conjonctive ? Qu'introduisent-ils ?

Il faut que chacun travaille pour le bien de tous. Il est utile que les agriculteurs détruisent les mauvaises herbes et retournent la terre pour en assurer la fécondité. Il est nécessaire que le boulanger pétrisse la farine pour en faire du pain, que le mineur descende chaque jour dans la mine bien qu'il coure de grands dangers, que le médecin réponde jour et nuit à l'appel des malades. Puisque dans une société chacun a un devoir à remplir, ne négligez pas le vôtre. Votre devoir consiste à vous instruire afin que, plus tard, vous soyez vous-mêmes aptes à mieux servir.

3 - Complétez le texte ci-dessous par les termes suivants (donnés dans le désordre et sans articles) : feuilleton, image, écran, presse, bibliothèque, spectacle, documentation.

Le monde est présent à la télévision parce qu'on le voit, mais il est présent dans le journal par sa diversité et son foisonnement. L'écran donne en effet ..... de choc, mais le journal reste le meilleur résumé de ce qui se passe chaque jour dans le monde. Le journal est le ..... quotidien de l'humanité à travers le monde entier. L'avantage incomparable du journal, c'est qu'il reste sous la main. Ce que vous apercevez sur ..... disparaît aussitôt. Dans le monde où nous vivons, le journal est ..... simple et permanente. .... est le lieu privilégié de la discussion des idées. La télévision est plus proche d ....., le journal est plus proche d ..... ou de l'amphithéâtre.

4 - Classez les énoncés ci-dessous selon qu'ils expriment un fait ou un point de vue :

- La télévision est un moyen d'information audiovisuel.
- La télévision est un moyen d'influence.
- Le sport est un spectacle médiatisé.
- Le sport est une activité physique.
- Le livre est un assemblage de feuilles imprimées.
- Le livre demeure le meilleur compagnon de l'homme.
- La lecture développe l'intelligence de l'individu.
- La lecture est un acte qui consiste à déchiffrer un message écrit.

5 - Classez les verbes dans la grille ci-dessous afin de montrer ce qu'ils expriment : dire, apprendre, affirmer, penser, savoir, entendre, croire, juger, annoncer, voir, souhaiter, désirer, estimer, trouver.

La perception	La connaissance	La déclaration	La volonté	L'opinion
---------------	-----------------	----------------	------------	-----------

6 - Dans le texte suivant, relevez les indices d'opinion :

Aujourd'hui, il est vrai que nous sommes entrés dans l'époque de la culture de masse, présente dans tous les foyers grâce à la télévision. Mais il convient de dire que si ces appareils sont porteurs de création, ils sont avant tout des moyens de diffusion, cela signifie que les sources de la culture sont certainement ailleurs qu'en eux : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale. La culture étant sans doute l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui, l'audiovisuel est peut-être le témoignage offert à tous de cet effort. C'est la raison pour laquelle je crois qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera jamais le niveau de culture des téléspectateurs.

d'après G. Montassier, *Le fait culturel*.

7 - Complétez le petit dialogue ci-dessous par les modalisateurs (adverbes ou locutions adverbiales) suivants : sûrement, peut-être, franchement, malheureusement, sans doute.

- ....., je suis surpris, ce n'est pas dans ses habitudes de ne pas venir à un rendez-vous. Il est .....malade.
- Il a ..... une bonne raison, .....faudrait-il téléphoner ?
- ....., je ne sais pas où le joindre à cette heure-ci !

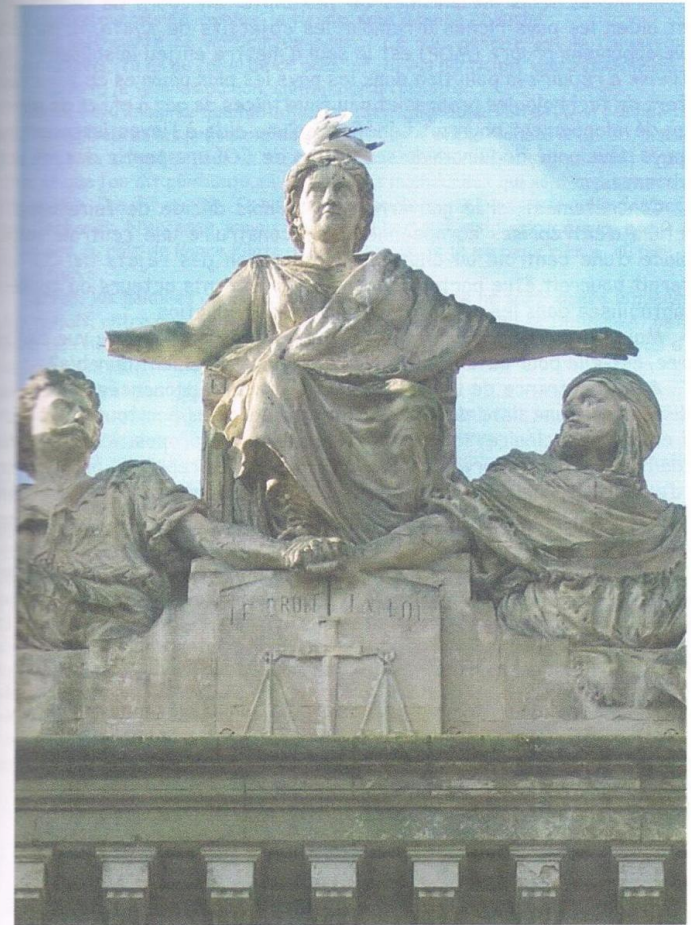
8 - Complétez les énoncés suivants par l'articulateur qui convient.

- L'être humain est sensible au phénomène de la mode ..... a besoin de changement.
- Le sport de compétition est utile ....., il constitue parfois un danger pour la santé du sportif à cause du phénomène du dopage.
- La télévision n'est pas la cause de la violence que nous constatons ..... la violence existe même dans les régions où l'on n'a jamais vu un poste de télévision.
- La violence existe même dans les régions qui ne connaissent pas la télévision ..... la télévision n'est pas la cause unique de la violence.
- Les scènes de violence dans les stades sont inadmissibles ..... le football demeure le sport le plus populaire.
- ..... son prix élevé, l'ordinateur est un outil de travail indispensable.



## PROJET 2

Mettre en scène un procès  
pour défendre des valeurs humanistes.



V. Pages du manuel de la 2<sup>ème</sup> AS

## EVALUATION DIAGNOSTIQUE

### Nucléaire et développement durable

*Défenseurs et détracteurs du nucléaire s'affrontent désormais sur le terrain du développement durable à l'échelle planétaire.*

Parmi les trois mécanismes de flexibilité, en cours de définition, qui doivent aider les pays riches à remplir les objectifs de Kyoto, le mécanisme de développement propre (MDP) est le seul à mettre en jeu la solidarité Nord-Sud. Il vise à réduire la pollution dans les pays les plus pauvres en favorisant le transfert de technologies propres et peu émettrices de gaz à effet de serre. Un pays en développement pourrait bénéficier d'une aide à l'investissement tandis qu'un pays développé déduirait de ses rejets de CO<sup>2</sup> une partie des réductions ainsi obtenues.

Concrètement, si le gouvernement chinois décide de faire appel à un consortium d'entreprises européennes pour construire une centrale nucléaire à la place d'une centrale au charbon, la réduction des rejets de CO<sup>2</sup> qui en résulterait pourrait être partagée entre les différents acteurs du consortium et comptabilisée dans les objectifs nationaux de réduction.

Mais l'énergie nucléaire, certes intéressante du point de vue de l'effet de serre, est-elle pour autant une énergie du développement durable ?

À la Conférence de La Haye, les ONG se sont prononcées en faveur de l'établissement d'une liste de technologies acceptables par toutes les parties ce qui exclut le nucléaire, trop controversé. Dans sa proposition finale, qui n'a cependant pas abouti, le président de la Conférence a repris la proposition des ONG d'exclure le nucléaire pour les pays en développement mais, de manière contradictoire, il a admis que les investissements nucléaires dans les ex-pays de l'Europe de l'Est pouvaient entrer dans le grand marchandage du CO<sup>2</sup>.

*Le Courrier de l'UNESCO, Février 2001*

### Analyser

- 1 - Sur quoi porte l'affrontement entre les partisans et les adversaires du nucléaire ?
- 2 - Quel mot montre que c'est un nouvel enjeu ?
- 3 - Repérez la thèse des défenseurs du nucléaire.
- 4 - Repérez celle de leurs adversaires.

### EXPRESSION ORALE

Préparez et organisez un petit débat en classe sur ce sujet.

## COMPREHENSION

### Séquence 1

### Plaidoyer pour l'action

Quelques milliards d'années sont peu de chose pour un univers, quelques millions d'années peu de chose pour une espèce, quelques milliers d'années peu de chose pour une culture. Le cosmos, l'humanité, notre société, sont, comme toi, en pleine période de puberté. Leurs aventures, comme la tienne, sont à peine ébauchées.

Mais qu'importe ce vertigineux passé ! Ce qui compte est le déroulement des épisodes actuels. Tu es au cœur de ce présent, tu vas participer aux événements qui vont suivre et, que tu le veuilles ou non, contribuer à l'orienter.

Garde-toi d'imaginer que ton influence est négligeable. Tu n'es qu'un des huit milliards d'humains qui, d'après les prévisions actuelles, peupleront la planète en 2025, mais, comme chacun d'eux, tu comptes pour un. Ni moins que les personnages qui occupent le devant de la scène et que l'on dit puissants, ni plus que les malheureux qui sont apparemment sur la touche et que l'on dit exclus. Ta présence pèse du même poids que celle des présidents et des clochards. N'accepte jamais de succomber aux insidieux « à quoi bon ? » Ne te satisfais pas du rôle de Ponce Pilate. Ne dis jamais : « je n'y peux rien », ou pire, « je n'y suis pour rien ».

Certes, les galaxies ou les particules élémentaires ne sont guère influencées par les choix, mais, entre ces deux inaccessibles, l'infiniment grand et l'infiniment petit, il y a le monde des hommes, la « terre des hommes », scène où, avec huit milliards d'autres, tu vas jouer ton rôle.

Ce rôle n'est pas déjà écrit.

Il est pour les objets qui t'entourent ; qu'ils soient dits inanimés ou qu'ils soient dits vivants, ils ne peuvent qu'obéir aux forces de la nature.

Il ne l'est pas pour les hommes, eux seuls sont capables de dire non à la nature, eux seuls peuvent y ajouter des pages écrites par eux.

La période dans laquelle tu entres va provoquer un bouleversement de ton corps et de ton esprit, il se trouve qu'elle est aussi une période de bouleversement de la société dont tu fais partie. Tu as la chance de participer à une des grandes révolutions de l'histoire de notre espèce. Cinq années sont si vite passées (1975, c'était hier) qu'il est possible de tirer les conséquences de la dynamique du présent pour écrire certains traits de demain. Homme de l'an 2000, je peux tenter d'imaginer certains des traits de l'an 2025. Les transformations déjà engagées ne peuvent que s'amplifier. Il est difficile de supposer que les tempêtes qui commencent à se lever en cette fin de siècle seront calmées lorsque tu me liras. Je risque peu de me tromper en admettant que le monde autour de toi connaîtra encore de rudes convulsions. Ce ne sera pas, à chaque instant, confortable, mais cela te donnera la possibilité, à toi comme à tous ceux qui voudront agir, de participer à ces changements, de les orienter, de choisir.

Albert Jacquard, *A toi qui n'es pas encore né (e)*, Ed. Calmam-Levy, Paris, 2000

## Observer

- Qui est l'auteur de ce texte ? A qui s'adresse-t-il ?
- Comment marque-t-il sa présence ? Et celle de son interlocuteur ?
- Quel est le thème qu'il aborde ?

## Analyser

- Vous sentez-vous concerné par les propos de l'auteur ? Pourquoi ?
- Quel est le constat de départ d'Albert Jacquard ?
- Quelle thèse énoncée dans le deuxième paragraphe défend-il ?
- A quoi selon lui êtes-vous condamné ?
- Quelles mises en garde énonce-t-il ? Quels conseils donne-t-il ?

Relevez-les sous forme de tableau.

- Quelle proposition exprime l'idée dominante du quatrième paragraphe ?
- « Ce rôle n'est pas déjà écrit ». Comment expliquez-vous cette phrase ?
- Comment l'auteur l'explique-t-il, lui ?
- D'après l'auteur quel est le devenir de l'homme de l'an 2000 ? A quoi doit-il s'attendre ? A quoi devez-vous vous attendre ?
- Le texte se clôt sur le verbe « choisir » : quel sens ce verbe prend-il pour vous ?

## Retenir

L'argumentation d'une opinion suppose un jugement sur les faits et l'utilisation de ces faits comme des arguments, c'est-à-dire comme des éléments de preuve à l'appui de la thèse. Lorsqu'on défend une thèse, on utilise des arguments pertinents clairement énoncés qui apparaîtront d'autant plus convaincants que leur formulation sera précise.

## TEXTE ECHO

### La volonté de vivre

Lorsqu'un jour le peuple veut la vie,  
Force est, pour le Destin, de répondre,  
Pour la Nuit de s'évanouir,  
Pour les Chaînes de se rompre.

Le vent rugit dans les gorges,  
Au sommet des montagnes, sous les arbres :  
« Moi, lorsque je tends vers un but,  
Laisant toute prudence, je m'embarque dans le rêve ;  
Qui n'aime point escalader les monts,  
Traîne à jamais dans les crevasses. »

Je sentis bouillonner dans mon cœur le sang de la jeunesse,  
Des vents nouveaux se levèrent en moi.  
Je me mis à écouter leur chant.  
A écouter le tonnerre qui gronde, la pluie qui tombe.  
Et lorsque je demandai à la terre :  
« Mère, détestes-tu les hommes ? »  
Elle me répondit : « je bénis les ambitieux parmi les hommes,  
Et ceux qui ont plaisir à affronter le danger.  
Je maudis celui qui n'évolue pas avec le temps,  
Qui se contente d'une vie de pierre.  
Voici l'Univers : plein de vie, il aime la vie  
Et méprise les morts, quelques grands qu'ils soient  
De dépouilles d'oiseaux ne s'encombre pas l'espace  
Et l'abeille ne baise pas les cadavres des fleurs,  
Sans mon cœur maternel,  
Ces tombes jamais ne se seraient refermées sur des morts... »  
Lorsque les âmes tendent vers la vie  
Le destin est contraint de leur répondre.

ABOU-L-QASIM ACH-CHABBI (1909 – 1934)  
Trad. Ameer Ghedira, *Poèmes*, éd. Seghers, Paris, 1959  
et *Anthologie maghrébine*, éd. Hachette, 1965

# Parrainer un enfant du-bout-du-monde

Parvati a 7 ans. Il y a encore quelques mois, elle était comme ces 500 millions d'enfants du Tiers-Monde qui ne savent ni lire, ni écrire. Aujourd'hui, Parvati prend chaque matin le chemin de l'école, dans son village indien. Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France, à laquelle elle envoie parfois des dessins et même des lettres écrites de sa main. C'est sa façon de la tenir au courant de ses progrès.

Si Parvati a trouvé une marraine qui a accepté de lui offrir l'école, c'est grâce à l'association Aide et Action, fondée en 1981 par Pierre Bernard LEBAS. Après deux années de coopération en Inde, ce jeune diplômé d'HEC a l'idée de former une association "loi de 1901" pour venir en aide aux enfants du Tiers-Monde qui sont trop pauvres pour pouvoir aller à l'école. Il lance en France l'ingénieux sys-

tème du parrainage personnalisé. Chaque parrain s'engage à verser 100 F par mois, il reçoit alors un dossier de présentation de son filleul, avec sa photo. Puis, deux ou trois fois par an, l'enfant donne de ses nouvelles, en envoyant quelques mots et des dessins. L'instituteur ajoute un bref commentaire sur ses progrès. Le parrain peut également écrire, envoyer des cartes postales et des photos à son filleul, s'il le désire.

Parvati sait aujourd'hui que, grâce au parrainage, elle pourra suivre toute sa scolarité primaire.

Depuis sa création, Aide et Action a déjà permis à plus de 31 000 filleuls en Inde, au Kenya, au Rwanda et au Togo d'aller à l'école primaire dans de bonnes conditions : construction ou rénovation d'écoles, formation des maîtres, fourniture de matériel scolaire... Mais son action ne s'arrête pas là. Le parrainage permet aussi d'agir sur l'envi-

ronnement de l'enfant : eau potable, santé, alphabétisation des parents...

Aujourd'hui, Parvati a enfin l'espoir de voir sa vie changer. Mais elle a encore un souhait dont la réalisation la rendrait vraiment heureuse : ce serait de pouvoir un jour emmener avec elle à l'école sa petite sœur, condamnée par la pauvreté à rester à la

maison. Si vous acceptez de parrainer un enfant du bout du monde, c'est peut-être cette petite sœur que vous aiderez. Pensez à elle !

Bruno MEURA

**Aide et Action**  
78/80, rue de la Réunion 75020 PARIS.  
Tél. (1) 43.73.52.36.



PARVATI ET SA PETITE SŒUR



## Observer

- Que voyez-vous sur ces documents ?
- Quelle place prennent les photos ? Et le texte ?
- Dans quel but a-t-il été écrit ?

## Analyser

- 1- Quel est le thème de cet article ?
- 2- Qui était Parvati ? Qu'est-elle devenue ?
- 3- Grâce à qui la vie de Parvati a-t-elle changée ?
- 4- Pourquoi le journaliste nous parle-t-il d'elle de manière si précise ? En quoi son histoire doit-elle nous intéresser ?
- 5- Qui est Pierre Bernard LEBAS ?
- 6- Quelle est l'action qu'il mène ?
- 7- Qu'est-ce que le parrainage ?
- 8- Comment aide-t-il à changer la vie des enfants du Tiers-Monde ?
- 9- Quel rôle jouent les photos qui accompagnent l'article ?
- 10- Pourquoi en plus de Parvati y a-t-il la photo d'une autre enfant : sa sœur ?
- 11- Ces photos semblent être nécessaires, voire indispensables : pourquoi ?

**POUR 130 FRANCS PAR MOIS, OUVREZ-LUI LES CHEMINS DE L'ÉCOLE.**

En parrainant des manuels un enfant avec Aide et Action, vous lui donnez la possibilité de prendre les chemins de l'école.

Non, action ? La construction d'écoles, bien sûr. Mais cela ne suffit pas. Avec votre soutien, les conditions pour une bonne scolarisation : fourniture des manuels, équipement des écoles en fournitures et matériel scolaire, création de bibliothèques, cantines, pharmacies, centres scolaires, accès à l'eau potable, etc. ... Avec 500 000 enfants scolarisés et 1 000 centres dans 10 pays, Aide et Action, c'est depuis 17 ans l'assurance que l'argent de votre parrainage est consacré à l'éducation des enfants du bout du monde. Et quelle meilleure preuve que les progrès scolaires de ces filles qui font leur avenir après avoir ?

Votre aide ? 130 F par mois 95 % sont affectés au matériel et seulement 5 % aux frais de gestion du siège. Grâce à vous, cet enfant va lui aussi à l'école.

**Aide et Action**  
N° Vert 1 800 050 580

## Retenir

Comme les textes, les images ont quatre fonctions essentielles : narrative, descriptive, informative et argumentative. L'image cherchera à surprendre, à accrocher, à séduire. Composée de manière à imposer un parcours de lecture, elle atteint son but dès que le message est intégré.

## Protéger le patrimoine

L'Unesco a décrété qu'un mois par an - du 18 avril au 18 mai - sera consacré à la sauvegarde et la valorisation du patrimoine, dans tous les pays. On peut se poser la question de savoir pourquoi cette institution internationale attache une telle importance à ce sujet. Une première réponse vient tout de suite à l'esprit : le patrimoine, qu'il soit culturel ou architectural est une composante essentielle de l'identité nationale. Il est le lien qui cimente entre elles les différentes générations, et qui fait ce que nous sommes aujourd'hui. Avec une culture, des traditions et des valeurs qui nous sont spécifiques, et qui nous distinguent des autres. Mais tout en reconnaissant le génie propre de chaque peuple, et son apport particulier à la civilisation humaine.

Parce que notre association s'est bâtie autour de la sauvegarde des Bains Turcs et de l'hôpital colonial, monuments qui datent respectivement du XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles, nous sommes sensibles à toutes les actions qui tendent à bousculer l'indifférence coutumière vis-à-vis des vestiges historiques de notre ville Oran. Pas seulement durant ce mois du patrimoine, mais en permanence. Une véritable culture de protection de ces biens communs doit être initiée et soutenue. En direction de la jeunesse notamment, parce qu'un nouveau comportement est possible lorsque l'école et les associations qui agissent dans ce domaine pourront s'investir durablement. Et n'est ce pas le meilleur moyen de connaître son pays que de le découvrir à travers les édifices qui ont marqué les différentes périodes de son histoire. Mais, le patrimoine a trait également à la musique, au théâtre, à l'artisanat, à la peinture, au livre...C'est dire tout l'intérêt qu'il devrait susciter !

A. BENFODDA, *Le courrier de SDH*, Mars- Avril 2005, N°2

SDH : Association Santé Sidi El Houari



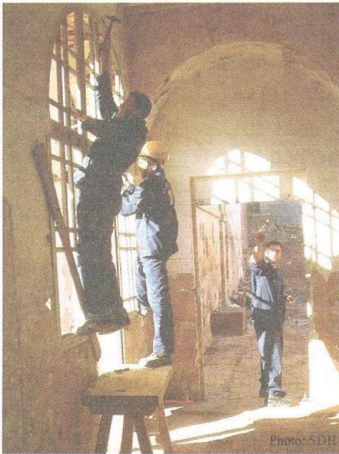
- 1- Quelle est la source de ce texte ?
- 2- A quelle occasion a-t-il été écrit ? A qui est-il destiné ?
- 3- Qui en est l'énonciateur ?

## Analyser

- 1- Quel est le thème de ce texte ?
- 2- Quel est l'objectif de son auteur ? Pourquoi ?
- 3- A quelle question ce texte répond-il ?
- 4- Combien de réponses nous donne-t-il ? Relevez-les de manière succincte.
- 5- A ce niveau de l'analyse, définissez ce qu'est le patrimoine en 2 ou 3 phrases
- 6- A quelle occasion l'association à laquelle adhère l'auteur a-t-elle été créée ?
- 7- Quel est le public ciblé ? Pourquoi ?
- 8- Selon l'auteur, quel est alors le meilleur moyen de connaître son pays ?

## Retenir

Le plaidoyer c'est la défense passionnée d'une idée, d'une opinion, d'un avis d'une personne. L'énonciateur intervient et prend parti personnellement. Il donne explications et preuves à son destinataire. Le destinataire doit découvrir les enjeux du texte et sa portée.



59

## EXPRESSION ECRITE

Séquence 1

### Éloge de la vie bédouine



O toi qui comprends l'homme brûlant d'amour pour la vie citadine et blâmes l'ami des solitudes du désert,

Ne jette pas le discrédit sur les tentes mobiles et ne réserve pas tes éloges aux habitations d'argile et de pierre.

Si tu savais la valeur de la vie bédouine, tu me comprendrais,  
Mais tu ignores : que l'ignorance engendre de maux !

Si tu avais un matin, au Sahara, gravi une dune, véritable tapis de sable où les graviers scintillent de perles,

Si tu t'étais promené dans le jardin d'une oasis où la multitude variée des fleurs aux parfums enivrants offre un spectacle enchanteur,

Tu aurais respiré la délicieuse brise qui dilate le souffle, pur des souillures de la ville.

Si au matin d'une nuit apportant à la terre une rosée abondante,

60

tu avais un sommet d'où le regard s'étend à l'infini, tu aurais perçu à tous les points de l'horizon les hordes d'animaux sauvages paissant des arbrisseaux aux plus vives senteurs.

Ah ! la belle halte ! plus de chagrin au cœur en mal d'amour,  
Plus de tourment pour l'esprit angoissé !

Le jour du départ, quand nos litières rangées sont solidement arrimées sur les chameaux, on croirait voir des coquelicots humides de pluie.

Les vierges s'y abritent ; elles y ont pratiqué des ouvertures qu'elles ourlent de leurs noires prunelles ;

Derrière viennent les chameliers modulant une cantilène plus troublante que la musique de la flûte, de la harpe et du tympanon.

Nous montons des coursiers de race que nous faisons galoper. Des caparaçons parent leurs croupes et leurs flancs. Nous pourchassons l'antilope et la gazelle et les rattrapons de loin ; elles ne peuvent rivaliser avec nos chevaux aux muscles saillants.

Nous partons de nuit rejoindre la tribu installée dans des campements impeccables.

Émir Abdelkader, *Anthologie maghrébine*, Hachette, 1965

*1/A la manière de l'Emir Abdelkader, faites l'éloge d'une personne héroïque, d'un comportement humain noble ou d'une action remarquable. Au choix*

*2/A votre tour, rédigez un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national : site historique, architectural ou archéologique.*

tu avais un sommet d'où le regard s'étend à l'infini, tu aurais perçu à tous les points de l'horizon les hordes d'animaux sauvages paissant des arbrisseaux aux plus vives senteurs.

Ah ! la belle halte ! plus de chagrin au cœur en mal d'amour,  
Plus de tourment pour l'esprit angoissé !

Le jour du départ, quand nos litières rangées sont solidement arrimées sur les chameaux, on croirait voir des coquelicots humides de pluie.

Les vierges s'y abritent ; elles y ont pratiqué des ouvertures qu'elles ourlent de leurs noires prunelles ;

Derrière viennent les chameliers modulant une cantilène plus troublante que la musique de la flûte, de la harpe et du tympanon.

Nous montons des coursiers de race que nous faisons galoper. Des caparaçons parent leurs croupes et leurs flancs. Nous pourchassons l'antilope et la gazelle et les rattrapons de loin ; elles ne peuvent rivaliser avec nos chevaux aux muscles saillants.

Nous partons de nuit rejoindre la tribu installée dans des campements impeccables.

Émir Abdelkader, *Anthologie maghrébine*, Hachette, 1965

*1/A la manière de l'Emir Abdelkader, faites l'éloge d'une personne héroïque, d'un comportement humain noble ou d'une action remarquable. Au choix*

*2/A votre tour, rédigez un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national : site historique, architectural ou archéologique.*

POINTS DE VUE

«La solution des petits réacteurs »

Le nucléaire est le seul véritable substitut au charbon pour réduire massivement les émissions de CO<sup>2</sup>, mais le mouvement écologiste refuse sa réhabilitation. En Europe, plusieurs pays – l'Allemagne, la Suède, l'Italie, la Suisse, l'Espagne – ont signé un moratoire par lequel ils s'engagent à ne plus construire de nouvelles centrales. Dans ces pays, le besoin de nouveaux réacteurs ne se fera pas sentir avant 20 ans.

En revanche, il existe des débouchés importants dans les pays émergents, où la demande en électricité croît de 3 à 6% par an. Dans la lutte contre l'effet de serre, les énergies renouvelables ont un rôle à jouer en zones rurales. Mais on ne peut pas imaginer qu'elles alimenteront des mégapoles de 20 millions d'habitants en Chine, en Inde ou en Asie du Sud-Est. Là, le choix se joue entre charbon, gaz ou nucléaire. Nous voulons promouvoir un nucléaire différent, avec, sur le plan de la sûreté, la mise en place d'un contrôle international, géré par une agence intergouvernementale et le développement de nouveaux réacteurs plus petits et encore plus sûrs, de 100 à 200 mégawatts (contre une capacité moyenne de 1000 mégawatts aujourd'hui). Il faudrait aussi organiser un système de contrôle international des matières nucléaires et proscrire le plutonium (issu du retraitement des déchets nucléaires) qui lie le civil et le militaire. Aujourd'hui, il appartient à l'ONU d'étudier l'inscription du nucléaire dans les mécanismes de flexibilité.

Christian Stoffaës, *Le Courrier de l'UNESCO*, Février 2001

Christian Stoffaës est le directeur de la délégation à la prospective internationale d'Electricité de France.

«La peste et le choléra »

De nombreuses associations de protection de l'environnement sont nées de la lutte contre le nucléaire. Les risques liés à la gestion des déchets, transmis aux générations futures, les risques de prolifération ou d'accidents justifient notre opposition. L'effet de serre n'y change rien. Vouloir résoudre le problème du changement climatique avec l'énergie nucléaire revient à remplacer la peste par le choléra.

Dans le cadre du protocole de Kyoto, les discussions ne portent pas sur le nucléaire en tant que tel, mais sur l'opportunité de l'inclure dans les mécanismes de flexibilité à destination des pays de l'Est ou des pays en développement. Un pays riche qui investit, en dehors de son territoire, dans l'énergie nucléaire

peut-il prétendre récupérer des «bons» de CO<sub>2</sub>, qu'il pourra comptabiliser dans ses objectifs de réduction ou vendre sur le marché? Nous répondons non, car le nucléaire n'est pas une énergie durable et ne peut donc être encouragé par le protocole de Kyoto.

Les pays engagés dans la réduction des émissions de CO<sub>2</sub> envisagent de cumuler les efforts «internes» (dans leur propre pays) et ceux réalisés à l'extérieur (dans les pays en voie de développement ou dans les pays de l'Est). Ils pourraient alors engranger des crédits de CO<sub>2</sub>, en construisant quelques réacteurs dans les pays les plus démunis, au détriment des énergies renouvelables, plus difficiles à mettre en place. Dans le cas des pays de l'Est, il suffirait même qu'ils s'engagent à rafistoler une centrale en fonctionnement et à la maintenir en activité dix ans de plus pour acquérir des crédits de CO<sub>2</sub>.

Nous estimons que le nucléaire a été suffisamment subventionné depuis 40 ans. Il faut maintenant donner une chance à d'autres énergies comme l'éolien ou le solaire. Les mécanismes de flexibilité doivent favoriser l'essor d'énergies considérées par tous comme durables.

Corinne Veithen, *Le Courrier de l'UNESCO*, Février 2001

Corinne Veithen est docteur en biologie, responsable de la campagne changement climatique à l'association global 2000 (Les amis de la Terre, Autriche).

**Analyser**

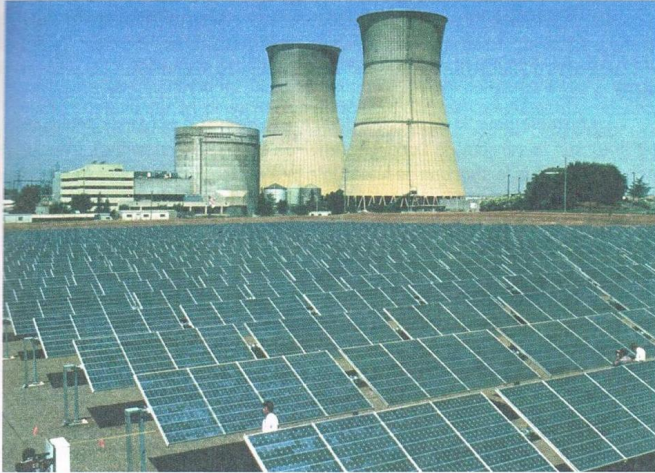
- 1- Lisez ces textes et comparez les deux points de vue.
- 2- Relevez la thèse des défenseurs du nucléaire et celle de leurs adversaires.
- 3- Quels sont les arguments de chaque partie ?
- 4- Relevez les champs lexicaux qui renvoient à chaque point de vue.

**EXPRESSION ORALE**

*A votre tour, à partir de l'étude de ces deux textes et de leur contenu, simulez un débat en classe sur le nucléaire.*



## Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?



L'industrie nucléaire affirme apporter la réponse énergétique au réchauffement climatique. Mais depuis Tchernobyl, les arguments des anti-nucléaires gagnent du crédit.

Depuis quelques années, l'industrie nucléaire s'est découvert de nouvelles vertus écologiques : elle représenterait un atout considérable dans la lutte contre le réchauffement climatique parce que son mode de production énergétique rejeterait peu de gaz à effet de serre.

Mise au point à la fin des années 80, quand ce phénomène était encore controversé, cette argumentation est au centre des débats de tous les acteurs de la politique à mettre en oeuvre pour éviter déluges et sécheresses.

Aujourd'hui, le réchauffement est largement admis et les habitants de la Terre vont devoir y faire face. L'activité humaine a évidemment sa part de responsabilité dans le réchauffement du climat. En premier lieu, celle des pays riches où le développement industriel a commencé au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. On

estime que les rejets de  $CO_2$  dont elle est responsable ont augmenté de 70 % et ceux de méthane de 145 % depuis 150 ans. Réunis à Kyoto, en 1997, 38 pays industrialisés ont donc signé un protocole par lequel ils s'engagent à réduire globalement leur rejet de  $CO_2$  de 5,2 % en 2012 par rapport à 1990, choisie comme année de référence.

Mais quels moyens mettre en oeuvre pour réussir? Adopter le nucléaire à grande échelle, favoriser les énergies renouvelables, donner la priorité aux transports collectifs, tabler sur les économies d'énergies ou planter des forêts?

La bataille pour la réduction des rejets de gaz à effet de serre se joue avant tout sur le terrain de l'énergie (environ 80 % des émissions), avec comme principaux ennemis le charbon et le pétrole brûlés dans les centrales électriques, les installations de chauffage ou les véhicules. Une bataille d'autant plus âpre que dans les pays en développement, qui rejettent en moyenne 0,4 tonne de carbone par habitant et par an aujourd'hui contre 3 tonnes en moyenne dans les pays de l'OCDE, les besoins de la croissance vont entraîner une augmentation rapide des émissions. Pour éviter que l'indispensable amélioration des conditions d'existence au Sud ne conduise à des conséquences d'une telle ampleur, les pays riches se sont également engagés à Kyoto à transférer vers ces pays des technologies favorisant un développement plus sobre en énergies fossiles (à base de carbone), et émettant donc relativement moins de gaz à effet de serre.

Dans ce contexte, le recours au nucléaire se présente comme une solution simple, efficace et d'autant plus séduisante qu'elle ne remet pas en cause le mode de développement «énergétivore» de nos sociétés actuelles.

Après le Sommet de Kyoto, la Communauté européenne publiait en 1999 une étude au titre évocateur: Dilemme. Les experts européens s'y penchaient sur trois scénarios de réduction du  $CO_2$ , en fonction de la place accordée au nucléaire dans la production énergétique. Ils concluaient que le seul moyen pour l'Europe d'atteindre les objectifs de Kyoto était de construire l'équivalent de 80 % du parc actuel.

Adapté de Christine Laurent, *Le Courrier de l'UNESCO*, Février 2001  
Christine Laurent, journaliste française, spécialiste de l'environnement.

## EXPRESSION ECRITE

Résumez le texte.

### Énumération et gradation

L'**énumération** juxtapose une série de termes, qui peuvent être ordonnés d'une manière progressive.

Dans le texte qui développe une énumération, la **succession** des trois expressions «Quelques milliards d'années ; quelques millions d'années ; quelques milliers », s'appuie sur la **progression** instaurée par les compléments : « peu de chose pour un univers ; peu de chose pour une espèce ; peu de chose pour une culture. »

La **gradation** crée une dramatisation en ordonnant les termes d'un énoncé selon une progression croissante.

« Le cosmos, l'humanité, notre société... »

« ... mais cela te donnera la possibilité, à toi comme à tous ceux qui voudront agir, de participer à ces changements, de les orienter, de choisir. »

### Application

1) **Identifiez les termes de l'énumération et dites quand cela est possible sur quoi la progression s'appuie**

- Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue. (J. Racine)
  - Cette clémence dont on fait une vertu se pratique tantôt par vanité, quelquefois par paresse, souvent par crainte, et presque toujours par tous les trois ensemble. (La Rochefoucauld, *Maxime*, 1664)
  - Derrière la porte se trouvaient accrochés un manteau à petit collet, une bride, une casquette de cuir noir, et, dans un coin, à terre, une paire de *houseaux*<sup>(1)</sup> encore couverts de boue sèche. (G. Flaubert)
- <sup>(1)</sup>houseaux : sortes de jambières.

2) **Relevez les termes qui composent la gradation :**

- Ô mon fils ! Ô ma joie ! Ô l'honneur de nos jours ! (Cornéille)
- « La végétation y était énorme, superbe, puissamment inculte, pleine de hasards qui étalaient des floraisons monstrueuses, inconnues à la bêche et aux arrosoirs des jardiniers. » (E. Zola)
- « La calomnie, Monsieur ? [...] D'abord un bruit léger, rasant le sol comme l'hirondelle avant l'orage, *pianissimo* murmure et file, et sème en courant le trait empoisonné. Telle bouche le recueille, et *piano, piano* vous le glisse

en l'oreille adroitement. Le mal est fait, il germe, il rampe, il chemine, et *rinforzando* de bouche en bouche il va le diable ; puis tout à coup, ne sait comment, vous voyez Calomnie se dresser, siffler, s'enfler, grandir à vue d'œil. Elle s'élançe, étend son vol, tourbillonne, enveloppe, arrache, entraîne, éclate et tonne. » (Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*, 1784)

3) **En utilisant énumération et gradation, complétez le passage suivant à l'aide de :** agriculture ; guerres ; politiques ; démographie ; religieuses ; rivalités ; africain ; exode rural ; américain ; contraintes ; asiatique ; le contexte économique ; ethniques.

« Les (...) incessantes, les (...) internationales ou nationales, les (...) naturelles, une (...) explosive et (...) mondial contribuent à maintenir les pays du tiers monde dans la misère.

(...) insuffisante, (...), luttés (...), (...), ou (...) font le quotidien de la majorité de ces pays pauvres, qui appartiennent aux continents (...), (...) et (...). »

### Les relations logiques explicites

#### Observer

#### En route pour le futur

Après avoir décroché la lune, les hommes lorgnent aujourd'hui vers Mars. Déjà des sondes se sont posées sur la planète rouge pour nous en envoyer des images. Mais l'exploration ne fait que commencer, car le voyage est long pour atteindre la planète rouge (14 mois).

La future station spatiale ISS permettra d'effectuer des expériences en apesanteur, pour voir, par exemple, si l'on peut faire pousser des plantes dans l'espace pour la production d'oxygène et l'alimentation des hommes y vivant.

Florence Pinaud, *Le Monde*, 04/01/1999

#### Analyser

Dites pourquoi

- Les sondes se sont posées sur Mars.
- L'exploration ne fait que commencer.
- La station spatiale va effectuer des expériences en apesanteur.
- On veut faire pousser des plantes dans l'espace.

## Retenir

Dans un énoncé, les éléments porteurs de sens (informations essentielles, illustrations ...) sont disposés de façon à exprimer un rapport logique.

Les principales relations logiques sont : la cause, la conséquence, l'opposition, le but, l'hypothèse...

Ces relations logiques peuvent être exprimées explicitement par des outils grammaticaux ou lexicaux, ou implicitement à travers la ponctuation.

Les principaux outils grammaticaux qui expriment les relations logiques :

Rapport de	Conjonction de coordination	Conjonction de subordination	Adverbe
Cause	Car	Parce que, puisque, comme, étant donné que	En effet
Conséquence	Donc	De sorte que, si bien que, au point que de manière que	C'est pourquoi, alors, ainsi, aussi
Opposition	Mais Or	Alors que, tandis que, bien que, encore que...	Au contraire, en revanche, par contre...
But		Pour que, afin que, de crainte que, de peur que	
Hypothèse		Si, au cas où, à supposer que, en admettant que	Alors, en ce cas

## Application

1- Dans le passage suivant, entourez les connecteurs logiques et nommez les relations logiques qu'ils introduisent :

« Mais pourquoi donc nos yeux remuent-ils en tous sens derrière nos paupières fermées pendant certaines phases de sommeil, alors qu'ils n'ont rien à voir ?

Parce que notre cornée a besoin d'oxygène, affirme David Maurice, un chercheur de l'université de Columbia aux U.S.A. Selon lui, la cornée est en effet alimentée en oxygène par l'iris via l'humeur aqueuse, un fluide contenu entre les deux. Quand l'œil est ouvert, la cornée est rafraîchie par l'air, rafraîchissement

qui se communique à l'humeur aqueuse. L'humeur fraîche plonge au fond, se recharge en oxygène au contact de l'iris avant de remonter, et ainsi de suite. Sans la rêveuse agitation des globes oculaires, la cornée suffoquerait sous une paupière fermée, dans une tiédeur si constante que l'humeur aqueuse endormie ne remplirait plus son rôle nourricier. »

Science et Vie Junior n° 111

2- Réécrivez le texte suivant en employant les connecteurs, dont la valeur est indiquée, de façon à rendre plus explicite les articulations du raisonnement.

« Comment faire pour qu'un projectile aille plus haut ? La seule solution est d'augmenter sa vitesse initiale. (Concession) plus il prend de l'altitude (Addition) plus la force de gravité diminue. (Conséquence) si vous le lancez trop fort, son poids ne le ralentit pas assez pour qu'il retombe : son élan est tel qu'il échappe à l'attraction terrestre, comme c'est le cas des sondes envoyées dans l'espace. En pratique, la vitesse de tout objet satellite (navette, fusées) doit (Conséquence) être comprise entre 17300 km/h et 40300 km/h, selon l'altitude. »

3 - Complétez les phrases suivantes de trois façons différentes. Vous y exprimerez successivement : La cause - la conséquence - l'opposition.

- Ces dernières années de nombreuses catastrophes naturelles se sont produites...
- Le Tsunami de décembre 2004 a été une catastrophe sans précédent...
- Un programme d'aide a été mis en place dans tous les pays touchés par la catastrophe...
- On a mis au point de nouveaux procédés pour prévenir les pays côtiers en cas de séisme en pleine mer...
- Les pays du monde entier se sont mobilisés...

4 - Lisez le texte suivant.

Relevez les connecteurs qui marquent des relations logiques.

Quelles relations dominent ? Pourquoi ?

Pourquoi Prévert présente-t-il ce raisonnement ainsi ?

« Le président s'est levé, il a brisé le sommet de sa coquille avec son couteau pour avoir moins chaud, un tout petit peu moins chaud.

Il parle et le silence est tel qu'on entend les mouches voler et qu'on les entend si distinctement voler qu'on n'entend plus du tout le Président parler, et c'est bien regrettable parce qu'il parle des mouches, précisément, et de leur incontestable utilité dans tous les domaines et dans le domaine colonial en particulier.

« Car sans les mouches, pas de chasse-mouches, sans chasse-mouches, pas de Dey d'Alger, pas de consul ...pas d'affront à venger, pas d'oliviers, pas d'Algérie, pas de grandes chaleurs, messieurs, et les grandes chaleurs, c'est le

santé des voyageurs, d'ailleurs... »

Mais quand les mouches s'ennuient elles meurent, et toutes ces histoires d'autrefois, toutes ces statistiques les emplissent d'une profonde tristesse, elles commencent par lâcher une patte du plafond, puis l'autre, et tombent comme des mouches, dans les assiettes... Sur les plastrons, mortes comme dit la chanson. »

Jacques Prévert, *Paroles*, Gallimard, 1949

## Les relations logiques implicites

### Observer

L'homme, tout faible qu'il est, a réussi à conquérir la Lune.

### Retenir

La relation logique peut être aussi établie de manière implicite par la ponctuation et n'être éclairée que par le contexte ou exprimée par une subordonnée relative à valeur circonstancielle.

Quelques moyens syntaxiques pour exprimer une relation logique implicite :

#### > Apposition

*Grand et puissant, il devint catcheur. (Cause)*

[Il est devenu catcheur parce qu'il était grand et puissant].

*Il fait sombre, allumons. (Conséquence)*

[Il fait sombre par conséquent allumons]

*Génial inventeur, Edison est modeste. (Opposition)*

*Mieux conseillé, il aurait réussi. (Condition/hypothèse)*

#### > Juxtaposition

*Il a pris un congé, il se surmenait. (Cause)*

*Il peut dire ce qu'il veut, je ne le crois pas. (Opposition)*

*N'étaient-ce les ONG, les multinationales réussissaient dans leur projet.*

(Hypothèse)

#### > La relative à valeur circonstancielle

*Mon père, qui se surmenait, a pris un congé.*

### Application

Dans les extraits suivants, relevez les relations logiques implicites puis réécrivez-les de façon à les rendre explicites.

« Opération prestigieuse pour les États-Unis, la conquête de la Lune se révéla très coûteuse. »

« S'arracher au globe terrestre et partir à la conquête de l'univers : les hommes, qui en rêvent depuis longtemps, ont relevé ce véritable défi scientifique et financier. »

## Exercices

### Séquence 2

#### La reformulation

##### DÉFINITION :

- a) La reformulation à l'aide de synonymes permet d'éviter les répétitions et de préciser une nuance. Il est important alors, de rechercher des synonymes permettant dans un contexte donné d'enrichir le propos.
- b) La périphrase consiste à remplacer un mot par un groupe de mots pour :
- \* Éviter la répétition : L'auteur / A.Jacquard--- L'éminent scientifique.
  - \* Atténuer l'expression : Il est mort -----Il nous a quitté.
  - \* Accentuer un aspect particulier : Peur du feu-----Peur de cette puissance maléfique.
  - \* Définir une notion : Feu-----Interaction entre des molécules produisant une combustion vive.
  - \* Créer un effet littéraire : Hirondelle-----La messagère du printemps.

## Application

1- Remplacez à chaque fois dans les phrases suivantes le verbe souligné par un autre plus précis.

- Ce travail est facile ; il ne cause aucune fatigue.
- Les guerres causent la ruine, la misère dans les pays qui les subissent.
- Il a un poste très important dans cette société.
- Il a une ferme de 10000 hectares.
- Rien, ni personne, ne l'empêchera de réaliser son rêve.
- Nous n'arrivons pas à réaliser ce qui nous arrive.
- Demandez à la réception tous les renseignements concernant votre hébergement.
- Je vous demande de bien vouloir accepter ma candidature.

2- Trouvez, en utilisant le dictionnaire, des synonymes qui soient d'un usage plus courant :

Acariâtre - Expectative - Suavité - Inéluctable - Affres - Calomnie - Médiation - Onde - Réminiscence - Parcimonie -

3- Voici des périphrases, trouvez à chaque fois les termes auxquels elles correspondent :

qui se communique à l'humeur aqueuse. L'humeur fraîche plonge au fond, se recharge en oxygène au contact de l'iris avant de remonter, et ainsi de suite. Sans la rêveuse agitation des globes oculaires, la cornée suffoquerait sous une paupière fermée, dans une tiédeur si constante que l'humeur aqueuse endormie ne remplirait plus son rôle nourricier. »

Science et Vie Junior n° III

2- Réécrivez le texte suivant en employant les connecteurs, dont la valeur est indiquée, de façon à rendre plus explicite les articulations du raisonnement.

« Comment faire pour qu'un projectile aille plus haut ? La seule solution est d'augmenter sa vitesse initiale. (Concession) plus il prend de l'altitude (Addition) plus la force de gravité diminue. (Conséquence) si vous le lancez trop fort, son poids ne le ralentit pas assez pour qu'il retombe : son élan est tel qu'il échappe à l'attraction terrestre, comme c'est le cas des sondes envoyées dans l'espace. En pratique, la vitesse de tout objet satellite (navette, fusées) doit (Conséquence) être comprise entre 17300 km/h et 40300 km/h, selon l'altitude. »

3 - Complétez les phrases suivantes de trois façons différentes. Vous y exprimerez successivement : La cause - la conséquence - l'opposition.

- Ces dernières années de nombreuses catastrophes naturelles se sont produites...
- Le Tsunami de décembre 2004 a été une catastrophe sans précédent...
- Un programme d'aide a été mis en place dans tous les pays touchés par la catastrophe...
- On a mis au point de nouveaux procédés pour prévenir les pays côtiers en cas de séisme en pleine mer...
- Les pays du monde entier se sont mobilisés...

4 - Lisez le texte suivant.

Relevez les connecteurs qui marquent des relations logiques.

Quelles relations dominent ? Pourquoi ?

Pourquoi Prévert présente-t-il ce raisonnement ainsi ?

« Le président s'est levé, il a brisé le sommet de sa coquille avec son couteau pour avoir moins chaud, un tout petit peu moins chaud.

Il parle et le silence est tel qu'on entend les mouches voler et qu'on les entend si distinctement voler qu'on n'entend plus du tout le Président parler, et c'est bien regrettable parce qu'il parle des mouches, précisément, et de leur incontestable utilité dans tous les domaines et dans le domaine colonial en particulier.

« Car sans les mouches, pas de chasse-mouches, sans chasse-mouches, pas de Dey d'Alger, pas de consul ...pas d'affront à venger, pas d'oliviers, pas d'Algérie, pas de grandes chaleurs, messieurs, et les grandes chaleurs, c'est la

## PROJET 2

Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

### VI. Pages du manuel de la 3<sup>ème</sup> AS

on pensait que les transferts de gènes entre végétaux dans la nature étaient un phénomène quasiment négligeable. On avait lancé des recherches, et on a vu que c'était faux. Le pollen migre nettement plus loin que ce qu'on croyait, les graines aussi. Et on a brusquement réalisé que les choses allaient trop vite », résume un généticien et écologue, professeur à l'Institut national d'agronomie, avant de se prononcer pour l'adoption d'un moratoire<sup>1</sup> concernant la commercialisation des OGM.

Face à cette perspective, d'autres experts appellent le panel<sup>2</sup> de citoyens à prendre en considération les enjeux économiques du transgénique. Leur crainte : voir les industries françaises totalement exclues des biotechniques végétales que sont en train d'accaparer quelques grands groupes étrangers. « Pour garder notre indépendance et ne pas être cannibalisés, nous devons construire notre propre offre », affirme le directeur général adjoint de la société Limagrain.

Le représentant de la Fédération Nationale des Syndicats des Exploitants Agricoles souligne que les OGM peuvent être aussi porteurs d'espoir « pour l'environnement, pour la santé des agriculteurs, pour la simplification des pratiques agricoles ». La Confédération paysanne, elle, rejette en bloc ce type d'arguments. « Toute innovation profitable aux actionnaires d'un grand groupe industriel n'est pas forcément profitable à l'ensemble des hommes », lance l'un de ses secrétaires nationaux.

Attendue avec espoir par certains, taxée d'emblée de « mascarade démagogique » par d'autres, la conférence aura à tout le moins obligé les experts à répondre à leur « jury » d'une manière accessible à tous. Pour l'Office parlementaire, « les conférences de citoyens peuvent amorcer un débat national et permettre de le lancer sur des bases saines », précise J.Y. Le Déaut.

D'après **Catherine Vincent**, *Le Monde*, 23 Juin 1998.

<sup>1</sup>moratoire: suspension légale de certaines obligations pendant un temps déterminé.

<sup>2</sup>panel: ici échantillon fixe de personnes.

### OBSERVER

- Quelle est la source de ce texte ? Qui en est l'auteur ?
- A quel genre de discours appartient-il ?

### ANALYSER

- Quel est l'événement rapporté ? Répondez avec précision.
- Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet événement. Précisez le rôle de chacun.
- Quelles sont les craintes des citoyens ?
- En observant les qualifications des intervenants dont les propos sont rapportés, retrouvez les trois grandes catégories d'experts.
- Quelles sont les opinions des différents experts ?
- En quoi l'attitude des experts paraît-elle surprenante aux citoyens ?
- En quoi ce débat a-t-il été utile ?

### FAIRE LE POINT

Débatte, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur une question appelée thème de la discussion.

Dans une discussion, chacun cherche à convaincre son interlocuteur en développant sa propre opinion. Connaître son interlocuteur et comprendre ses idées sont indispensables pour mettre en place une stratégie efficace.

Un débat n'a pas nécessairement pour but de parvenir à un accord général ou consensus. Il doit éviter de dégénérer en dispute. La tolérance consiste à entendre et à accepter la multiplicité des points de vue.

### EXPRESSION ECRITE

Un débat s'instaure dans les journaux concernant l'interdiction de la circulation automobile en ville.

Rédigez votre intervention dans ce débat en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins.

### EXPRESSION ORALE

Confrontez oralement vos idées avec celles de vos camarades concernant l'interdiction de la circulation des voitures en ville.

## Hamid Serradj réunit les fellahs.

*Nous sommes à Tlemcen en 1939 Hamid Serradj, un citoyen instruit, invite les fellahs de Beni-Boublen à se réunir pour réfléchir et discuter de leur condition misérable.*

- Nous sommes ici pour discuter ensemble, fit Hamid Serradj. Il ne s'agit pas que l'un de nous fasse de beaux discours et que les autres l'écoutent. Chacun participera à la discussion et donnera son avis.

-Ce serait une idée parfaite ! s'écria Ba Dedouche. Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion ? Si tu parles des anciens, oui : ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres... les autres... qu'est-ce qu'ils sont ?

Ba Dedouche fronça les sourcils de défi tout en dévisageant l'assistance.

- Ouvrons la discussion déclarèrent quelques-uns. Nous n'avons que trop tardé !

- Alors je donne mon avis, proclama Ba Dedouche, ignorant délibérément ce qui venait d'être dit. Si les citoyens et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable ! Nous savons ce qu'on attend de nous, s'écria-t-il encore avec force. C'est nous qui régénérons cette terre ! Une voix profonde me dit que nous sommes désignés pour réaliser ce grand dessein.

Ba Dedouche se tut et s'abîma dans une austère réflexion.

- Oserais-je poser une question ? fit d'une voix douce Slimane Meskine. Jusqu'alors, il avait observé une attitude pleine de réserve.

- Je serais heureux, très heureux de savoir si nous sommes en séance ou s'il s'agit d'une simple rencontre entre fellahs, réunis ici pour bavarder de choses et d'autres. Que l'assemblée remarque bien que je ne fais que poser une question. Je n'aurai pas l'indigne prétention de faire allusion à quoi que ce soit.

- Je propose simplement d'ouvrir la séance, dit Hamid Serradj, il faudrait alors un raïs ! Il donnera la parole à chacun d'entre-nous, qui estime avoir quelque chose à dire.

- La 1<sup>ère</sup> réplique apporte des précisions aux participants : cette mise au point concerne le thème de la discussion ou la manière de la mener ?
- «Donner son avis» : trouvez dans le texte l'expression de même sens.
- Les participants ont-ils la même attitude dans la salle ?
- Qui, parmi les participants, se fait le plus remarquer ? Pourquoi ?
- Pourquoi l'atmosphère se détend-elle à la fin du texte ? Justifiez votre réponse.

### FAIRE LE POINT

Le débat est régulé par un modérateur qui en gère le déroulement. Ce modérateur met en évidence la position des différents débatteurs, facilite les échanges et essaye de concilier les positions opposées.

### EXPRESSION ORALE

Voici un thème à débattre : la généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques ?

Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion pour élaborer un planning de rencontres et adopter une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.



## VOTRE PROJET

### Feuille de route n° 1.

Vous vous organisez en groupes de discussion et vous éliez un

de groupe dont la mission consistera à :

- réguler la prise de parole,
- réorienter le débat en cas de digression,
- faire le point à la fin et au début de chaque séance.

Vous examinez les sujets à débattre et vous adoptez définitivement l'un d'eux.

## Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

-Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste : « Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter ». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et malpropres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

-Comment les combattre ?

-D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres

exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avarés, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire « Les Arabes sont ceci ou cela » ; « les Français sont comme ci ou comme ça... », etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas particulier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !
- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.
- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?
- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.  
Editions du Seuil, 1998.

### OBSERVER

Observez le titre du texte, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?

### ANALYSER

- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Quel est le sujet de la discussion ?
- Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quel procédé l'auteur appuie-t-il chaque étape ?
- Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer.
- Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3<sup>ème</sup> réplique ?
- Relevez, dans la 3<sup>ème</sup> réplique la définition que donne l'auteur du « raciste ».
- A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

## Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde.

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « seuil de tolérance ». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le « racisme militant », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'Autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

Tahar Ben Djelloun, « *La xénophobie* », Le Monde,  
« Dossiers et documents », 1978.

### OBSERVER

• Observez le titre du texte: pouvez-vous dire à quel type de lecteurs s'adresse le journal Le Monde ?

### ANALYSER

- L'auteur veut-il expliquer une idée, un phénomène ou une notion ?
- Relevez les exemples dans le texte. Quel rôle jouent-ils ?
- Quelle est l'idée rejetée par l'auteur dans le texte ? Quelle est donc l'idée défendue de manière implicite ?

## Le « Titanic » et les OGM.

Quelle drôle d'idée que d'établir un pont entre le paquebot gisant par 4000 mètres de fond et le dernier cri des innovations dans l'agro-alimentaire, les Organismes Génétiquement Modifiés ! Rien de commun, a priori, sauf que dans les deux cas il y a innovation, c'est à dire réalisation de ce qui n'a pas été soumis à l'épreuve d'une longue expérience : l'innovation est une plongée dans l'inconnu, une escapade aux limites de nos connaissances du moment.

La construction du Titanic fit appel à l'état le plus élevé des connaissances de l'époque, et pour cette raison personne ne mit en doute ses capacités à naviguer, même dans les pires conditions. Les plus puissants - les plus avisés ?- de la planète prirent place à bord. Cela situait son « capital de confiance » à un niveau élevé.

Néanmoins, contre l'iceberg le Titanic s'est brisé. Et nous avons su pourquoi lorsque des submersibles ont extrait quelques fragments de sa coque immergée. Aux analyses, l'acier utilisé pour cette coque s'est révélé très riche en soufre, et le soufre rend l'acier fragile, cassant. Incapable de la moindre souplesse, de toute élasticité et donc de plier sous la contrainte. Un acier à faible « limite élastique » : on ne peut l'étirer, le plier, lui faire subir des chocs sans le briser.

Cela, les constructeurs du Titanic l'ignoraient ; ils ne disposaient pas des moyens qui sont les nôtres pour analyser les matériaux, les caractériser et modéliser leur comportement dans des conditions de service données. Ils réalisèrent donc ce Titanic en toute bonne foi, et il serait aujourd'hui impensable de construire un navire, une grue, un pont ... avec un tel acier. Aucun organisme de certification, aucune assurance ne validerait, n'apposerait son sceau sur une telle construction que l'on n'hésiterait pas à qualifier de « criminelle » tant elle serait évidemment dangereuse.

Les évidences d'hier et celles d'aujourd'hui sont parfois des contraires parfaits. L'histoire en général, ici celle du Titanic, nous enseigne cela. Dans quel plateau de la balance trouverons-nous demain la certitude qu'affichent certains de la totale innocuité pour notre espèce des Organismes Génétiquement Modifiés ?

Notre situation vis-à-vis des OGM s'avère d'emblée moins confortable que celle des constructeurs du Titanic avant son naufrage : ils ignoraient tout de la nature du risque qu'ils encouraient, celui d'une fracturation, d'une brisure franche. Rien ne leur permettait de la prévoir.

Au contraire nous ne pouvons ignorer que la nature « bricole » tout ce qu'elle peut à partir de ce qui est à sa portée : les gènes « sauteurs », les transferts de gènes par bactérie ou virus interposés, les mutations « génétiques » et autres altérations, nous connaissons l'existence de ces phénomènes et savons qu'ils n'ont rien d'exceptionnel. La nature « bricole » aussi sur la base des modifications que nous apporterons aux organismes : ignorant tout des « manipulations » auxquelles elle pourra se livrer, nous ne pouvons préjuger des résultats et de leurs effets.

Si rien ne nous permet de prouver que les OGM représentent un danger, rien non plus ne démontre le contraire et, comme les constructeurs du Titanic, il semble nous suffire de croire que « tout ira bien ». Cette « foi » que nous avons, si elle se trouve déçue et qu'en découle une catastrophe, ce ne sera pas pour entraîner vers les fonds marins un bon millier de passagers mais pour affecter plus ou moins l'ensemble de l'humanité.

Certes, des entreprises ont beaucoup investi dans ces recherches sur l'amélioration génétique des espèces, et les actionnaires entendent se trouver payés de leurs engagements financiers : c'est surtout la voix puissante des actionnaires que nous entendons aujourd'hui dans la promotion des OGM.

Lorsqu'un nouvel avion est mis en service, il a été testé de façon aussi poussée que possible : peut-on dire autant des OGM ? Alors peut-être serait-il prudent, nécessaire, et même indispensable que les actionnaires sachent faire leur travail de financiers jusqu'au bout, et prennent également en charge les études qui nous prouveront mieux que leur bonne foi l'innocuité des produits dont ils ont permis le développement, même si cela doit durer quelques années et coûter cher.

Car la prise prématurée de leurs bénéfices peut représenter pour tous, et pour longtemps, un risque démesuré. Personne ne pensait, il y a 30 ans, que la tuberculose résisterait aujourd'hui aux antibiotiques.

D'après **J-C Membre**, *contribution au Forum citoyen sur les OGM*,  
site internet de l'Assemblée Nationale, 7 septembre 1998.

### OBSERVER

- Observez la source de ce texte . A quelle occasion a-t-il été écrit ? A qui est-il destiné ?
- Le titre annonce-t-il la construction du texte ?

### ANALYSER

- Sur quelle comparaison le texte est-il construit ?
- Quel est le point commun entre le comparé et le comparant ?
- Relevez, dans les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> paragraphes, les termes et expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause.
- En une phrase, résumez les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> paragraphes.
- Relevez, dans les 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> paragraphes les oppositions entre les *constructeurs* du Titanic et *nous* (dans le texte). Quelle conclusion l'auteur tire-t-il du naufrage ?
- Quels sont les trois arguments contre les OGM qu'avance l'auteur ?
- A quels autres exemples l'auteur fait-il appel ? Qu'apportent-ils à la démonstration ?
- A quelle conclusion cette argumentation aboutit-elle ?

### FAIRE LE POINT

Une argumentation peut être illustrée ou développée par des exemples ou des comparaisons. Quand l'exemple permet de passer du cas particulier au cas général, il prend alors valeur de démonstration.

### EXPRESSION ECRITE

Voici trois arguments ; complétez-les à l'aide d'exemples pertinents.

- L'électricité d'origine nucléaire n'est pas sans danger. On se rappelle, par exemple .....
- Les rejets polluants des industries chimiques entraînent des conséquences désastreuses. Ainsi ...
- Les constructions anarchiques sur les lits des oueds asséchés sont dangereuses. En effet.....

## Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut dire, de ce seul point de vue: les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? la peine capitale n'est pas la mort; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

D'après **P. Viansson-Ponte** et **L. Schwartzberg**,  
*Changer la mort*, Albin Michel, Paris 1997

### OBSERVER

Observez le titre. A quel type de phrases appartient-il ?

- A partir de ce titre pouvez-vous dire de quoi il s'agit dans ce texte ?

### ANALYSER

- De quels malades précis ce texte parle-t-il ?
- Etudiez les deux 1<sup>ères</sup> phrases du texte : combien de réponses sont attendues à cette question ?
- Relevez le terme (dans le même §) qui précise le cadre dans lequel vont s'exprimer les réponses à ces questions.
- Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de position ?
- En une phrase, résumez la prise de position n°1.
- Quels sont les arguments avancés pour étayer la prise de position n°2 ?

### FAIRE LE POINT

Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace pour atteindre son but. Il peut choisir de s'appuyer ou non sur la thèse de l'adversaire, de présenter un seul ou plusieurs arguments. Chaque argumentation est donc organisée suivant un circuit argumentatif qui lui est propre.

## EXPRESSION ECRITE

• Voici le schéma de deux circuits argumentatifs différents. Quelle serait la conclusion dans chacun d'eux ?

Sujet du débat	Faut-il dire la vérité au malade?
Argument pour	Certains pensent qu'il ne faut pas le désespérer.
Argument contre	Pourtant, le médecin ne doit pas lui cacher la vérité.
Opinion des auteurs	

Sujet du débat	Faut-il dire la vérité au malade?
Argument pour	Certains pensent qu'on ne doit pas lui mentir.
Argument contre	Mais lui dire la vérité serait le choquer encore plus.
opinion des auteurs	

Sur le modèle du texte, rédigez une quinzaine de lignes sur le thème «Faut-il obliger les enfants à faire du sport ?».

Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ?  
Ces doux êtres pensifs que la fièvre maigrit ?  
Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ?  
Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules  
Ils vont, de l'aube au soir, faire éternellement  
Dans la même prison le même mouvement.  
Accroupis sous les dents d'une machine sombre,  
Monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre,  
Innocents dans un baigne, anges dans un enfer,  
Ils travaillent. Tout est d'airain, tout est de fer.  
Jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue.  
Aussi quelle pâleur ! la cendre est sur leur joue.  
Il fait à peine jour, ils sont déjà bien las.  
Ils ne comprennent rien à leur destin, hélas !  
Ils semblent dire à Dieu: - Petits comme nous sommes,  
Notre père, voyez ce que nous font les hommes !  
Ô servitude infâme imposée à l'enfant !  
Rachitisme ! travail dont le souffle étouffant  
Défait ce qu'a fait Dieu; qui tue, oeuvre insensée,  
La beauté sur les fronts, dans les coeurs la pensée,  
Et qui ferait - c'est là son fruit le plus certain ! -  
D'Apollon un bossu, de Voltaire un crétin !  
Travail mauvais qui prend l'âge tendre en sa serre,  
Qui produit la richesse en créant la misère,  
Qui se sert d'un enfant ainsi que d'un outil !  
Progrès dont on demande : Où va-t-il ? que veut-il ?  
Qui brise la jeunesse en fleur ! qui donne, en somme,  
Une âme à la machine et la retire à l'homme !  
Que ce travail, haï des mères, soit maudit !  
Maudit comme le vice où l'on s'abâtardit,  
Maudit comme l'opprobre et comme le blasphème !  
Ô Dieu ! qu'il soit maudit au nom du travail même,  
Au nom du vrai travail, sain, fécond, généreux,  
Qui fait le peuple libre et qui rend l'homme heureux !

Victor Hugo. *Les contemplations.*

## VOTRE PROJET

### Feuille de route n°2.

Le débat consiste en un échange de points de vue sur le sujet, appuyé par des arguments.

Exemple : faut-il mépriser la bibliothèque au profit d'Internet?

<b>Arguments pour Internet Ses avantages (ses bienfaits)</b>	<b>Arguments contre Internet Ses inconvénients (ses méfaits)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapidité dans la recherche de l'information.</li> <li>- Disponibilité en toute heure.</li> <li>- Possibilité d'avoir l'information chez soi.</li> <li>- Outil de recherche de l'information mais aussi de communication ( contacts, etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crédibilité de l'information et des auteurs de l'information.</li> <li>- Paresse dans l'activité de recherche ( il suffit d'un clic).</li> <li>- Absence de plaisir à chercher l'information qu'on trouve dans le lecture, etc.</li> </ul>
<b>Arguments pour la bibliothèque.</b>	<b>Arguments contre la bibliothèque.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lieu sacré de conservation du savoir.</li> <li>- Atmosphère sereine et plaisir de compulsions de documents.</li> <li>- Mémorisation du style, des subtilités de la langue, etc.</li> <li>- Valeur de l'information validée par un auteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obligation d'être dans la bibliothèque.</li> <li>- Contrainte d'horaires.</li> <li>- Une seule activité à la fois ( lire).</li> <li>- Impossibilité de sauvegarde du document pour usage extérieur, etc.</li> </ul>

## EVALUATION FORMATIVE

L'idée que la guerre peut avoir des fonctions propres a conduit certains théoriciens à en vanter les mérites. Hegel<sup>1</sup> prétend qu'elle incarne le moment où l'État se réalise pleinement ; Joseph de Maistre<sup>2</sup> va jusqu'à la glorifier comme le moyen de fortifier la nature humaine; Nietzsche<sup>3</sup> trouve dans les « vertus » guerrières le meilleur stimulant au dépassement de soi-même; plusieurs évolutionnistes croient pouvoir tirer de la loi de sélection naturelle une justification des pertes qu'engendre la guerre; L. Gumplowicz<sup>4</sup> fait même de la guerre la source de toutes les institutions et de la civilisation. Enfin, les sociologues ont parfois hasardé une comparaison de la guerre et de la fête, en leur attribuant des fonctions analogues, notamment l'exaltation collective et le renversement des règles habituelles.

Pourtant les arguments de divers ordres ne manquent pas contre les théories bellicistes. On peut, à l'encontre de ceux qui prônent les vertus militaires, faire d'abord état des statistiques qui prouvent l'augmentation de la criminalité à la suite des guerres. S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile de rappeler que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? Aux progrès technique et économiques qu'elle provoque, il est aisé en effet d'opposer un calcul des coûts de la guerre, qui sont de plus en plus élevés à mesure qu'elle devient plus totale. Enfin s'il est vrai que la guerre présente bien des caractères de la fête, n'en diffère-t-elle pas en même temps, du fait qu'elle oppose un groupe à un autre et tend plus spécifiquement à la destruction

D'après J. Cazeneuve, *Guerre et Paix*, 1995 Encyclopædia Universalis.

(<sup>1</sup>) et (<sup>2</sup>) Philosophes allemands.

(<sup>3</sup>) Ecrivain savoisien.

(<sup>4</sup>) Sociologue autrichien.

Pour argumenter...

## Boite à outils

(les connecteurs).

Annexe 1

### Faire passer son opinion dans un discours.

Celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments et d'organiser un raisonnement. Il doit prendre position et se manifester dans son discours pour emporter la conviction.

### Exprimer un point de vue personnel.

-Selon moi -A mon avis -En ce qui me concerne -Pour ma part -D'après moi -Je pense que -Il me semble que.

### Exprimer ce qui est certain.

-Il est certain que -Il est indéniable/incontestable que -Il va de soi.

### Exprimer ce qui n'est pas certain.

-Il est probable que -Il se peut que -Il est possible que -Il serait étonnant que.

### Insister.

-Non seulement...mais aussi / encore -Même- A plus forte raison -D'autant plus que.

### Indiquer ce qui se ressemble.

-Il en va de même -On retrouve le/la même -De façon identique -Egalement -de même que.

### Mettre en relief.

-C'est ... qui -C'est ... que -Ce qui ... -C'est-ce que ....c'est.

### Attirer l'attention du locuteur.

-Notons que -Sait-on que... ? -Précisons que - Rappelons que -Il faut attirer l'attention sur le fait que... -Il faut mentionner que.../signaler que...

### Expliquer un détail.

-C'est à dire- Ce qui veut dire - Ce qui signifie.

### Eviter un malentendu.

-bien loin de -Non pas pour ... mais - Ce n'est pas ... mais - C'est moins...  
... que...



## VII. Le questionnaire adressé aux P.E.S.

C'est un questionnaire destiné aux PES et proposé dans le cadre d'une recherche pour une thèse de doctorat en Sciences du langage.

Lycée : .....

Localité : .....

1. Depuis quand vous enseignez le FLE<sup>1</sup> dans l'enseignement secondaire ?

Avant la réforme de 2005

Après la réforme de 2005

Nombre d'année de travail ou année de recrutement :

.....

2. Vous êtes titulaire :

d'une licence de français

d'un master de français

autres

Spécialité : .....

Diplôme :

.....

3. La réforme de 2005 a-t-elle apporté du nouveau à l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Oui

Non

3. Quelles sont les nouvelles approches avec lesquelles vous travaillez ?

a. ....

b. ....

c. ....

4. L'objectif de l'enseignement du FLE dans l'enseignement secondaire est :

la typologie des textes

l'intention communicative / la compétence communicative

la typologie des textes et l'intention communicative / la compétence communicative

5. Comment vous paraissent les nouveaux programmes par rapport aux anciens ?

Très bons

Bons

Assez bons

Médiocres

6. Les nouveaux programmes répondent-ils aux besoins communicatifs-énonciatifs des apprenants algériens ?

Oui

Non

7. Utilisez-vous le nouveau manuel ? Si c'est rarement ou non dites pourquoi.

Souvent

Parfois

Rarement

Non

.....

.....

8. Quelle leçon vous plaît le plus et pourquoi ?

.....

.....

9. Y a-t-il des leçons ou des activités qui ne vous semblent pas bien conçues ?  
Pourquoi ? Quelles améliorations proposeriez-vous ?

.....  
.....

10. Quelles leçons et quelles activités créent véritablement une compétence  
communicative-énonciative chez les jeunes ?

.....  
.....

11. Autres remarques.

## **VIII. Les réponses au questionnaire**

## IX. La fiche pédagogique de la séance de lecture analytique

Dédicace.....	
Remerciements.....	
Introduction.....	5

### Première partie D'une théorie linguistique à une approche didactique

<b>I.1. De la langue à la parole et de la parole à l'énonciation</b>	
I.1.1. Les dichotomies : langue / parole et compétence performance.....	24
I.1.1.1. La conception saussurienne de la distinction langue/parole.....	24
I.1.1.2. La conception chomskyenne de la distinction compétence / performance.....	29
I.1.2. Benveniste et les grandes innovations en linguistique énonciative.....	30
I.1.2.1. Les pronoms comme indicateurs de discours.....	32
I.1.2.2. Les verbes comme marque de subjectivité dans le langage.....	34
I.1.2.3. Les formes verbales comme marque de l'énonciation.....	37
I.1.2.3.1. Les caractéristiques du discours.....	39
I.1.2.3.2. Les caractéristiques du récit.....	40
I.1.3. Bilan.....	42
<b>I.2. Les actes de langage</b>	
I.2.1. Les actes de langage selon Austin.....	45
I.2.1.1. Les énoncés constatifs et les énoncés performatifs.....	45
I.2.1.2. Les actes institutionnels et les actes ordinaires.....	49
I.2.1.3. Les actes explicites et les actes implicites.....	50
I.2.1.4. Les aspects d'un acte de langage selon Austin.....	51
I.2.1.5. Le classement des verbes performatifs.....	53
I.2.2. Les actes de langage selon Kerbrat-Orecchioni.....	55
I.2.2.1. De la subjectivité dans le langage.....	57
I.2.2.2. Les modalités.....	57
I.2.3. Autres dimensions du langage : l'implicite, le présupposé, l'argumentativité.....	58
I.2.3.1. L'implicite et le présupposé selon Ducrot.....	58

I.2.3.2. L'argumentativité dans le langage.....	60
I.2.3.3. Les échelles argumentatives.....	62
I.2.3.4. Visée argumentative ou type argumentatif.....	64
I.2.3.5. L'argumentation dans l'approche pragmatique.....	65
I.2.4. Bilan.....	67
<b>I.3. La transposition didactique de la théorie énonciative</b>	
I.3.1. Définition.....	68
I.3.1.1. La transposition didactique externe.....	69
I.3.1.2. La transposition didactique interne.....	69
I.3.2. La transposition didactique de la théorie de l'énonciation dans les programmes scolaires.....	70
I.3.3. Choix didactiques et objectifs en FLE en Algérie.....	71
I.3.3.1. La réforme du système éducatif en FLE.....	73
I.3.3.2. Les nouvelles approches au secondaire dans l'enseignement secondaire du FLE.....	76
I.3.3.2.1. L'approche communicative.....	77
I.3.3.2.2. L'approche actionnelle.....	79
I.3.3.2.3. L'approche énonciative.....	80
I.3.3.3. La méthodologie du projet.....	81
I.3.3.4. La grammaire énonciative.....	84
I.3.3.5. Le profil de l'apprenant à l'issue de l'enseignement secondaire.....	85
I.3.4. L'enseignant du FLE au secondaire.....	85
I.3.4.1. Les compétences disciplinaires.....	86
I.3.4.2. Les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage.....	86
I.3.4.3. Les compétences d'animation du groupe-classe et d'utilisation des techniques et des outils didactiques.....	88
I.3.4.4. Les compétences en législation scolaire.....	88
I.3.5. L'argumentation dans l'enseignement du FLE en Algérie.....	89
I.3.5.1. L'argumentation dans les programmes scolaires.....	90
I.3.5.1.1. L'étude d'un texte argumentatif.....	91
I.3.5.1.2. S'agit-il de type ou de genre argumentatif ?.....	91

I.3.5.2. L'argumentation en cycle moyen.....	92
I.3.5.3. L'argumentation au secondaire.....	93
I.3.6. Bilan.....	94

## Deuxième partie

### **L'intégration des dimensions énonciative et argumentative dans l'enseignement secondaire du FLE : quelles articulations ? Quels indices ?**

<b>II.1. L'analyse des programmes de FLE</b>	
II.1.1. Le français dans l'enseignement primaire.....	97
II.1.2. Le français dans l'enseignement moyen.....	98
II.1.2.1. L'objectif de l'enseignement du français au cycle moyen.....	99
II.1.3. Le français au secondaire.....	100
II.1.3.1. Une visée principale, citoyenneté, esprit critique, de jugement et affirmation de soi.....	100
II.1.3.2. Le cadre théorique.....	100
II.1.4. Les programmes.....	101
II.1.4.1. Le programme de la 1 <sup>ère</sup> A.S.....	102
II.1.4.2. Le programme de la 2 <sup>ème</sup> A.S.....	102
II.1.4.3. Le programme de la 3 <sup>ème</sup> A.S.....	103
II.1.5. Remarques.....	104
II.1.5.1. Les allègements.....	104
II.1.5.2. Le programme, facteur d'intégration des apprentissages.....	105
II.1.5.3. Remarques sur les programmes du secondaire.....	107
II.1.5.4. Remarques sur les manuels.....	107
II.1.6. Quelle place occupe un manuel dans l'enseignement / apprentissage du FLE ?.....	109
II.1.6.1. Le cap vers la refonte du système éducatif.....	110
II.1.6.2. Une mise à jour en urgence pour les enseignants.....	110
II.1.6.3. Les outils didactiques : le manuel en quelle position ?.....	115

### **II.2. Manuéliser la théorie de l'énonciation dans l'enseignement secondaire**

II.2.1. L'argumentation énonciative dans les manuels du secondaire.....	121
II.2.2. Les items de l'énonciation dans l'argumentatif.....	122
II.2.2.1. Le manuels de la 1 <sup>ère</sup> année.....	128
II.2.2.1.1. L'analyse des textes.....	130
II.2.2.1.2. L'analyse des activités.....	143
II.2.2.2. Le manuel de la 2 <sup>ème</sup> année.....	147
II.2.2.2.1. L'analyse des textes.....	147
II.2.2.2.2. L'analyse des activités.....	150
II.2.2.2.3. L'auto-évaluation.....	154
II.2.2.3. Le manuel de la 3 <sup>ème</sup> année.....	157
II.2.2.3.1. Le débat d'idées.....	157
II.2.2.3.1.1. L'analyse des textes.....	157
II.2.2.3.1.2. L'analyse des activités.....	163
II.2.2.3.2. L'appel.....	167
II.2.2.3.2.1. L'analyse des textes.....	167
II.2.2.3.2.2. L'analyse des activités.....	172
II.2.3. Les insuffisances dans les trois manuels.....	173
<b>II.3. Le point de vue des enseignants : un manuel présent / absent en classe du FLE</b>	
II.3.1. Les enseignants du FLE au secondaire : quel public ?.....	181
II.3.2. Les programmes et les approches : une nouvelle vision.....	183
II.3.3. Le manuel au secondaire : ambiguïté et tolérance.....	187
II.3.3.1. Les objets d'étude.....	189
II.3.3.2. Les domaines de l'apprentissage.....	189
II.3.3.3. Le projet de manière générale.....	190
II.3.3.4. La conception des activités dans les manuels.....	191
II.3.4. L'interprétation des résultats.....	192
II.3.5. Ce que font les enseignants en classe.....	194
II.3.5.1. Les données du cours.....	196
II.3.5.2. Le déroulement de la séance.....	196

II.3.5.3. L'analyse de la séance.....	199
<b>II.4. Propositions : enseigner l'argumentation énonciative dans une classe du FLE au secondaire</b>	
II.4.1. Programmer et manœuvrer la théorie de l'énonciation dans l'enseignement du FLE au lycée.....	203
II.4.2. Le manuel comme outil de scolarisation.....	206
II.4.2.1. Les supports des activités.....	210
II.4.2.2. Les exercices.....	211
II.4.2.3. Les textes supports.....	215
II.4.3. La formation des enseignants.....	219
II.4.4. Le FLE enseigné selon les niveaux des apprenants.....	224
<b>Conclusion.....</b>	225
<b>Bibliographie.....</b>	232
<b>Documents pédagogiques.....</b>	238
<b>Sitographie.....</b>	239
<b>Annexe I. Les programmes en secondaire.....</b>	241
<b>Annexe II. Les progressions annuelles.....</b>	245
<b>Annexe III. Transcription de l'entretien.....</b>	282
<b>Annexe IV. Pages du manuel de la 1<sup>ère</sup> AS.....</b>	295
<b>Annexe V. Pages du manuel de la 2<sup>ème</sup> AS.....</b>	319
<b>Annexe VI. Pages du manuel de la 3<sup>ème</sup> AS.....</b>	342
<b>Annexe VII. Le questionnaire adressé aux P.E.S.....</b>	364
<b>Annexe VIII. Les réponses au questionnaire.....</b>	367
<b>Annexe IX. La fiche pédagogique du cours.....</b>	393
<b>Table des matières.....</b>	398

## Résumé

"Ce travail consiste en une recherche sur l'introduction de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie. Il s'agit plus d'une analyse des programmes officiels et des manuels scolaires de la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> A.S. conçus sur la base de la théorie de l'énonciation afin d'installer chez les apprenants algériens des compétences langagières en français oral et écrit. Nous nous sommes intéressée aux projets réservés à l'argumentation. Les analyses visent à explorer les éléments de cette transposition ainsi que les prolongements didactiques par la réalisation d'entretiens auprès d'inspecteur-formateur et d'un questionnaire destiné aux professeur d'enseignement secondaire".

### Les mots clés :

*l'énonciation, manuel scolaire, français langue étrangère, discours, apprenant/enseignant, approche communicative, argumentation.*

## Abstract

"This work consists of a research on the integration of the linguistics of the scholastic enunciation of French foreign language (FFL). It is more precisely about an analysis of the programs and school handbook of the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> ACE designed on the basis of linguistics of the stating in order to install at learning Algerian from linguistic competences in oral French and writing. The analyses aim at exploring the elements of this transposition as well as the didactic prolongations by the realization of talks near teachers and inspectors".

### Keys words:

*Enunciation, scholastic manual, French foreign language, talk, learning/teacher, communicative approach, argumentation.*

## ملخص

هذا البحث حول إدماج اللسانيات الإلقائية في تعليم اللغة الفرنسية للمستوى الثانوي بالجزائر. يتمثل تحديدا في تحليل الكتاب المدرسي للسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي وفق مبادئ اللسانيات الإلقائية بهدف ترسيخ الكفاءات اللغوية في التعبيرين الكتابي والشفهي في اللغة الفرنسية لدى المتعلمين الجزائريين. الدراسات التحليلية ترمي إلى استكشاف هذه التغييرات والامتدادات التعليمية عبر لقاءات مع مدرسين ومفتشين.

### الكلمات المفتاحية :

اللسانيات الإلقائية، الكتاب المدرسي، الفرنسية لغة أجنبية، حوار، متعلم/مدرس، المقاربة الاتصالية، التحليل.

## Le résumé du travail

Depuis l'année scolaire 2002-2003, des réformes à tous les niveaux, primaire, moyen et secondaire, ont été entreprises en Algérie. Comme l'indique la loi d'orientation de 2008, ces réformes étaient présentes dans le programme du Président de la République, parallèlement à des réformes de la justice, de la fiscalité, etc.

Les nouvelles instructions l'enseignement du français langue étrangère et les objectifs qu'elles prévoient s'appuient, bien entendu, sur une bonne connaissance et une bonne interprétation de la part de ceux qui les mettent en application, c'est-à-dire les enseignants, pierre angulaire du système éducatif. Ces enseignants doivent maîtriser parfaitement le français qu'ils enseignent, connaître les élèves qu'ils vont prendre en charge, avoir des connaissances sur les aspects inhérents de l'enseignement, comme les stratégies de l'enseignement ou les pratiques de classe. Un enseignant de français doit avoir aussi des connaissances supérieures en linguistique, en psychologie, en didactique, en pédagogie, etc. Le plus important est qu'il soit autonome en procédant à la transformation didactique des contenus des programmes basés sur des approches modernes. Il doit également prendre en compte qu'il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais que, désormais, il faut aussi « apprendre à l'élève à apprendre », faire de l'apprenant un élément actif en situation de classe et même dans la société.

Avec la réforme de 2002-2003, le système éducatif a connu de grandes innovations. Le système antérieur était devenu obsolète et avait montré ses limites. La réforme engagée a concerné tous les acteurs de l'éducation et tous les paliers de l'enseignement. L'effort financier de l'État a été important puisque les enseignants ont vu leurs rémunérations sensiblement améliorées. Quant à l'enseignement du FLE dans le secondaire, l'année 2003-2004 a vu apparaître un nouveau manuel scolaire complètement revu. Ensuite vint l'année 2005, où de profondes transformations ont été introduites. En effet, une réforme générale des méthodes et des stratégies de l'enseignement du FLE a été préconisée en exploitant de nouveaux concepts, qui ont prouvé leur efficacité dans d'autres systèmes d'enseignement. En intégrant l'approche communicative à travers celle par compétences et la linguistique de l'énonciation, le cap des réformes dans notre pays est vraiment engagé et cela depuis neuf ans déjà

neuf ans. Le taux de réussite au baccalauréat<sup>1</sup> a atteint ces dernières années presque 70% des candidats, ce système montre un certain succès, mais le problème du niveau en particulier en langue étrangère persiste, vu l'incompétence linguistique de la majorité des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur.

L'objectif de la réforme était de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation afin d'installer des compétences énonciatives chez les apprenants. Cela signifie que la dimension énonciative doit être fortement présente dans les outils didactiques indispensables dans la classe de langue, tels que le manuel scolaire qui est toujours en première position. Le contenu des manuels (les supports, les activités et les exercices) devait donc être conçu selon les nouveaux objectifs et répondre aux exigences de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative.

Le passage en revue de ces aspects de l'enseignement du français en Algérie amène à préciser le domaine de la présente réflexion et le thème de ce travail de recherche. À partir d'une analyse des programmes et des manuels scolaires de français langue étrangère du secondaire, élaborés sur la base de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative, nous avons réfléchi à l'adaptation des pratiques d'enseignement du FLE aux exigences, d'une part, des programmes et, de l'autre, de la réalité de terrain, c'est-à-dire de la complexité linguistique de nos apprenants.

La question centrale que nous nous sommes posée est celle de l'intégration de la linguistique de l'énonciation dans l'apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire en Algérie. Notre sujet de recherche prend sa source dans un travail de terrain, dans la classe de FLE avec tous ses constituants : l'enseignant, l'apprenant, le

---

<sup>1</sup>Auparavant, le pourcentage de la réussite au baccalauréat ne dépassait pas 30%. Mais, depuis la première année de la réforme, nous avons constaté, comme tous les pédagogues, l'augmentation progressive des résultats de baccalauréat à 42% et jusqu'à atteindre 67% lors du ministère chargé par l'ex-ministre de l'enseignement et de l'éducation nationale Abou Bakr Benbouzid (1997/2012). Avec l'arrivée du ministre Baba Ahmed, on a annoncé la continuation des changements des manuels au niveau moyen (au collège) et des allègements des programmes au lycée. Pourtant, en 2012/2013, le taux de réussite au baccalauréat n'a pas dépassé 42% et les résultats ont été jugés catastrophiques. Il y a donc forcément une défaillance. Selon les pédagogues, ce pourcentage est explicable par le niveau des élèves, les grèves des enseignants au cours de l'année, le manque d'outils didactiques technologiques, etc.

manuel et les autres ressources didactiques proposés ou disponibles, l'inspecteur-formateur, l'inspecteur-concepteur, etc.

Il y a plusieurs questions auxquelles nous allons tenter de répondre. Quelles sont les raisons pour lesquelles on fait intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au lycée en Algérie ? Quelle est l'influence de l'approche énonciative dans l'enseignement du FLE en contexte algérien ? Qu'est ce qui a été transféré dans les programmes et les manuels en provenance de la linguistique de l'énonciation et comment cela a-t-il été transféré ? Qu'en pensent les inspecteurs et quelles sont les instructions qu'ils donnent aux enseignants ? Ces derniers sont-ils bien formés afin de pouvoir réaliser ces nouveaux programmes faits sur la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative ?

Les enseignants ont-ils pu réussir la didactisation de ces concepts linguistiques tels que l'énonciation, l'énonciateur, la polyphonie, les déictiques, etc. ? Comment les enseignants appréhendent-ils ce couple piégeant de subjectivité / objectivité ? Les manuels répondent-ils aux besoins des apprenants ? Sont-ils conformes à leur niveau sur les plans : linguistique, cognitif et culturel ? Après presque huit ans, est-on arrivé à se libérer de l'ancienne approche et des anciennes méthodes ? Les inspecteurs concepteurs des manuels ont-ils réussi l'élaboration de cet outil didactique qui est à la base des nouvelles approches, en particulier l'approche énonciative ?

Nous avons voulu savoir si les nouveaux manuels scolaires élaborés sur la base des nouvelles approches, en particulier sur la base de l'approche énonciative, correspondent aux caractéristiques de la subjectivité dans le langage, dans l'énonciation directe (celle qui met en jeu un sujet-énonciateur) telle qu'elle a été décrite par Benveniste. Nous avons aussi souhaité savoir si les enseignants, après avoir compris les dimensions de la linguistique énonciative et de la subjectivité dans le langage, enseignent à l'apprenant à prendre position par rapport à son discours comme sujet-énonciateur, à son statut qu'il crée en utilisant *je*. Enfin, nous avons cherché à voir si ces apprenants réussissent à s'approprier la langue pour leur compte en utilisant ce que Benveniste appelle verbes d'attitude, verbes de parole, etc.

Les manuels scolaires sont par ailleurs les moyens les plus importants dont dispose un enseignant. Ils restent un outil didactique indispensable. Destinés aux enseignants ainsi qu'aux élèves, ils sont considérés comme le facilitateur de la tâche

de l'enseignant puisqu'ils sont la concrétisation du programme pédagogique officiel. Instrument fondamental de l'enseignement, le manuel constitue un centre de références pour l'enseignant et pour l'apprenant car il permet de réunir un ensemble de connaissances à transmettre. Un bon manuel doit contenir des textes de qualité, dans une langue de qualité et adaptée aux objectifs explicités par les programmes.

Il y a un autre point qui ne manque pas d'importance en rapport avec ce qui vient d'être présenté, c'est que les enseignants se sont familiarisés avec l'ancienne méthode qui est gravée dans leurs pratiques, parce que cette méthode a duré plus de 25 ans.

Le niveau insuffisant en français d'un grand nombre d'élèves ne pourrait s'expliquer que par rapport à leur motivation. Nous avons espéré que les nouvelles méthodes et stratégies donnent des résultats meilleurs. Autrement dit, nous nous attendions à ce que les approches appliquées dans l'enseignement du FLE, l'approche par compétence, l'approche communicative et l'approche énonciative soient rapidement bénéfiques et que nos élèves aient assez vite un niveau meilleur en français et soient aptes à poursuivre leurs études dans cette langue.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une perspective bidisciplinaire puisqu'elle aborde ce problème du point de vue de la linguistique et de la didactique, c'est-à-dire que nous nous appuyons sur des théories linguistiques pour identifier et rappeler les aspects mis à disposition par la recherche fondamentale à la didactique du français. D'autre part, nous montrerons les résultats de notre recherche quantitative sur l'application des outils des théories de l'énonciation en didactique, recherche qui repose sur l'étude des nouveaux programmes, l'entretien avec un inspecteur pédagogique et un questionnaire adressé à des professeurs de français de l'enseignement secondaire sur les pratiques de classe dans une approche qui prend en compte les théories de l'énonciation. Nous avons aussi assisté pendant tout un trimestre à plus de trente séances de français dans différents lycées d'Ain Sefra, Saida et Tlemcen pour observer les pratiques de classe concernant un projet didactique censé appliquer les théories de l'énonciation.

Notre champ de réflexion emprunte donc deux directions complémentaires qui répondent à nos préoccupations, précédées du cadrage méthodologique dans lequel

nous exposerons la méthodologie de recherche et les méthodes de travail pour lesquelles nous avons opté.

La première partie de ce travail comprend trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons la distinction qui a été faite entre langue et parole et les descriptions linguistiques ultérieures qui ont mis en avant la parole. Nous nous servirons d'un bref aperçu de la conception saussurienne de la distinction entre langue et parole, pour montrer l'importance des travaux de Benveniste dans l'émergence de la théorie énonciative et des concepts devenus opératoires depuis : sujet énonciateur, subjectivité dans le langage, distinction entre discours et récit, etc. La théorie énonciative est la première théorie du XX<sup>ème</sup> siècle qui ait été appliquée avec succès dans l'enseignement du français langue maternelle (FLM) dans les analyses textuelles par opposition à la théorie structurale qui a montré ses limites.

Le deuxième chapitre est consacré aux actes de langage, pour rappeler la distinction faite par Austin entre les énoncés constatifs et les actes de langage performatifs avec leurs caractéristiques, et particulièrement la notion de force illocutoire que l'on distingue par le biais des trois dimensions des actes de langage performatifs : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Enfin, nous rappellerons la définition des actes de langage dans le discours et de la subjectivité selon Kerbrat-Orecchioni, pour aborder l'argumentation dans le discours selon Anscombe et Ducrot et évoquer le concept de force ou d'orientation argumentative puis celui d'échelle argumentative.

Dans le troisième chapitre, nous évoquerons la transposition didactique des contenus à enseigner, en nous appuyant sur la définition des procédés de transposition didactique des savoirs savants ou de transfert didactique selon Chevallard (1985). Nous observerons la transposition didactique de cette théorie dans les manuels scolaires, pour aborder le discours et les types de textes qu'il suppose afin de créer chez les élèves une réflexion sur le discours et l'énonciation. Nous tenterons de voir quels sont les choix opérés dans la simplification didactique dans le cas de l'énonciation en passant par la manuélistisation de cette théorie linguistique très large qui regroupe des études relativement diverses : énonciation, pragmatique, argumentation. Chemin faisant, nous nous appuyerons sur la notion de triangle



pédagogique pour aborder le problème de la didactisation des savoirs savants ou fondamentaux.

Dans la deuxième partie, nous présenterons l'état de l'enseignement de la théorie énonciative dans l'enseignement du FLE au lycée en Algérie. Dans un premier temps, nous exposerons notre démarche méthodologique et le corpus d'étude sur lequel se base notre réflexion.

Le chapitre IV comporte une analyse des nouveaux programmes officiels, en vigueur à partir de 2005-2006, programmes réalisés et conçus sur la base de la théorie énonciative. Nous nous appuyons aussi sur l'analyse d'un entretien avec un inspecteur-formateur. Dans le chapitre suivant, nous étudierons la manière dont s'est faite la manuélistisation de la théorie énonciative dans l'enseignement secondaire en analysant les séquences destinées à l'argumentation dans trois manuels de lycée. Nous tenterons de repérer ce qui provient de la linguistique énonciative dans ces manuels, et de déterminer quelle est la part de la linguistique énonciative et de l'approche communicative en FLE dans les séquences observées. Nous essayerons de donner un aperçu de la conformité entre les contenus des manuels et les objectifs des programmes officiels.

Le sixième chapitre est consacré à l'analyse des réponses des professeurs de l'enseignement secondaire au questionnaire que nous leur avons proposé afin de connaître leurs pratiques de classe, leur vision par rapport à ces nouvelles approches, leurs problèmes dans l'enseignement des éléments de l'approche énonciative. Nous présenterons aussi notre analyse des séances d'enseignement au lycée auxquelles nous avons assisté pour observer, justement, les pratiques d'enseignement des éléments pragmatiques de l'énonciation et de l'analyse du discours.

Nous avons terminé par quelques propositions qui pourraient améliorer certaines pratiques de classe, qui pourraient rendre plus efficace l'enseignement du français langue étrangère en général et qui pourrait donc optimiser les séquences qui exploitent les éléments empruntés à la linguistique de l'énonciation et à la pragmatique du discours.

Ce parcours apportera, nous l'espérons, une vue d'ensemble sur la problématique de l'adaptation dans l'enseignement d'une théorie linguistique, surtout

de l'adaptation de l'enseignement du FLE à un de ses objectifs, l'expression orale et écrite en français, la compréhension des multiples facettes du discours, qui participent dans le cadre global de l'éducation de nos élèves à leur formation en tant que citoyens actifs de la société algérienne.

Cette recherche a donc pris appui sur un questionnaire destiné aux enseignants et un entretien avec un inspecteur-formateur. Nous sommes consciente qu'il aurait fallu réaliser un autre entretien auprès de l'un des inspecteurs-concepteurs de l'un des manuels pour avoir plus de détails sur les circonstances de leur conception et le choix des supports et des activités. Mais leurs occupations ne leur ont pas permis de nous recevoir.

La réforme a posé, à son début, beaucoup de problèmes avec ses objectifs très ambitieux. Cette analyse a mis au jour des résultats positifs et d'autres, plutôt insatisfaisants. Les nouvelles approches se sont fixé comme objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère la communication à travers deux voies, l'oral et l'écrit. Mais il faut aussi admettre que, méthodologiquement, il est difficile pour l'enseignant de pratiquer tout cela en classe de langue si le dosage de l'oral et de l'écrit n'est pas bien pensé dans chaque séquence ou chaque séance ou chaque projet, ou n'est pas pensé en fonction du niveau réel des apprenants. L'enseignant se trouve par conséquent entre deux aspects essentiels : le formel linguistique ou rédactionnel et le communicatif socio-linguistique qui le mettent parfois dans des situations difficiles à résoudre, parce qu'il se voit tenté parfois d'opérer des choix d'enseignement qui ne sont pas ceux du manuel, mais qui lui semblent adaptés à sa classe, à ses apprenants. Comment, par exemple, se préoccuper de la justesse des énoncés produits à l'oral, sans perdre de vue le caractère impromptu d'un discours construit à partir d'un thème choisi ? Ou encore, comment favoriser l'acquisition du lexique sans renoncer au développement de l'habileté à communiquer ? Comment encourager la réalisation spontanée de productions langagières et stimuler l'emploi d'éléments grammaticaux ciblés ? De cette manière, la tâche de l'enseignant de FLE n'est pas simple, il se charge de l'enseignement de l'oral, de l'écrit et des outils de la langue en même temps, en installant des compétences de communication orale, écrite et une compétence linguistique, pour les développer chez les apprenants.

Les enseignants se trouvent dans une situation compliquée parce qu'ils n'arrivent pas encore à saisir les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie. Certains tiennent toujours aux anciennes méthodes qui paraissent gravées dans leur mémoire et qu'ils n'arrivent pas jusqu'à aujourd'hui à dépasser. Cette attitude est explicable pour plusieurs raisons. D'abord, l'ancien système a duré plus de vingt ans. Ensuite, il y a des enseignants qui rencontrent des difficultés à simplifier et didactiser certains concepts techniques.

Après plus de dix ans de réforme radicale du système éducatif, certains inspecteurs sont encore réservés dans l'utilisation des notions de la linguistique énonciative dans les séminaires et dans les journées pédagogiques. D'ailleurs, jusqu'à aujourd'hui, ces termes sont toujours cités avec une certaine réserve par les enseignants et les inspecteurs. Pourquoi ? Certains enseignants ne sont pas à jour, ils ne font pas de recherches afin de comprendre de quoi il s'agit. D'autres ne savent pas comment l'appliquer en classe et font recours aux inspecteurs pour avoir des conseils pratiques sur ce qui est présenté dans le manuel.

Chaque année, les grèves handicapent le déroulement des enseignements dans tous les paliers, cela est dû aux problèmes auxquels se confrontent les enseignants et à leurs conditions de travail qu'ils jugent difficiles. Les enseignants avouent qu'ils se trouvent dans une situation quasi conflictuelle avec le ministère ces dernières années. Par conséquent, les programmes ne s'achèvent pas, ce qui oblige le ministère à supprimer des fragments de ces programmes des examens officiels, sans possibilité pour les enseignants, l'année suivante, de prévoir des récupérations ou des rattrapages des cours supprimés. On commence l'année pratiquement avec le nouveau programme, ce qui crée des coupures ou ruptures avec le programme précédent, parce que l'enseignant ne peut rattraper ce qu'il n'a pas pu faire en classe et parce qu'il a un nouveau programme à accomplir.

Pourtant, les enseignants se voient plutôt rassurés par les visites de l'inspecteur, peut-être parce que ce dernier ne faisait pas de remarques sur ce point, peut-être encore parce que le travail en classe, qui constitue l'enseignement véritable dans des situations concrètes, montre le contraire, c'est-à-dire, que les pratiques des enseignants sont bonnes, qu'ils travaillent bien, ce qui nous encourage à continuer notre recherche en situation de classe pour mieux savoir ce qui s'y passe. Mais il faut

aussi admettre que le niveau des élèves en français au lycée est toujours le même, et que la moyenne de la plupart des classes, quel que soit leur niveau et quelle que soit leur filière, ne dépasse pas 07 / 20. Les meilleurs élèves sont en nombre réduit (entre cinq et sept par classe) et appartiennent à un milieu favorisé où le français est présent.

Les manuels de l'enseignement secondaire présentent des avantages. Ils montrent clairement qu'il y a une évolution dans la conception des manuels d'une manière générale en Algérie. Au niveau de la forme, ils sont sophistiqués, il est bien fait. Au niveau du contenu, la thématique utilisée est variée, elle est en conformité avec le progrès technologique et l'ouverture sur le monde afin de connaître l'autre à travers la langue étrangère.

Du point de vue linguistique, les manuels sont conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation. Mais la manière de la faire intervenir est largement théorique, en cela qu'il est demandé aux apprenants plus à décrire des discours qu'à en produire, et ne constitue aucune aide en particulier à l'apprenant qui, selon les nouveaux objectifs, doit apprendre la langue dans un contexte, dans une situation concrète, non pas en repérant tout ce qui est en rapport avec l'énonciation, mais en utilisant lui-même à bon escient ces indices de l'énonciation : les pronoms personnels qui renvoient aux interlocuteurs, les indices spatiotemporels, les modalités, un vocabulaire expressif ou neutre, des formules et des formulations de l'oral ou de l'écrit en contexte, etc. On aurait dû trouver tous ces éléments dans les manuels sous forme d'exercices et d'activités, afin d'habituer l'apprenant à se distancier par rapport au contenu du texte et du message transmis et s'intéresser à la qualité de ses prises de parole, à l'utilisation des marques lexicales d'expression de la subjectivité dans le langage ou aux actes pragmatiques du langage. Du point de vue didactique, le manuel présente des lacunes au niveau de la forme par la présentation des leçons, les illustrations compliquées et les graphies des textes et au niveau de son contenu par le choix des textes supports, la formulation des exercices, l'absence de la conjugaison, la terminologie utilisée. Plusieurs indices montrent qu'il est nécessaire de reconsidérer la répartition et la progression des cours dans ces manuels, pour qu'elles soient faites au service des élèves lycéens.

Bref, réussir à l'école avec un manuel, c'est savoir l'utiliser, en comprendre les codes, les discours spécifiques, la langue ; certains de ces éléments appartiennent à

l'ensemble de la situation pédagogique, comme le métalangage ou les consignes ; d'autres sont spécifiques au manuel, comme les textes, les tableaux, les codes graphiques ; mais le manuel traduit les principes de l'enseignement sous forme écrite. Les concepteurs des programmes et des manuels de langues étrangères doivent travailler en collaboration et faire en sorte qu'il y ait une continuité entre les trois paliers de l'enseignement (primaire, moyen et secondaire). Ils doivent élaborer les manuels selon les objectifs tels que la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par compétences qui est en elle-même remise en question. Est-elle une réponse à l'échec scolaire, dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? A notre avis, le problème ne réside au niveau des approches appliquées dans l'enseignement, l'échec est dû à plusieurs raisons, par exemple, certains apprenants ne s'intéressent plus aux langues, ils sont démotivés.

Les auteurs de manuels devraient aussi demander aux enseignants d'évaluer leurs ouvrages, ils pourraient les soumettre donc à des tests ou à des périodes d'essai, de manière expérimentale, avant de les diffuser plus largement. Cela leur permettrait de trouver les meilleures activités qui respectent en même temps les objectifs des programmes et la faisabilité ou l'efficacité en classe de langue. Il faut surtout considérer qu'il est nécessaire de prévoir une période de transition entre une méthodologie que l'on considère à moment donné inefficace et une approche plus moderne, réformatrice. Peut-être que l'enseignement du français en Algérie traverse ce genre de transition, peut-être la transition a-t-elle commencé il y a dix ans et ne s'est pas encore achevée.

Afin d'accompagner la réforme commencée en 2005, les ministères algériens de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, en collaboration avec le ministère français des Affaires étrangères et européennes ont prévu un projet d'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants. Nous espérons qu'il sera réalisé le plus vite possible et qu'il ne s'agit pas seulement de promesses, parce que la réforme a atteint sa dixième année au lycée et la première promotion était examinée au baccalauréat en 2008. Cependant, jusqu'à présent, il n'y a eu aucun programme de formation des enseignants de langue dans ce sens.

Avant de conclure notre analyse, nous souhaitons ajouter que sous la pression

des grèves, celle des enseignants qui réclamaient certains droits et celle des lycéens de terminale qui se sont soulevés contre la surcharge des programmes dans toutes les matières, le refus du Ministère concernant le seuil<sup>2</sup> des cours, le ministère a fait marche arrière et accepté de régulariser la situation des enseignants. Sous la pression des syndicats et des élèves, le ministère a accepté de réduire les programmes fin janvier 2015 en supprimant quelques parties des programmes officiels. Mme la Ministre Ben Ghebrat a renoncé à ce qu'elle avait avancé lors d'une conférence de presse (mars 2015), concernant la suppression de certains axes des programmes, ces programmes qui constituent une continuité qu'on ne peut segmenter ou en supprimer l'un de ses pivots. Supprimer une bonne partie du programme est une erreur que l'apprenant subit et en est la seule victime. Cela remettrait tout en question. A notre avis, il faudrait que la culture de l'enseignement / apprentissage du FLE soit conforme à la culture didactique européenne comme c'est mentionnée dans le CECRL (2000).

L'Algérie s'engage à améliorer le système éducatif et la politique scolaire afin d'accroître le taux de scolarisation et de réussite scolaire. Il faut donc créer des conditions scolaires appropriées, former les enseignants, préparer les enfants pendant leur préscolarisation, évaluer régulièrement les apprenants, assurer leur suivi et mettre en place une politique du livre sur le plan régional afin de faciliter l'accès des apprenants au matériel éducatif.

Enfin, nous proposons qu'il y ait une commission de pédagogues, didacticiens et linguistes qui fasse une étude analytique et critique des manuels de français ou de langues en général, manuels qui devraient être renouvelés tous les dix ans, selon les conditions économiques du pays.

Certes, la situation est critique, mais peut être que d'ici quelques années, avec les efforts consentis par le Ministère de l'éducation, les efforts fournis par les inspecteurs et les enseignants, on aura des résultats meilleurs. On peut estimer que des résultats plus positifs apparaissent déjà et la recherche continue, en suivant le parcours

---

<sup>2</sup>Afin d'écarter le risque d'une année blanche et des contestations des lycéens, le ministère a fait recours au « seuil » ou « al ataba ». Le seuil des cours, c'est limiter le nombre de cours concernés par l'examen du baccalauréat, chose que Mme la ministre n'acceptait pas parce que cela aurait pleinement participé à la dévalorisation du diplôme algérien durant ces dernières années.

de la réforme. Mais il faut mettre l'accent sur les moyens d'enseignement, y compris le manuel scolaire, adaptés au niveau des élèves, pour leur permettre d'entrer dans la langue écrite et orale en même temps.

Il y a donc toujours de l'espoir, le partage des expériences entre les enseignants permet de s'entraider de manière efficace pour trouver des solutions rentables, durables et équitables. Nous espérons que nos propositions seront prises en compte pour l'amélioration et la réussite de l'enseignement du français au lycée et pour faire de nos élèves des locuteurs autonomes et compétents dans cette langue.