

La linguistique de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE

KHELIF Khadîdja

Doctorante à l'université de Tlemcen

Maitre-assistante A

Département de français

Faculté des lettres, des langues et des arts

Université D. Moulay Tahar. Saida

ملخص:

هذا البحث مقتبس من رسالة الدكتوراه. هو بحث حول إدماج اللسانيات الإلقائية في تعليم اللغة الفرنسية للمستوى الثانوي بالجزائر. يتمثل تحديدا في كيفية تحليل نص مأخوذ من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة 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 والمقاربة المتبعة في تحليل النص.

الكلمات المفتاحية : اللسانيات الإلقائية، الفرنسية، لغة أجنبية الكتاب المدرسي، حوار، التعليم الثانوي.

Résumé

Ce travail rend compte d'une réflexion sur l'introduction de la linguistique de l'énonciation en classe de FLE dans l'enseignement secondaire en Algérie. Il s'agit plus précisément de la manière d'analyser et d'exploiter un texte, proposé dans le manuel scolaire de la 3^{ème} AS conçu sur la base de la linguistique de l'énonciation afin de développer chez les apprenants algériens des compétences langagières en français oral et écrit. L'analyse vise à explorer les éléments de cette transposition ainsi que l'approche suivie dans l'analyse textuelle.

Les mots clés : linguistique énonciative, FLE, manuel scolaire, discours, enseignement secondaire.

Abstract

This work consists of a research on the integration of the linguistic of the scholastic enunciation of French foreign language (FFL). It is more precisely about an analysis of the handbook of the 3rd 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 analysis aim at exploring the elements of this transposition.

Keys words: linguistics of the enunciation, french as foreign language, scholastic manual, talk, secondary learning.

Introduction

Les apprenants lycéens, en Algérie, éprouvent de grandes difficultés en FLE. Cette régression est due à plusieurs raisons, la plus frappante étant que, d'une part, les élèves ne sont plus motivés pour les langues comme auparavant et, de l'autre, qu'ils considèrent le français comme une matière quelconque et non pas comme une langue qui pourrait être un jour pour eux, la langue des études¹.

Les enseignants de tous les niveaux imputent cette baisse de niveau à la caducité des anciens programmes qui ont montré leurs limites didactiques, au volume horaire imparti à la discipline, au manque de coordination entre les paliers de l'enseignement et surtout au manque de formation du corps professoral, qui semble constituer, pour eux, la cause principale de cette détérioration grandissante.

Avec la réforme de 2002/2003, le système éducatif a connu de grandes innovations. Cette réforme 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 l'approche par compétences et la linguistique de l'énonciation, le cap des réformes dans notre pays est vraiment engagé et cela depuis déjà neuf ans. Mais une question se pose : est-ce que le nouveau système, mis en place par cette réforme, a réussi ? Ou est-il trop tôt pour se poser cette question ?

Depuis l'année scolaire 2005/2006², l'enseignement secondaire du français poursuit 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. Il s'appuie, méthodologiquement, sur la pratique du projet pédagogique, qui regroupe un ensemble d'activités organisées en séquences cohérentes et suivant des objectifs pédagogiques communicatifs-énonciatifs.

L'objectif de la réforme était de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation³ afin d'installer des compétences relatives à celle-ci 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 être donc conçu selon les nouveaux objectifs et répondre aux exigences de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative.

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. 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 ?

Nous sommes partie de l'hypothèse que les nouveaux manuels scolaires, élaborés sur la base des nouvelles approches, en particulier sur la base de l'approche par compétences et l'approche communicative, outre la linguistique de l'énonciation, devaient correspondre 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, parmi d'autres.

Notre réflexion s'inscrit ainsi dans une perspective bidisciplinaire, puisqu'elle prend ses sources dans la linguistique et dans 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. Nous montrerons les résultats de notre recherche sur l'application des outils des théories de l'énonciation en didactique, qui reposent sur l'analyse d'une séquence du projet consacré

au discours argumentatif dans le manuel de la troisième année secondaire (la classe terminale)⁴. Nous présenterons un aperçu, certes, partiel de la manière dont s'est faite la manuélisation de la théorie énonciative dans l'enseignement secondaire.

1. Les indices linguistiques de 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*.

Les items ou les marques de l'énonciation sont définis par trois éléments linguistiques renvoyant à la personne, au temps et au lieu. C'est pourquoi, on s'intéresse à l'étude des pronoms, des verbes, des adverbes, etc., selon qu'ils ont ou non un rapport avec l'énonciation. 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 (1966-1974) ont posé les bases de la théorie de l'énonciation qui a été amplement appliquée dans l'enseignement du FLM, pour le repérage des systèmes énonciatifs dans les analyses textuelles. Chose bien connue, il existe, dans les manuels de FLM une riche transposition didactique de cette théorie destinée à décrire les systèmes énonciatifs et les types de textes vus à partir de ce critère, mais aussi pour créer chez les élèves natifs une réflexion sur leur positionnement par rapport à leurs propres énoncés. Cela s'est moins fait en FLE, de l'avis de Portine, qui rend compte de quelques rares méthodes qui ont fait une tentative timide d'approche énonciative, vite remplacée par l'approche communicative. Mais qu'en est-il des manuels de FLE en Algérie ?

Pour analyser les phénomènes liés à l'énonciation, nous nous sommes proposé de résumer les sous-systèmes de la langue qui sont définis comme les déictiques et les modalités :

- Les déictiques⁵ 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*). Sous cette notion, on trouve les personnes ou pronoms personnels et les déictiques spatiaux et temporels⁶.

L'indication de lieu liée à l'énonciation est apportée par *ici* qui désigne le lieu où se trouve le locuteur et qui peut s'opposer à *là*, qui désigne ce qui en est éloigné ou séparé.

Ici désigne le lieu où le locuteur parle, il peut s'opposer à *là* qui désigne ce qui en est éloigné ou séparé.

On repère les compléments de temps déictiques par rapport au moment de l'énonciation, s'ils marquent la coïncidence *maintenant, aujourd'hui,...* ou un décalage antérieur *hier, le mois passé, l'année passée,...* ou postérieur *demain, la semaine prochaine,...* Mais il n'y a pas que les adverbes qui peuvent avoir cette valeur déictique, il y a aussi des adjectifs (actuel, passé, prochain,...), des prépositions (devant, derrière,...), des verbes (venir : Viens ici !).

Les temps du verbe, qui interviennent de manière centrale, comme le montre Benveniste (1966), dans la distinction *discours / histoire* sont repérés par rapport au moment de l'énonciation. Le présent de l'énonciation est la source du temps. Il est le temps de base du discours. Il possède tantôt une valeur déictique qui l'oppose aux autres temps [...] tantôt d'autres valeurs. Il faut donc souligner que le verbe seul n'effectue pas entièrement la localisation temporelle, qui s'effectue par tout l'énoncé. Un procès contemporain peut donc être dénoté comme simultané avec l'énonciation par l'énoncé avec tous ces éléments (*En ce moment, il travaille*), ou décalé dans le passé ou dans le futur pour marquer un moment antérieur ou postérieur au moment de l'énonciation et ancré de toute manière dans celui-ci.

- Dans la manifestation de la subjectivité dans le langage intervient aussi la notion de modalité. Elle exprime l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé et se réalise par des unités linguistiques appartenant à des niveaux différents. Selon C. Bally (1932), toute phrase, peut s'analyser en deux éléments : un contenu 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 l'énoncé *Il est sûrement malade*, la modalité est explicite 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, d'une part, les modalités d'énonciation, qui correspondent aux types de phrases et expriment une affirmation, un ordre ou un questionnement, à l'intention du l'allocutaire et, de l'autre, les modalités d'énoncé, qui marquent l'attitude du sujet-énonciateur vis-à-vis du contenu de son énoncé et donc la subjectivité dans le langage. C. Kerbrat-Oreccioni (1980 :120) distingue deux aspects de la subjectivité : l'affectif (ou l'expression d'un sentiment du locuteur) et l'évaluatif (ou l'expression d'un jugement ou d'une évaluation du locuteur). Les modalités d'énoncé réalisent partiellement la fonction expressive décrite par Jakobson (1963).

Il n'est souvent pas facile de faire la distinction entre objectif et subjectif, car la subjectivité du locuteur est omniprésente lorsqu'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 ou évaluatifs, les adjectifs affectifs ou évaluatifs, les verbes d'attitude ou de modalité, les adverbes, les interjections, les temps du verbe, l'intonation.

2. La transposition didactique de la théorie énonciative

2.1. Le corpus

Nous avons souhaité observer la transposition didactique des outils linguistiques de la théorie de l'énonciation dans un manuel scolaire. Notre corpus est extrait du manuel de la troisième année secondaire conçu en 2007 par une équipe pédagogique pilotée par Messieurs les inspecteurs MAHBOUBI, F. et REKKAB, M. Nous analyserons la première séquence du projet consacré au discours argumentatif. Nous avons opté pour la séquence réservée à l'argumentation parce qu'en argumentant, l'énonciateur s'implique ou est censé s'impliquer fortement dans son discours, en interaction avec son interlocuteur. Nous avons souhaité savoir comment cela est établi dans le manuel du secondaire, en particulier, de la classe terminale.

En général, dans l'enseignement des langues, on tente de finaliser les savoirs et de recentrer les apprentissages autour de compétences fondamentales pour la communication : lire, écrire, parler. Les contenus des programmes et des manuels scolaires ont été élaborés en prenant en compte des types d'ancrage énonciatif suivants :

Les contenus des programmes et les manuels scolaires, ont été élaborés sur la base de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif suivants :

- l'énonciation de discours oral, énonciation « actuelle », manifesté par *je / ici / maintenant*

- l'énonciation de discours écrit, ancré dans une situation d'énonciation qui doit être explicitée par le contexte et dont le référent est *je / ici / maintenant*. Ex : la lettre ;
- l'énonciation du récit, énonciation « non actuelle », caractérisée par *il / passé simple* ;
- l'énonciation du discours théorique, scientifique qui présente le savoir comme absolu, à l'aide du présent atemporel
- le respect d'une approche de type spiralaire, pour arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant aux discours plus complexes des savoirs et savoir faire acquis sur les discours plus simples
- le croisement entre formes discursives et intentions communicatives
- le 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
- la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extrascolaire (articles de presse, affiches, BD, etc.)

L'objectif terminal de l'enseignement secondaire du français 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 dans son discours marqué par la subjectivité. Notre corpus est extrait du manuel de la troisième année secondaire. Nous analyserons la première séquence du projet consacré au discours argumentatif. Nous avons opté pour la séquence réservée à l'argumentation parce qu'en argumentant, il y a une implication explicite de l'énonciateur dans son discours et celle du destinataire. Nous voulons bien savoir comment cela est établi dans le manuel du secondaire, en particulier, de la classe terminale.

2.2. L'analyse des données

Dans le manuel de la troisième année (Mahboubi, M : 2007), le projet II s'intitule « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu » [p. 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 : 1. S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader ; 2. Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

L'objectif 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^{ème} année secondaire porte sur des textes polémiques ou des réfutations (les textes comprennent plus d'une thèse) pour privilégier le débat d'idées. L'objectif est de permettre à l'apprenant de distinguer entre la volonté de *convaincre* et la volonté de *persuader*.

Nous avons choisi, dans l'exploitation d'un texte, la *lecture analytique* [en lettres romaines et entre guillemets, pour que cela ressemble à « analyser », écrit plus loin], 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. Ces questions sont récurrentes, elles reviennent dans la rubrique « analyse » de chaque séquence.

L'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire porte 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 exhortatif et les éléments inhérents à la rhétorique de l'appel, ainsi que les figures de styles de la réfutation dans le cadre de l'étude du type polémique.

Dans les allègements du programme de la 3^{ème} année du secondaire, on a supprimé le projet de la nouvelle fantastique, remplacé par l'appel parce que l'appel est plus en adéquation avec le profil de ce public, les élèves de la 3^{ème} année du secondaire étant de futurs bacheliers et, par conséquent, de futurs étudiants dans l'enseignement universitaire.

Dans le premier projet ayant pour objet d'étude « le débat d'idées », il s'agit d'apprendre aux élèves à s'inscrire dans un débat et à prendre position afin de convaincre, persuader ou réfuter. L'un des objectifs visés dans ce projet est, comme nous l'avons mentionné plus haut, de permettre à l'apprenant de distinguer entre *convaincre* et *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 entreprend de gagner le lecteur à sa cause avec son assentiment réfléchi. On peut dire qu'il s'agit d'arguments qui touchent la raison.
- 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.

Dans l'évaluation diagnostique (p. 64), on demande aux apprenants de rédiger un texte en une vingtaine de lignes en donnant leur opinion sur l'automobile avec une petite orientation au niveau de la structuration ou l'organisation du texte. On leur conseille 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, ils 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 sur les caractéristiques de l'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 donnent, à la fin, leur point de vue qui pourrait être pour, contre ou pour et contre. En outre, on leur attire l'attention sur une stratégie d'argumentation qui est la confrontation, il s'agit de confronter deux thèses opposées argumentées pour arriver à constituer sa vision personnelle et à prendre position.

Cette activité met l'apprenant carrément en situation de travail, il doit procéder à une production écrite au début du projet. A travers cet écrit, l'enseignant serait capable de tester les prérequis de son public à l'égard de l'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 de les situer et d'adapter le contenu du projet selon leurs besoins.

Les textes proposés sont à thèmes (les OGM ou la transgénèse, le racisme, etc.) et à formes variées (textes à une seule thèse et à deux thèses). 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 échangés et 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, mais en parallèle il faut que l'apprenant apprenne à connaître son destinataire et à comprendre ses idées. Autrement dit, on lui apprend à écouter l'autre et à accepter la multiplicité des avis, pour pouvoir construire le sien 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 qu'il faut qu'il y ait de la tolérance et du respect des avis des autres. Si on arrive à se

positionner, à présenter des arguments convaincants, à ce moment-là, on peut dire que le débat a réussi.

L'analyse des textes passe par les mêmes étapes dans les trois manuels du secondaire (la 1^{ère}, la 2^{ème} et la 3^{ème} 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 ou de l'adversaire de la thèse ou des deux.

- Sur le plan lexico-sémantique, certaines questions visent la désignation du partisan ou de l'adversaire ou des deux.

La question du premier texte : « relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet événement. Précisez le rôle de chacun » (p.65/66). Cette question est un repérage lexical à travers lequel les apprenants trouvent 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 OGM⁷ : les partisans qui sont les experts qui favorisent la transgénèse sous-prétexte de développement technologique ; les adversaires qui sont contre et qui éprouvent de la crainte et de l'inquiétude.

La sixième question dans l'analyse du texte intitulé « Comment reconnaître le racisme ? » (p.72) : « Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^{ème} réplique ? » contient deux notions essentielles, celles de « raisonnement » et de « réplique ». À propos du raisonnement, les élèves se sont familiarisés avec ce mot en deuxième année, on leur demande implicitement de chercher les éléments qui relèvent de la logique, ces derniers leur permettraient de repérer le type de raisonnement choisi par l'auteur. En ce qui concerne la notion de « réplique », cela permet à l'enseignant de montrer à ses apprenants la différence entre *réplique* qui constitue une réponse et *tour de parole* qui, comme son nom l'indique, concerne la prise de parole par les interlocuteurs. Ce texte de Tahar Ben Jelloun est un dialogue entre le père et sa fille sous forme de question/réponse, ~~est~~ est extrait de son roman « Le racisme expliqué à ma fille » (1998), à travers lequel 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 le racisme se résume en un mot, c'est le non-respect de l'autre.

Dans « ce texte est un discours : relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence », cette question dans l'analyse du texte « la crise des certitudes » (p. 90-91), 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.

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 est extrait ce texte. 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 ». Il s'agit des indices qui renvoient à la première et la deuxième personnes. La source de ce texte constitue un élément fondamental qui pourrait faciliter son analyse et cerner sa situation énonciative.

D'une manière classique, 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 du texte, informations qui figurent dans la rubrique « observer ». Mais dans cette rubrique il y a une seule question qui porte sur l'un des éléments périphériques, le titre : « Observez le titre : que suggère-t-il ? ». Comme si, dans le paratexte, il n'y a que le titre qui est important. Il est 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 mon tour, je pose 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 syntaxique, des questions qui visent les marqueurs grammaticaux du type « Relevez, dans les 2^{ème} et 3^{ème} paragraphes, les termes et les expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause. » (p. 78). Cette question met le point sur les connecteurs logiques comme moyen linguistique qui permet l'organisation et la cohérence du texte. On met le lien entre les trois rapports comme caractéristiques du discours argumentatif et on montre 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 selon l'auteur 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 de jour en jour. Même la manière de les analyser me paraît compliquée, 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.

Je vois le problème comme suit :

Les questions que nous venons de sélectionner montrent que le manuel s'intéresse davantage à une réflexion sur les textes, à une description, si l'on peut dire, des démarches argumentatives, et moins à une pratique des techniques argumentatives qui mettent en jeu les indices d'énonciation et de subjectivité dans le langage dont nos élèves ont besoin. On leur propose plus un travail réflexif sur des textes et moins une pratique effective de la prise de parole. En dernière analyse, on leur propose plutôt une démarche de français langue maternelle ou de niveau C1 / C2 selon le CECRL, alors que nos élèves ont plus besoin, même s'ils sont en terminale, d'une réelle démarche de FLE par compétences de compréhension, d'expression, d'interaction.

3. S'agit-il d'une linguistique de l'énonciation appliqué à l'enseignement de FLE ?

Nous rappelons que le français en Algérie, sur le plan sociolinguistique, c'est une langue seconde. Cependant, dans le cadre des politiques linguistiques, c'est la première langue étrangère. Les programmes et les manuels de français sont donc élaborés sur la base du statut de français comme étant langue étrangère dans l'approche communicative.

Selon les analyses, il est clair qu'il y a un grand changement entre l'ancien et le nouveau manuels dans les questions accompagnant les textes. D'une part, on s'intéresse plus aux pronoms, aux temps verbaux, aux modalisateurs, etc., à ce qui relève de la linguistique de l'énonciation. On sent donc vraiment qu'on a l'intention de changer et faire de l'apprenant de FLE un locuteur autonome qui s'approprie la langue pour son compte afin de communiquer et valoriser le *je* du sujet-énonciateur, Nous sommes en plein dans la problématique de l'énonciation. D'autre part, la thématique des textes choisis dans le manuel est en conformité avec l'actualité. Les thèmes renvoient aux technologies modernes, font appel aux autres disciplines, à la culture de l'autre, ils sont à jour. Cela est un facteur motivant pour les adolescents. Ils y trouvent leurs besoins, des réponses à leur curiosité. Les concepteurs du manuel ont réussi le choix des sujets destinés aux jeunes lycéens.

Toutefois, nous avons constaté, à travers les analyses effectuées de la formulation des questions dans l'exploitation des textes, qu'on s'intéresse à l'analyse du système énonciatif à travers l'analyse de la situation d'énonciation qui prend ses sources de l'analyse des marques et des items de l'énonciation. On s'inscrit donc dans une approche dite énonciative adaptée au FLS ou FLM et non pas l'approche par compétences par l'approche communicative adaptée aux apprenants de FLE. Dans les textes officiels et les discours des inspecteurs, on ne parle plus d'approche énonciative, mais d'approche communicative et de là nous sommes arrivées à déduire qu'en Algérie, on procède à une démarche hybride entre le FLM et le FLE. Il s'agit donc plus d'une approche adaptée au français langue seconde. C'est adapté au contexte du pays, là où le français est omniprésent et considéré comme langue seconde et les manuels de français au lycée sont des manuels de FLS.

Une autre remarque qui n'est pas moins importante et que nous devons signaler : les textes choisis sont chargés sémantiquement, ils utilisent un lexique complexe, ce qui veut dire que le niveau du manuel est très élevé par rapport au niveau réel des élèves. Le manuel ne répondrait donc pas au critère d'accessibilité. C'est pourquoi un autre problème se pose-t-il : faut-il baisser le niveau de l'enseignement ou faut-il essayer d'améliorer quand même le niveau des classes antérieures de FLE ? Et, dans ce deuxième cas, comment procéder ?

A notre avis, en premier lieu, il faut adapter les programmes et les manuels par rapport aux niveaux de nos élèves et créer une certaine continuité et concordance entre tous les paliers, du primaire au lycée, puis à l'université. En second lieu, il est impératif d'améliorer le niveau des apprenants en proposant des séances de renforcement linguistique, pour motiver les apprenants à apprendre les langues étrangères en montrant leur importance dans les études universitaires et leur intérêt dans l'avenir.

Conclusion

Les manuels conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche par les compétences présentent certainement 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, bien faits. Au niveau du contenu, la thématique est variée, elle est en conformité avec le progrès technologique et l'ouverture sur le monde.

Mais ces manuels présentent toutefois des inconvénients. D'un point de vue linguistique, ils sont faits sur la base de la linguistique de l'énonciation. Mais la manière de la faire intervenir est purement théorique 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 en repérant tout ce qui est en rapport avec l'énonciation : les pronoms personnels qui renvoient aux interlocuteurs, les indices spatiotemporels, les modalités, 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 aux marques d'énonciation et à la production de discours en interaction ou dans des exposés.

D'un point de vue didactique, le manuel présente des lacunes au niveau de la forme : la présentation des leçons, les illustrations compliquées et les graphes ; et au niveau du contenu : le choix des textes supports, la formulation des exercices, l'absence de la conjugaison, la terminologie utilisée. Il est nécessaire de revoir la répartition et la progression des cours dans les manuels de ce niveau pour qu'elles soient faites au service des lycéens. Il y a donc discordance entre le niveau des élèves et le niveau du manuel, autrement dit, il y a discordance entre l'approche par compétence adaptée au FLE et l'approche énonciative du type FLM/FLS proposée.

Bref, réussir à l'école avec un manuel, c'est savoir s'y repérer, 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 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 ou à la réussite scolaire, en particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? C'est une question à laquelle les didacticiens peuvent répondre.

Les notes de bas de page

- ¹ A l'université, les filières scientifiques et techniques telles que médecine, pharmacie, architecture, etc., dispensent leurs enseignements en français, sans compter les étudiants qui suivent plus par défaut que par leur choix des études de lettres françaises.
- ² CNP, 2005, *Document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} AS*, Alger : ONPS.
- ³ CNP, 2006, *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, Alger : ONPS.
- ⁴ MAHBOUBI, F., REKKAB, M. et al, 2007, *Manuel de la 3^{ème} AS*, Alger : ONPS.
- ⁵ D. Maingueneau utilise le terme d'*embrayeurs* dans son ouvrage « L'énonciation en linguistique française ». Le terme de *déictiques* semble être préféré dans le domaine de l'enseignement des langues.
- ⁶ BRUNO, O. 1992. *Communiquer pour enseigner*. Hachette.
- ⁷ CNP, 2009/2011, *Document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} AS*, Alger : ONPS.
- ⁷ Les OGM, les Organismes Génétiquement Modifiés, font l'objet d'un débat public, en particulier, en France.

Bibliographie

- BALLY, Ch., 1932-1944, *Linguistique générale et linguistique française*, PUF, Paris.
- BENVENISTE, E., 1974 / 1966, *Problèmes de linguistique générale*, tome I et tome II, Paris, Gallimard.
- COLLINOT, A., PETIOT, G., 1998, *Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CULIOLI, A., 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation : Domaine notionnel*. Tome III, Paris, OPHRYS.
- DANON-BOLEAU, L., 2007, *Le sujet de l'énonciation : Psychanalyse et linguistique*, Paris, OPHRYS.
- MEVEL, J.P., 2001, *Grand dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DUFOUR, M., 2008, *Argumenter : Cours de logique informelle*, Paris, Colin.
- FISHER, S., 1999, *Énonciation : Manières et territoires*, Paris, OPHRYS.
- GALISSON, R. et COSTE, D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GAONACH, D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/ Didier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1977, *L'énonciation*, Paris, Masson et Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D., 2001, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette
- MAINGUENEAU, D., 2005, *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D., 2002, *Syntaxe du français*, Paris, Hachette.
- MARAUDI, F., LA BORDERIE, R., 2009, *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Nathan.
- MEYER, M., 2005, *Qu'est ce que l'argumentation ?*, Paris, Vrin.
- PORTINE, H., 2010, « La notion de « position énonciative » : Sur la question du sujet-apprenant », in *Le Français dans le monde*, N°48, 123-134.
- POUGEOISE, M., 2007, *Dictionnaire Didactique de la langue française*, Paris, Armand Colin.
- ROMAN, J., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- Références pédagogiques
- BOUTEFLIKA Abdelaziz, 2008, *La loi d'orientation sur l'éducation nationale N 08-04*, Alger.
- CNP, 2006, *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, Alger : ONPS.
- CNP, 2009, *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, Alger : ONPS.
- CNP, 2009, *Référentiel général des programmes*, Alger : ONPS.
- CNP, 2009/2011, *Document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} AS*, Alger : ONPS.
- MAHBOUBI, F., REKKAB, M. et al, 2007, *Manuel de la 3^{ème} AS*, Alger : ONPS.10