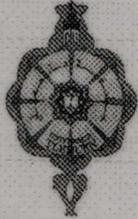
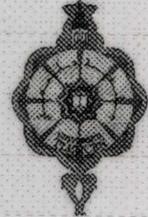


République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou-Bekr Belkaïd - Tlemcen
Faculté des Lettres des Sciences Humaines et des Sciences Sociales



Ecole doctorale de français
Option : Sciences du langage



Mémoire

EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME
DE MAGISTERE EN SCIENCES DU LANGAGE

THEME

L'ENONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU SECONDAIRE EN ALGERIE

Présenté par :
Melle. Khadidja KHELIF

Sous la direction de :
Mme. Jacqueline BILLIEZ

Soutenu le 28-05-2008 devant le jury composé de :

| | | |
|---------------------------|------------------------------------|--------------|
| Mme. Fewzia SARI | Professeur (Univ. Oran) | Présidente |
| Mme. Jacqueline BILLIEZ | Professeur (Univ. Grenoble3) | Rapporteur |
| Mr. Boumediene BENMOUSSAT | Professeur (Univ. Tlemcen) | Examineur |
| Mme. Fatima LALAOUI | Maître de conférences (Univ. Oran) | Examinatrice |

Année Universitaire : 2007-2008

Résumé :

"Ce travail consiste en une recherche sur l'intégration de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE au secondaire en Algérie. Il s'agit plus précisément d'une analyse du manuel scolaire de la 2^{ème} AS conçu sur la base de la linguistique de l'énonciation afin d'installer chez les apprenants algériens des compétences langagières en français oral et écrit. Les analyses visent à explorer les éléments de cette transposition ainsi que les prolongements didactiques par la réalisation d'entretiens auprès d'enseignants et d'inspecteurs".

Les mots clés :

Linguistique de l'énonciation, manuel scolaire, français langue étrangère, discours, apprenant/enseignant, approche communicative.

Summary :

"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 school handbook of the 2nd 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:

Linguistics of the enunciation, scholastic manual, french foreign language, talk, learning/teacher, communicative approach.

ملخص:

هذا البحث حول إدماج اللسانيات الإلقائية في تعليم اللغة الفرنسية للمستوى الثانوي بالجزائر. يتمثل تحديدا في تحليل الكتاب المدرسي للسنة الثانية 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.

DEDICACES.

Je dédie ce travail essentiellement : à mes très chers parents qui ont toujours espéré le mieux pour moi,

à tous mes frères et mes sœurs surtout ma très chère sœur Amel,

à toute la famille KHELIF ainsi que HELLOU.

à celui qui m'a toujours aimée et respectée et surtout aidée à poursuivre mes études, Samir.

à tous mes amis et mes copines Anissa, Dalila et Chahinez,

Je dédie mon travail à l'âme de ma très chère tante qui nous a quittés sans dire au revoir. Qu'elle dorme en paix.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon encadreur Mme Jacqueline BALLEZ, qui m'a beaucoup soutenue et qui m'a toujours encouragée, grâce à qui, j'ai pu réaliser ce travail modeste et aujourd'hui en train de le présenter.

Je veux remercier Mr BENMOUSSA qui nous a toujours incités et encouragés à achever ce mémoire de magister.

Sans oublier mes collègues de travail M^s BOUZEROUATA, SEKOURI, LAHRAH, MEZIANE et M^{lle} KHELFI qui m'ont beaucoup soutenue ainsi que M l'inspecteur/formateur KADOURI Mohamed.

Je remercie tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin à réaliser ce travail. Mille mercis.

| | |
|----------------------------|---|
| Dédicace | |
| Remerciements | |
| Sommaire | 3 |
| Introduction | 5 |

Première partie : Grammaire, Linguistique et Didactique.

| | |
|---|----|
| Chapitre I : De la Grammaire à la Linguistique. | 11 |
| 1. Comment est apparue la linguistique..... | 11 |
| 2. Les grands courants linguistiques..... | 12 |
| 3. Étude de l'énonciation..... | 20 |
| Chapitre II : Grammaire, Didactique et Linguistique en classe de langue. | 28 |
| 1. Grammaire et Linguistique dans l'enseignement..... | 28 |
| 2. Didactique et Linguistique dans l'enseignement du FLE..... | 30 |
| 3. Énonciation dans l'enseignement de FLE..... | 33 |
| Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie. | 36 |
| 1. Enseigner le FLE au secondaire avant 2005..... | 36 |
| 2. La réforme et l'Enseignement du FLE..... | 39 |

Deuxième partie : Problématique et Méthodologie.

| | |
|--|----|
| Chapitre I : Problématique et Objectifs | 42 |
| Chapitre II : Méthodologie de recherche | 48 |

Troisième partie : L'Énonciation dans le manuel de FLE de la 2^{ème} AS.

| | |
|---|-----|
| Chapitre I : Le nouveau manuel de la 2èmeAS : tendances vers la prise en compte de la linguistique de l'énonciation, mais pour quels destinataires ? | 52 |
| 1. Conception du manuel..... | 53 |
| 2. Contenu/ organisation du manuel..... | 56 |
| 3. Les marques de l'énonciation dans le manuel..... | 64 |
| Chapitre II : Le manuel de la 2ème AS : ambiguïté et tolérance. | 81 |
| 1. Un manuel n'est qu'un auxiliaire..... | 81 |
| 2. Des enseignants/apprenants : un manuel présent/absent en classe de FLE..... | 89 |
| Chapitre III : Propositions. | 97 |
| 1. La conception du manuel..... | 97 |
| 2. La formation des enseignants..... | 105 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| Conclusion | 110 |
| Bibliographie | 114 |
| Sitographie | 115 |
| Annexes | 116 |
| Table des matières | 158 |

Introduction

Exercer l'enseignement d'une langue étrangère, en particulier de FLE, est une tâche vraiment difficile. C'est une conclusion d'une expérience modeste, mesurée de sept ans, dans ce domaine, au lycée. On s'est trouvé face à un programme que nous avons subi, et un manuel qui a trop survécu. Dans la troisième année de travail, ce programme a déjà été gravé et sauvegardé dans notre mémoire tel un fichier dans un micro-ordinateur qu'on reprenait en cas de nécessité. On se sentait tel des robots faisant toujours la même chose. Cela nous a poussés à chercher et à travailler dehors du fameux manuel en respectant le programme officiel qu'on ne peut pas délaissier. Le manuel est mis à l'écart par la plupart des enseignants.

Internet et l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication nous proposent des moyens pour enseigner et apprendre autrement afin de mieux saisir les enjeux pédagogiques et de mieux percevoir les différentes catégories d'activités possibles dans toutes les disciplines et plus particulièrement en FLE. Mais ces moyens peuvent-ils remplacer carrément le manuel c'est-à-dire peut-on dépasser le livre pour apprendre en situation de classe ? Il est difficile de le dépasser. Il constitue l'outil le plus facile à utiliser et facilite notre travail. Il est en lui-même une source primordiale pour ces nouvelles technologies qui tentent de lui ôter son statut dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, en particulier de français langue étrangère (FLE).

Il est bien connu que l'enseignement repose essentiellement sur trois axes intimement liés à savoir l'enseignant, l'apprenant et le manuel scolaire. Dans tout système éducatif, digne de ce nom, l'objectif assigné est de mettre en parfaite synergie ces trois éléments pour améliorer le rendement scolaire. Mais cet objectif ne peut être atteint que si chaque maillon remplit son rôle en se remettant sans cesse en cause. Il est clair que l'enseignant et l'apprenant doivent trouver toutes les stratégies pour mieux communiquer. Quant au manuel, qui constitue le centre d'intérêt primordial de ce mémoire, véritable interface entre l'enseignant et son apprenant, il doit être conçu en concertation avec toute personne capable d'améliorer son contenu. Aussi, il est important de noter qu'il représente le programme officiel dont les contours permettent une meilleure lisibilité des objectifs et des finalités de l'enseignement dispensé dans un pays donné.

Les enseignants en tant que premiers dispensateurs de savoir considèrent ce manuel comme un auxiliaire puisqu'il les aide à élaborer leurs cours, ils s'inspirent de son contenu mais il ne constitue pas pour eux l'unique référence. En réfléchissant ainsi, ils pensent et cela à juste titre que les cours et les exercices sont susceptibles d'être revus et adaptés. Ainsi, ils consultent d'autres sources. En revanche, d'autres enseignants le considèrent comme une source documentaire et pédagogique indispensable, voire même un outil de formation et de recyclage ; ils pensent à une utilisation exclusive. Quant au rapport des apprenants avec le livre, ils attendent beaucoup de ce manuel, c'est le seul référent qu'ils possèdent. Ils voient le manuel scolaire comme un instrument qui leur permet de mettre leurs connaissances à jour, ils l'associent aux tâches demandées : faire des exercices, compléter un cours, ... etc.

Dans les pays développés ou même les pays émergents, on assiste à un développement de toute une panoplie d'outils didactiques à l'image des documents audiovisuels mais le manuel reste toujours l'outil indispensable et incontournable notamment en classe de langue. Pour toutes ces raisons, nous devons lui accorder la plus haute importance pour le fond et également la forme. Il a été prouvé que l'aspect rédactionnel, la qualité d'impression et son illustration facilitent l'usage du livre et le rendent plus attractif.

L'enseignement des langues est l'un des centres d'intérêt de ce mémoire. Actuellement, cet enseignement des langues, en particulier du français langue étrangère (FLE) est centré sur l'apprenant avec l'intégration de l'interculturel et l'adaptation des stratégies d'enseignement selon les contextes. Donc, la place de l'enseignant a changé, il n'est plus le point focal de la classe, il doit instaurer un climat de confiance et adapter le contenu des cours selon les besoins et les motivations de ses apprenants. On pourrait qualifier l'enseignant d'animateur sans qu'il soit nécessairement le centre des interactions. Il doit assumer le rôle d'un co-communicateur. Le travail intellectuel mis en œuvre dans l'enseignement passe par le rôle du manuel scolaire sur lequel repose la démarche pédagogique et même l'approche didactique. Donc, le manuel est considéré comme un support de communication et d'interaction en classe et hors de la classe, il est un vecteur de discours et de la langue de référence.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage de la langue française, langue étrangère, a suscité des débats contradictoires. Il a engendré des querelles sournoises entre deux mentalités issues de milieux socioculturels différents, autour de son statut, son rôle et son

utilisation dans notre société. Certains pensent que la langue française est un outil d'oppression et de déculturation. Pour les autres, elle est « un butin de guerre ». Pour préserver l'école de ses débats purement idéologiques et parfois stériles, il fallait introduire des réformes audacieuses pour l'intérêt exclusif de l'élève. La langue française reste malgré tout un outil indispensable dans notre vie quotidienne et son introduction dès les primaires années de la scolarisation prouve son importance. En effet, le système éducatif a connu de grandes innovations dès l'année 2002, après une léthargie qui a duré plus de 25 ans. Le système appliqué est devenu obsolète en montrant ses limites. La réforme engagée a concerné tous les acteurs de l'éducation et tous les paliers de l'enseignement. Le volet pécuniaire n'est pas en reste puisque les enseignants ont vu leur pouvoir d'achat sensiblement amélioré. Quant à l'enseignement secondaire du FLE, l'année 2003 a vu 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 d'autres concepts ; ces concepts ont prouvé leur efficacité sous d'autres cieux. 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.

Sur un autre volet, nous pouvons affirmer que la didactique et la grammaire participent à la constitution d'un savoir linguistique, est-ce le cas pour la linguistique de l'énonciation ? L'intégration de la linguistique de l'énonciation nous renvoie en arrière et nous rappelle le rôle essentiel de « la linguistique appliquée » qui a pris une autre dénomination et devenue « didactique des langues ».

Le fait de dire que l'objectif de cette réforme est de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation afin d'inculquer et d'installer diverses compétences chez les apprenants cela veut dire que la dimension énonciative doit être fortement « présente » dans les outils didactiques indispensables dans la classe de langue tels le manuel scolaire qui est toujours en première position. Donc le contenu de ce manuel scolaire (les supports, les activités et les exercices) doit être conçu selon les nouveaux objectifs et doit répondre aux exigences de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative.

Les derniers points évoqués sur l'état de l'enseignement, ma formation et mon expérience me permettent de préciser les contours de mon mémoire. Ce travail consiste

alors en une tentative de réflexion sur la conception d'un manuel scolaire de langue étrangère élaboré sur la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative. La question centrale que je me suis posée est celle de l'intégration de la linguistique de l'énonciation dans le manuel scolaire de la 2^{ème} AS. Les questions auxquelles je vais tenter répondre sont les suivantes : *pourquoi faire intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie ? Autrement dit, quelles sont les raisons pour lesquelles on a fait intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au lycée ? Qu'est ce qui a été transféré dans les manuels de la 2^{ème} AS 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 ? Que font ces derniers face aux élèves de la 2^{ème} AS ? Et que pensent-ils des nouveaux objectifs établis par cette réforme ? Sont-ils bien outillés afin de pouvoir réaliser ces nouveaux programmes faits à la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative ?*

Par souci de clarté, j'ai subdivisé cette recherche en trois parties: « Grammaire, Linguistique et Didactique », « Problématique et Méthodologie » et enfin « L'Énonciation dans le manuel de FLE de la 2^{ème} AS », chacune de ces parties est structurée en plusieurs chapitres.

La première partie est consacrée tout d'abord aux notions : didactique, linguistique et grammaire. Dans le premier chapitre intitulé : « De la Grammaire à la Linguistique », il s'agit d'un aperçu historique de la linguistique et ses grandes écoles et comment de la grammaire naît la linguistique. Le deuxième chapitre : « Grammaire, Didactique et Linguistique en classe de langue étrangère » établit un lien entre les trois notions citées tout en montrant l'intégration de la linguistique dans la classe de langue et sa relation avec la grammaire d'une part et la didactique des langues d'autre part voire la manière d'enseigner la grammaire dans une classe de FLE. Enfin, le troisième chapitre : « L'enseignement du FLE en Algérie » est une présentation de l'enseignement du FLE en Algérie avant et au cours de cette dernière réforme ; par conséquent la conception des manuels selon les objectifs établis outre la position réservée à la langue française en Algérie jusqu'à aujourd'hui.

La deuxième partie comprend deux chapitres. « Problématique et Objectifs », c'est le titre du premier chapitre. J'ai déterminé ma problématique centrée sur l'intégration de la

linguistique dans le manuel scolaire de la 2^{ème} AS et la tâche des enseignants face à ces innovations dans leurs classes. Le deuxième chapitre : « Méthodologie de recherche » reflète et détermine mon champ de recherche qui penche sur le document didactique le plus fréquent dans une classe de langue étrangère, c'est le manuel scolaire de la 2^{ème} AS ; appuyé sur des entretiens réalisés auprès des enseignants de FLE et d'un inspecteur/formateur.

Dans la troisième partie, il y a trois chapitres. Le premier chapitre « Le nouveau manuel de la 2^{ème} AS : Tendances vers la prise en compte de la linguistique de l'énonciation, mais pour quels destinataires ? » et le deuxième « Le manuel scolaire : ambiguïté et tolérance » consistent en une analyse des corpus. D'abord une analyse qui penche sur le document didactique largement utilisé dans une classe de langue étrangère ; en effet, le manuel scolaire de la 2^{ème} AS sera mon centre d'intérêt. Il sera analysé minutieusement en repérant les marques de l'énonciation dans son contenu. Ensuite, il y a celle des entretiens réalisés auprès de pédagogues (enseignants et inspecteur), plus une interprétation des résultats aboutis et qui montrent l'opacité des nouveaux objectifs et l'incompréhension des enseignants de cette nouvelle méthode. Les conclusions seront corroborées par des entretiens réalisés auprès des enseignants de FLE et d'un inspecteur/formateur. Enfin, le troisième chapitre « Propositions » se constitue d'un ensemble de propositions, comme son nom l'indique, doivent être traduites concrètement pour mieux adapter le manuel, pour des fins communicatives, à un public composé essentiellement des adolescents/apprenants d'une langue étrangère. Nous préconisons également des ébauches de solution que l'état pourrait appliquer pour améliorer les conditions de l'autre maillon de la chaîne, en l'occurrence les enseignants.

Ce travail s'achève par une conclusion dans laquelle nous avons synthétisé les résultats auxquels on est arrivé à travers une recherche analytique et critique essentiellement sur le manuel scolaire de la 2^{ème} année secondaire destiné à toutes les filières.

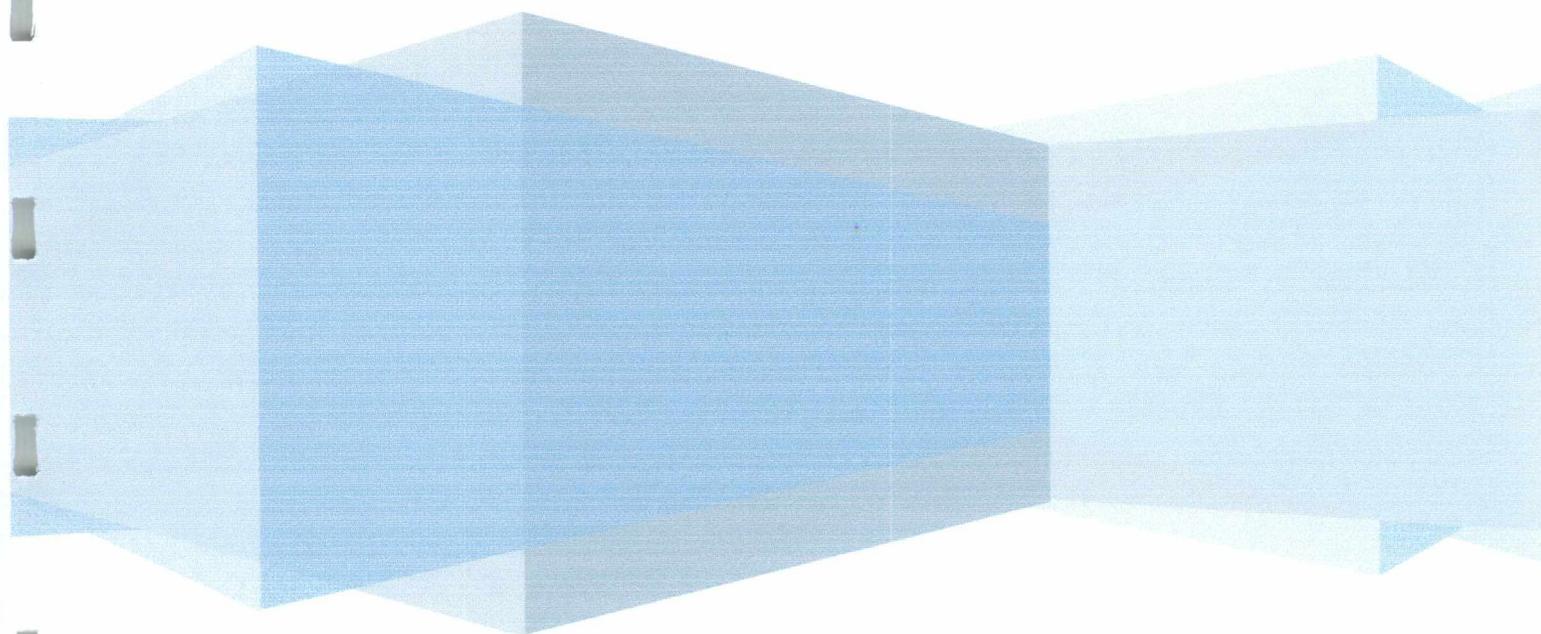
Les mots clés :

Linguistique de l'énonciation, approche communicative, manuel scolaire, français langue étrangère, discours, apprenant/enseignant.



Première partie

**GRAMMAIRE, LINGUISTIQUE
ET DIDACTIQUE.**



Chapitre I : De la Grammaire à la Linguistique.

La linguistique étudie, d'une manière générale, les langues humaines ; elle s'intéresse aux mécanismes du langage. À partir de 1916, la linguistique est définie comme l'étude scientifique du langage.

1. Comment est apparue la linguistique :

1.1. Discipline ou science :

La linguistique est une discipline récente, elle date du dix-neuvième siècle. Jusqu'au XIV^{ème} siècle, la linguistique se résumait à la philologie. La première grammaire en tant qu'ouvrage constitué est celle du grammairien indien Panini en faisant une description du Sanscrit au V^{ème} siècle av J.C. Plus tard, les Grecs ont introduit la notion de « catégories grammaticales » qui servent de noyau de la grammaire. Ensuite, on s'est occupé des textes littéraires de différentes époques comme étant des témoignages linguistiques du passé. Or la multiplication des traductions de la Bible dans de nombreuses langues et l'essor de nouvelles littératures ont rendu possible la comparaison des langues. Bopp a démontré que le Sanscrit, le Germanique, le Grec, le Latin ont une origine commune. Ce qui explique qu'on peut étudier les faits d'une langue à travers les faits d'une autre langue. C'est la linguistique comparée.

Donc, avant 1916, on s'occupe de linguistique historique qui est la philologie. Saussure, à l'origine spécialiste de l'Indo-européen, a publié un ouvrage diachronique sur les voyelles de l'Indo-européen. En 1916, deux de ses étudiants publient le « Cours de linguistique générale ». Saussure 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 »¹.

1.2. Linguistique & grammaire :

Souvent on oppose la linguistique à la grammaire.

¹ SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Talant kit, 2002.

SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat).

La linguistique étudie le langage à travers l'étude des langues naturelles. Ce terme apparaît dans le courant du XIX^{ème} siècle et naît dans le domaine de la grammaire.

a. La grammaire et la linguistique font appel, toutes les deux, à la description des langues naturelles mais leurs objectifs sont différents. Pour la grammaire, ils sont extérieurs à la description de la langue envisagée. Or, pour la linguistique, il s'agit de la description de la langue.

b. Cette visée descriptive de la linguistique a au moins deux conséquences : d'abord, la linguistique se préoccupe de définir son objet, et à partir de définitions différentes, les théories linguistiques ont évolué. En plus, pour définir son objet avec plus de rigueur, la linguistique s'efforce de mettre au point des méthodes qui doivent répondre à des critères scientifiques.

La linguistique n'est à priori ni normative, ni pédagogique, ni spéculative comme la grammaire, c'est une discipline scientifique qui vise à décrire d'une manière scientifique des faits, à créer une théorie comportant des concepts qui permettent d'intégrer des faits rencontrés, de les expliquer et enfin de prédire les évolutions ainsi que les variations des phénomènes observés. « La linguistique s'est longtemps affirmée en s'opposant à la grammaire traditionnelle, le dictionnaire reflète encore cet état de fait, désormais en partie dépassé... » affirment Galisson (R.) et Coste (D.).¹ C'est à partir des années 50 que la linguistique a pris son statut de scientificité grâce à l'œuvre posthume de Saussure en 1916, en suivant une démarche empirique pour répondre à la question posée comme suit : « quel est l'objet à la fois intégral et concret de la linguistique ? »². Tout en essayant de répondre à cette question et en déterminant l'objet de la linguistique qui est la langue.

2. Les grands courants linguistiques :

Les principaux courants qui ont marqué la linguistique sont les suivants:

1. Le structuralisme en Europe.
2. Le structuralisme américain.
3. La grammaire générative et transformationnelle.
4. Les linguistiques de l'énonciation.

¹ Extrait de Galisson, R et Coste, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976, p. 2.

² SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Talant kit, 2002, p. 13
<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>.

Nous allons rapidement les présenter afin de bien situer les linguistiques de l'énonciation.

2.1. Structuralisme en Europe :

Ferdinand de Saussure est présenté comme le père de la linguistique grâce à la publication posthume du « Cours de Linguistique Générale » qu'il donna à l'université de Genève entre 1907 et 1911.

F. de Saussure apparaît comme novateur parce qu'il est le premier qui s'est livré à une réflexion théorique sur la nature de l'objet qui constitue la langue et la méthode par laquelle il est possible de l'étudier. « C'est en ce sens que F. de Saussure aurait inauguré la démarche scientifique en linguistique »¹. Pour qu'une réflexion devienne scientifique elle doit se donner à elle-même ses propres concepts d'analyse. Ainsi, la linguistique est définie comme l'ensemble des manifestations du langage humain (toutes les langues, toutes les époques de l'histoire, toutes les formes d'expression). C'est cette définition qui fait que la linguistique est une science descriptive et non plus une discipline normative. La vision de Saussure est dualiste : le langage est à la fois « un fait individuel et un fait social ».

a- Le concept de langue joue un rôle très important dans la théorie saussurienne. Il oppose la notion de « langue » à celle de « parole ». La langue est conçue comme une alliance de sens et d'idées. Tandis que la parole est un fait social. Donc la langue est étudiée comme un système fermé de signes.

b- La langue est l'objet de la linguistique. D'après F. de Saussure, on envisage la langue soit comme un système établi, alors on est amené à une étude synchronique. On étudie alors l'équilibre de ce système à un moment donné de l'histoire ; soit comme un système en évolution et dans ce cas-là, on s'intéresse aux changements linguistiques dans le temps, c'est l'étude diachronique.

c- Concernant les unités et les niveaux d'analyse de la langue : selon Saussure, la langue est composée d'unités discrètes qui définissent une combinatoire, ces unités ne sont pas données au départ puisque la langue se présente comme une masse indistincte qu'il faut segmenter. Ces unités fondamentales de la langue, ce sont les signes. Le signe est une entité à deux faces : le signifié (concept) et le signifiant (l'image acoustique).

¹ SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat).

d- Le lien qui unit le signifié et le signifiant est arbitraire. Selon Saussure un même référent va donner plusieurs signifiants. E. Benveniste démontre qu'il vaudrait mieux dire que ce rapport est nécessaire, car c'est lui qui fonde le signe, qui le constitue.

En conclusion, la théorie saussurienne repose sur la définition de l'objet langue qui se projette sur l'histoire et la réalité sociale. De nombreuses descendances européennes du Structuralisme (comme la glossématique) se sont inspirées de la pensée saussurienne. On peut aussi constater que les postulats théoriques et les démarches des distributionnalistes américains sont similaires à ceux de F. de Saussure.

2.2. Structuralisme américain¹ :

Le structuralisme s'est développé en Amérique grâce à Léonard Bloomfield (1887 – 1949) et Edward Sapir (1884 – 1949), puis grâce à leurs disciples, Zellig Harris et Charles F. Hockett. Bloomfield retient l'idée que la structure linguistique d'une langue est constituée de strates qui déterminent plusieurs niveaux d'analyse.

« Language » est l'un des grands ouvrages de Bloomfield (1933) dans lequel il présente un modèle de l'analyse linguistique (grammaire et syntaxe) en niveaux hiérarchisés et dépendants : les phonèmes se combinent pour constituer des morphèmes qui se combinent en mots et enfin en phrases. Chaque niveau représente à la fois une structuration de la forme et du sens.

2.2.1. Distributionnalisme :

Sont considérés comme des variantes du structuralisme, le distributionnalisme et les courants européens contemporains. Ce qui les différencie, ce sont les conditions différentes de développement. C'est une analyse en constituants immédiats qui repose sur le principe que tout énoncé peut être analysé à plusieurs niveaux.

La plupart des linguistes considèrent que la langue met en relation forme phonique et sens. Alors que la caractéristique fondamentale du distributionnalisme concerne son hostilité à l'égard du sens. Pour rendre compte du fonctionnement linguistique, les distributionnalistes prennent en compte seulement la forme phonique.

¹ <http://www.linguistes.com/courants/courants.html>.

SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat.

2.2.2. Transformationnalisme :

Cette notion a été introduite par Zellig S. Harris, qui s'inscrit comme un des prolongements du distributionnalisme. Dans ce courant on fait l'analyse des structures des textes entiers ou discours. Cette notion a sensiblement évolué. Au départ, il s'agissait de relier l'ensemble des séquences syntaxiquement élémentaires à toutes les autres séquences. Ensuite, on est passé de transformations « horizontales » non orientées et induisant des effets sémantiques variables à des transformations « verticales » orientées et induisant des effets sémantiques constants.

En définitive, tout repose dans ce modèle sur l'assimilation du « sens » à « l'information objective » qui ne vise pas à décrire le sens mais qui s'appuie sur la relation d'identité (ou non identité) du sens de deux séquences.

2.3. Grammaire générative et transformationnelle :

Noam Chomsky est l'un des linguistes contemporains les plus importants, et c'est l'un des principaux théoriciens du distributionnalisme au début des années 50. Son idée fondamentale est que la maîtrise d'une langue peut être stimulée par le biais d'un ensemble de règles et de principes explicites qui constituent la grammaire « générative » : c'est un système d'analyse de la langue qui permet de générer toutes les phrases grammaticalement correctes dans une langue et d'éliminer celles qui sont incorrectes. Pour ce qui est de la grammaire « transformationnelle », c'est une grammaire qui prend en compte les unités sous-jacentes et les transforme pour produire des phrases compréhensibles, composées et rangées selon un ordre reconnaissable.

2.3.1. Grammaire universelle¹ :

Pour pouvoir analyser ce processus, Chomsky propose la notion de « grammaire universelle » qui serait un modèle ou une théorie de la connaissance linguistique, également désignée comme compétence. La compétence linguistique se réfère à la connaissance innée et souvent inconsciente qui permet aux individus de produire et de comprendre des phrases qu'ils n'ont jamais entendues. Il affirme dans son ouvrage « Le Langage de la pensée »

¹<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>.

SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat.

(1968) que tout esprit humain dispose d'une structure universelle qui lui permet de construire une grammaire à partir des données qui lui sont fournies par l'environnement.

2.3.2. Les universaux du langage :

Cette compétence linguistique, déjà évoquée, s'appuie sur des structures innées mais surtout sur des structures universelles communes à toutes les langues, c'est-à-dire, des universaux de langage. L'objectif de la théorie grammaticale sera donc de formuler un modèle standard qui correspond à toutes les langues.

Mais cette vision de « grammaire universelle » pose deux problèmes :

- le premier est que le fait d'étendre les caractéristiques universelles de la grammaire, seuls les principes qui distinguent la structure profonde de la structure superficielle appartiennent à cette grammaire ;
- le second est celui du statut langagier de cette grammaire : en quoi les universaux de grammaire peuvent-ils être distingués des « universaux cognitifs ou perceptifs ? ».

En conclusion, pour Chomsky, le comportement verbal de l'homme est un phénomène de création permanente. Chomsky a modifié ses objectifs et présenté la grammaire générative comme une représentation de la connaissance intuitive du sujet à propos de la langue. Il a introduit des oppositions conceptuelles célèbres telles que « compétence » et « performance ».

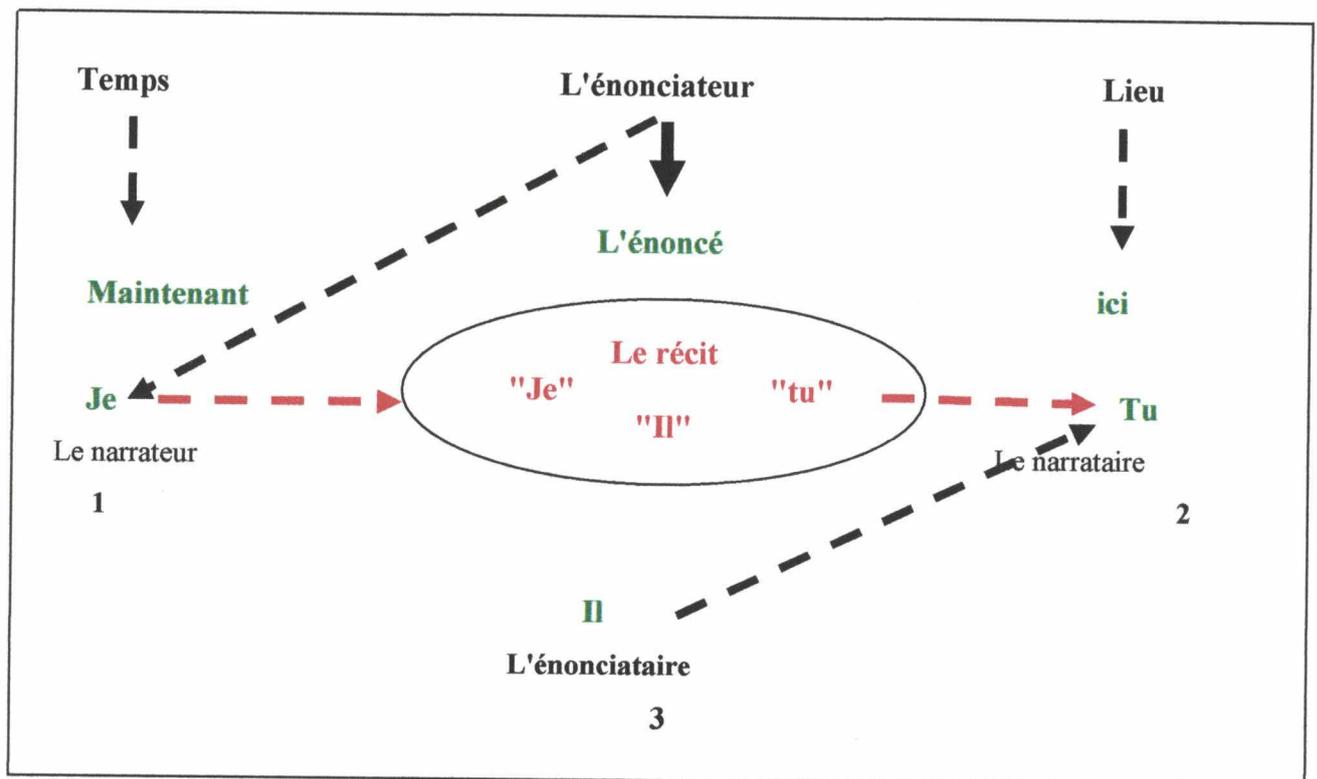
2.4. Linguistiques de l'énonciation:

C'est à partir de 1960 que l'énonciation est devenue habituelle à l'intérieur de la linguistique dite moderne ou « scientifique ». Sa popularité date de 1966, avec la parution de l'ouvrage intitulé: "L'homme dans la langue" d'Émile Benveniste. La linguistique énonciative postule et ne renie pas le Structuralisme. Avec cette approche énonciative, « les énoncés ne sont plus envisagés comme des entités abstraites (...) mais comme des réalités déterminées par leurs conditions contextuelles de production / réception". (BENVENISTE, 1966, p. 20).

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* (énonciateur) en implique donc deux autres, celle d'abord du

destinataire de l'énoncé (l'énonciataire), qu'on peut considérer avec Greimas comme Co-sujet et celle du *sujet de l'énoncé*, c'est ce ou celui / celle dont on parle.

On peut schématiser l'énonciation ainsi¹ :



Ce schéma pourra nous être utile au moment des analyses du manuel.

2.4.1. Qu'est ce que l'énonciation:

L'énonciation peut être définie comme l'acte individuel de création par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue. Autrement dit, en linguistique, 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 : c'est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel"².

Les énonciativistes³ pensent que qui dit énonciateur implique Co-énonciateur (allocutaire). Ils pensent qu'on ne pas se passer du contexte linguistique, si la situation nous met en présence du référent, contrairement aux structuralistes qui pensent qu'on ne peut pas

¹ <http://www.linguistes.com/courants/enon.html>

² Benveniste, E. *L'appareil formel de l'énonciation*, Paris : Gallimard, 1974, p. 80.

³ RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*. P.U.F : Hachette. 1994

connaître le sens d'un mot sans l'opposer ou le combiner à d'autres formes linguistiques ; ils considèrent le référent comme ne faisant pas partie de la langue mais du monde.

2.4.2. Phrase & Énoncé¹:

D'un point de vue syntaxique, on oppose énoncé et phrase: la phrase est une structure abstraite, mais l'énoncé est une réalité à chaque fois nouvelle.

La phrase est une notion propre à la grammaire. L'énoncé est une notion propre à la pragmatique.

La phrase suppose l'existence d'une structure syntaxique, cette structure est facile à analyser sans se trouver face aux problèmes concrets d'une situation. Si on prend la phrase comme objet d'étude, on est enfermé dans une perspective qui vise les mots, leur forme grammaticale (morphologie), les relations entre eux et l'ordre de leur apparition (syntaxe), dépourvue de toute implication concrète du discours et sans envisager les usages pragmatiques de la langue. On peut dire que la phrase est "une partie constante" de la langue qui permet de constituer un système. Par exemple, on peut maîtriser la conjugaison d'une manière systématique mais être incapable de faire passer un message à son interlocuteur. Or, on peut étudier la même phrase sans faire de différences du point de vue de la syntaxe, de la phonétique ou de la sémantique. Mais, on trouvera que le message est à chaque fois différent puisque les énonciations sont différentes.

La phrase se définit sans référence à l'instance de sa production, et selon des relations purement internes. Son sens est déterminé par le sens des mots qui est dans le dictionnaire (la dénotation). En termes Saussuriens, la phrase relève de la langue, ses usages par différents acteurs dans des situations tangibles relèvent d'une autre approche.

L'énoncé est constitué par une suite linguistique produite par un locuteur. Il est défini comme l'unité de communication élémentaire, une séquence verbale douée de sens et syntaxiquement complète. Donc, l'énoncé est une suite effectivement réalisée. Une phrase abstraite, au moment où elle s'incarne dans la bouche d'un interlocuteur, prend des effets de sens liés à chacune des situations de la communication. Et c'est à travers ces situations concrètes qu'on peut décrire les effets d'un acte de langage et son sens réel.

¹ <http://www.linguistes.com/courants/enon.html>

RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette. 1994

L'énoncé se définit comme " toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou plusieurs locuteurs". Il peut se matérialiser indifféremment par un seul mot ("Oh!"), une suite de mots ("Mumm... Drôle de conclusion..."), voire même une ou plusieurs phrases: "un discours ininterrompu de deux heures est aussi un énoncé"¹ (Dubois et Al. *Dictionnaire de linguistique*, 1973 : p. 191).

Donc, l'énoncé devient l'équivalent de phrase-occurrence. Dans ce cas, la valeur sémantique attribuée à l'énoncé (sens) sera distincte de celle attribuée à la phrase (signification). Pour le linguiste, le sens appartient à l'observable, il fonctionne comme « fait à expliquer ». Par contre, la signification est un instrument explicatif du sens de l'énoncé. Cette dernière donne seulement des consignes qui permettent de construire le sens.

2.4.3. Énoncé & Énonciation :

Il faut aussi faire la distinction entre énoncé et énonciation puisqu'on a fait la distinction entre énoncé et phrase. D. Maingueneau définit l'énonciation « comme l'acte individuel d'utilisation de la langue pour l'opposer à l'énoncé, l'objet linguistique résultant de cette utilisation »². Donc l'énonciation, c'est l'acte même de produire un énoncé, et qui laisse ses traces dans cet énoncé. Or, pour étudier la langue, il faut étudier l'énonciation, c'est-à-dire étudier les traces de l'énonciation dans l'énoncé. On peut repérer l'énoncé directement ou indirectement par rapport à la situation de l'énonciation, c'est ce qu'on peut appeler le « cadre référentiel de l'énoncé » que le locuteur met en place à partir d'une situation particulière qui permet de déterminer « les interlocuteurs, le temps et l'espace ». Certes, il y a des énoncés détachés de leur situation d'énonciation, par exemple : les articles scientifiques, exposés philosophiques, récits historiques... Dans ce cas-là, le locuteur est un « porte-parole » d'une vérité qui lui est extérieure.

Mais une forme linguistique doit être mise en relation avec la situation d'énonciation pour être complètement interprétée parce que le discours est toujours marqué par les empreintes énonciatives d'un sujet parlant, même s'il s'en cache.

A tout énoncé, il existe ainsi une instance d'énonciation.

¹ DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse. 1973.

² MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette, 2001, p. 9.

3. Étude de l'énonciation :

Pour étudier l'énonciation, d'un point de vue linguistique, d'une part, il faut étudier les indices de l'énonciation en reliant les formes linguistiques aux situations d'énonciation ; c'est-à-dire décrire « la sémantisation de la langue » comme l'affirme E. Benveniste. C'est comme on l'a cité plus haut, qu'il s'agit d'une étude des traces de l'énonciation dans l'énoncé en partant des mots de la langue pour rendre compte de la situation d'énonciation. D'autre part, les actes de langage sont étudiés en s'appuyant sur une théorie générale de l'action : « dire, c'est faire ». Elle s'intéresse à l'utilisation de la langue par le locuteur afin d'accomplir un acte dans une situation donnée. Donc, il s'agit d'un classement d'actes de langage à travers les moyens linguistiques de leur réalisation.

3.1. Indices de l'énonciation¹ :

Pour analyser les phénomènes liés à l'énonciation, on doit observer les sous-systèmes de la langue qui sont définis comme suit : les déictiques et les modalités.

3.1.1 Les déictiques² :

Ce 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 « déictiques » surtout dans le domaine de l'enseignement des langues. 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.

Déictique est un adjectif qui correspond à « deixis » (mot grec qui veut dire action de montrer).

Les déictiques, ce sont les unités linguistiques qui renvoient à la situation de l'énonciation :

- *Les pronoms personnels de la première et la deuxième personne*, que je présenterai

¹ RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette. 1994.

² BRUNO, O. *Communiquer pour enseigner*, Paris : Hachette. 1992.

de façon plus détaillée dans le 2^{ème} chapitre.

- *Le pronom de la troisième personne :*

Il, qui est différent de je et tu, c'est un pro-nom (D. Maingueneau). C'est l'objet dont on parle, il tire sa référence certes d'un contexte mais un contexte linguistique. C'est un substitut pronominal, il correspond aux groupes nominaux, c'est un élément anaphorique.

- *Les déterminants et les pronoms démonstratifs :*

Ils peuvent référer à un objet présent dans la situation surtout s'ils sont accompagnés d'un geste de désignation : « Regarde celui-là ! » « Apprenez à vous méfier de ce monde-ci » (Balzac). Comme « il » ils peuvent prendre une valeur anaphorique en référant à un segment antérieur du texte.

- *Les indications de lieu et de temps :*

« 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, ils marquent la coïncidence (maintenant, aujourd'hui,...) ou un décalage antérieur (hier, le mois passé, l'année passée,...) ou postérieur (demain, la semaine prochaine,...).

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 :*

Le temps du verbe est repéré par rapport au moment de l'énonciation. Le présent de l'énonciation est la source du temps.

Le présent est « le temps de base du discours ». Il possède « tantôt une valeur déictique qui l'oppose aux autres temps <...> tantôt une valeur atemporelle »¹. Les temps du verbe organisent la perception subjective qu'a le locuteur, dans une durée inexistante au moment de l'énonciation. Donc, le verbe seul n'effectue pas la localisation temporelle, elle s'effectue par tout l'énoncé.

Donc, un procès contemporain peut être dénoté (simultané), par l'énoncé, au moment de l'énonciation (*En ce moment, il travaille*), ou décalé dans le passé (antérieur) ou dans le futur (postérieur).

¹ Maingueneau, D. *L'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette. 2001, p. 81

3.1.2 Les modalités¹ :

Les modalités expriment l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé, elles peuvent exprimer une nécessité ou une possibilité. 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. « *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 les modalités d'énonciation et les modalités d'énoncé.

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

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 C. Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 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/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.

3.2. Actes de langage² :

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

¹ RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette, 1994.

² SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat.

<http://www.linguistes.com/courants/enon.html>

langage est 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 allocutaire : promettre, questionner, menacer, ... etc.

On distingue deux types d'actes de langage : les actes de langage institutionnels et les actes ordinaires.

3.2.1 Les actes de langage institutionnels et les actes ordinaires ¹:

3.2.1.1. Les actes institutionnels :

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. Soit l'énoncé : « *je déclare la séance ouverte* », cet acte est accompli dans son cadre judiciaire ; la déclaration est faite par le président de la cour (le juge). Ce dernier est autorisé 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. Donc, on peut dire que le geste suffirait pour accomplir l'acte et le rôle de la langue est auxiliaire.

3.2.1.2 Les actes ordinaires :

Dans ce type d'actes, l'énonciation de la phrase réalise l'acte que celle-ci signifie, c'est-à-dire « dire, c'est faire » comme le déclare Austin. La langue peut accomplir un acte : « *je vous félicite pour ce brillant résultat* », c'est un acte de félicitation, réalisé effectivement par des moyens linguistiques sous 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.

Or, 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.

¹ RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette, 1994.
SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat.

<http://www.linguistes.com/courants/enon.html>.

3.2.2 Les caractéristiques d'un acte de langage :

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. Un acte de langage se réalise par le langage. Ainsi, dans la grammaire du français, une phrase impérative est associée à un acte injonctif ; une phrase interrogative à un acte de questionnement, ... etc.

Un acte de langage possède une force illocutoire et selon cette force, Austin montre qu'un acte de langage se décompose en trois sortes d'actes :

1. Un acte locutoire ou locutionnaire : c'est le dire. Il s'agit de produire des sons, combiner des mots en phrases reliés à un référent, le résultat de cet acte est une phrase dépourvue d'une signification.

2. Un acte illocutoire ou illocutionnaire : c'est ce que fait le locuteur en parlant ; c'est l'acte de langage proprement dit : poser une question, donner un ordre, ... etc.

3. Un acte perlocutoire ou perlocutionnaire : c'est l'effet sur l'allocutaire produit par l'acte illocutoire, il permet d'évaluer la réussite ou l'échec de l'acte illocutoire suivant les réactions de l'allocutaire.

3.3. Les deux plans de l'énonciation ¹:

E. Benveniste distingue deux plans d'énonciation selon l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé. Autrement dit, le locuteur prend une distance minimale ou maximale par rapport à son énoncé. C'est pourquoi, dans sa théorie, E. Benveniste oppose

¹ RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette, 1994.

SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat.

Histoire/Discours.

3.3.1. L'énonciation de discours :

Le discours concerne tout ce qui n'est pas histoire, oral ou écrit. Le locuteur assure entièrement la responsabilité de son énoncé en inscrivant les marques personnelles et temporelles de son énonciation. L'énoncé est relié à la situation d'énonciation. On trouve la première et la deuxième personne et même la troisième personne ; il s'agit de quelqu'un (locuteur) qui s'adresse à quelqu'un d'autre (allocataire). On peut trouver d'autres embrayeurs comme le présent. Les faits énoncés relatent effectivement l'acte d'énonciation.

On observe ce système dans les discours oraux/écrits où le locuteur s'implique : correspondance, théâtre, ouvrages didactiques. Donc, le locuteur prend une distance minimale par rapport à son énoncé.

Les caractéristiques essentielles de l'énonciation du discours sont :

l'intervention du locuteur en faisant recours au pronom de la 1ère personne ;

tous les temps sont autorisés sauf le passé simple et le passé antérieur et ils sont repérés par rapport au moment de l'acte d'énonciation. Or, le système temporel est fondé sur le présent ;

la présence des adverbes qui réfèrent à la situation d'énonciation (ici, maintenant) ;

l'emploi de toutes les personnes est possible.

3.3.2. L'énonciation historique :

L'énoncé historique est appelé parfois récit, il s'agit d'une absence de personne (non-personne) ; il n'y a aucun indice ou 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, qui sont employés, ont une valeur anaphorique. Les adverbes et les expressions qui renvoient à des circonstances 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 passé coupés 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.

Les caractéristiques essentielles de l'énonciation historique sont :
l'absence complète du locuteur, recours exclusif aux pronoms de la 3^{ème} personne ;
un système temporel fondé sur l'aoriste. En outre, ce système comprend l'imparfait, le plus que parfait et le conditionnel ;

les adverbes employés sont des adverbes non-déictiques (là, à ce moment-là).

Benveniste montre que la distinction entre ces deux plans n'empêche pas qu'il y ait des correspondances entre eux selon le tableau suivant¹ :

| Critères de repérage | Plans d'énonciation | |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Discours | Histoire |
| Système temporel | Présent | Passé simple |
| | Parfait | (aoriste) |
| Personnes | 1 ^{ère} personne | 3 ^{ème} personne |
| | 2 ^{ème} personne | |
| Adverbes | Imparfait | Conditionnel |
| | Plus que parfait | (valeur : futur) |
| | Futur | |
| | Ici | Là |
| | Maintenant | Alors |
| | Aujourd'hui | Ce jour-là |
| | Hier | La veille |
| | etc. | Etc. |

La distinction entre le discours et l'histoire connaît un grand succès essentiellement 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. Benveniste exclut la possibilité d'un texte dans lequel on utilise simultanément l'aoriste (le passé simple) et la 1^{ère} personne. La 1^{ère} personne marque un rapport de façon certaine à l'énonciateur.

¹ SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999, p. 146. (Thèse de doctorat).

Cependant, le passé simple ne marque aucun rapport entre le moment de l'événement et celui de l'énonciation. Une contradiction s'établit entre l'emploi du passé simple et l'emploi de la première personne. Cependant, Dominique Maingueneau affirme : « 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. Il ajoute : « ... c'est seulement la désignation d'un personnage qui se trouve référer au même individu que le narrateur »¹.

Aussi cette distinction ne pourrait garantir l'objectivité du locuteur puisque les modalités d'énoncé marquant les attitudes de ce dernier sont parfois présentes dans un récit historique. En outre, les événements présentés reflètent le choix de l'auteur. Donc l'objectivité n'est pas un critère de distinction entre ces deux plans. C'est ce qui est de même concernant les formes linguistiques, comme l'imparfait, qui peuvent être utilisés dans l'un et l'autre.

Dans un même texte on peut trouver le passé simple et le passé composé, c'est le cas des récits de presse, ce qui est en principe exclu. Dans ce cas-là rien ne permet de trancher en faveur de l'histoire plutôt qu'en faveur du discours. Cette distinction n'est pas totalement opératoire mais son rejet veut dire que tous les textes possèdent un narrateur ou inversement parce qu'elle porte sur la présence ou l'absence d'un narrateur.

Enfin, il y a des textes qui représentent un seul système, comme le conte qui se rattache à l'énonciation de l'histoire. Mais la plupart des textes représentent un mélange des deux systèmes c'est-à-dire ils présentent les marques des deux plans d'énonciation.

¹ MAINGUENEAU, D. *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, 2005, p. 57.

Chapitre II : Grammaire, Didactique et Linguistique en classe de langue.

Depuis toujours l'enseignement/apprentissage d'une langue a pour objectif de faire de l'apprenant un communicant. Enseigner une langue¹, c'est mettre l'apprenant en situation linguistique dans laquelle il est, malgré lui, engagé. C'est pourquoi, on tente d'évoluer les méthodes et les stratégies de l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier, du français langue étrangère. C'est le rôle de la didactique, celle-ci renvoie à tout ce qui est en rapport avec l'enseignement.

1. Grammaire et Linguistique dans l'enseignement :

La grammaire est au centre de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Ce terme est polysémique : selon les théories linguistiques, il a de nombreuses acceptions, qui vont du sens restreint de grammaire scolaire, au sens très large tel qu'il apparaît dans la grammaire historique et dans la grammaire comparative. Ce qui m'intéresse, compte de ma problématique, c'est la grammaire dite pédagogique² ou scolaire qui apparaît au XX^{ème} siècle pour enseigner la langue française écrite et parlée d'une manière unificatrice sur le plan linguistique. La grammaire pédagogique a pour objectif la transmission des normes et des règles prescriptives.

Mais le problème qui s'impose correspond à la question de savoir quelle grammaire enseigner dans une classe de français langue étrangère ?

1.1. La grammaire phrastique :

Dans l'enseignement traditionnel, on considérait que enseigner une langue, c'est enseigner la grammaire, confondant ainsi les deux notions : *grammaire* et *langue*, la grammaire étant la langue. Donc, apprendre une langue, c'est apprendre sa grammaire.

L'enseignement traditionnel était basé sur l'enseignement de la grammaire, sur la description du système au détriment du système lui-même. Or, la grammaire est un ensemble de règles et de normes qui régissent une langue. Dans ce cas, un manuel de grammaire tel Grevisse constitue une source très importante pour celui qui veut apprendre la langue. Mais est-ce que cela est suffisant pour utiliser cette langue dans des situations de

¹ PEYTARD, J et GENOUVRIER, G. *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970.

² J. DUBOIS. *Grand Dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage*, Larousse, 2001.

communication ? Bien sûr cela ne suffit pas. Pourquoi ? Ce genre d'ouvrage correspond à un listing dans lequel on trouve toutes les règles de la langue qui permettent de construire des phrases *justes* syntaxiquement. Il est au service d'un autodidacte mais non pas d'un élève/apprenant en présence d'un enseignant. En effet, la fonction métalinguistique n'est pas suffisante pour construire une compétence de communication qui fait de l'apprenant une personne capable de formuler des discours en situation concrète. Une personne qui maîtrise la grammaire n'est pas forcément une personne qui peut utiliser la langue parce qu'on peut détenir une compétence grammaticale mais non pas une compétence de communication.

Privilégier une méthode *déductive* qui partait de la règle, du général au particulier, ne permet pas à l'apprenant de se formuler la règle de grammaire¹. Elle focalise sur la structure limitée de la phrase. Il s'agissait d'une grammaire phrastique qui traite le fait linguistique en dehors du contexte discursif. Ces phrases n'ont de lien syntaxico-sémantique qu'au niveau de la similitude de la structure à enseigner, puis à reproduire mécaniquement, des énoncés successifs. Le souci de cette grammaire révèle la règle d'emploi sous forme de modèle que l'apprenant doit suivre. Cela l'empêche de découvrir la règle d'emploi, il sera incapable de bâtir une grammaire personnelle qui lui permet de construire son propre discours. Donc, il sera incapable de communiquer en se servant de cette langue.

1.2. La grammaire textuelle :

Contrairement à l'enseignement de la grammaire phrastique, l'enseignement de la grammaire textuelle et de la grammaire du discours est la méthode la plus efficiente. Elle prend en compte le fonctionnement d'un certain nombre de phénomènes tels que les temps des verbes, les repères énonciatifs, les organisateurs textuels et les relations anaphoriques, ces éléments sont insuffisamment traités dans le cadre de la phrase.

Cette méthode permet à l'apprenant de situer un fait de langue dans son contexte qui est défini dans le texte. Alors, ce texte doit être un support pédagogique intéressant contenant les points de langue ciblés. Donc, le fait grammatical est ancré, situé dans un contexte et inscrit dans une grammaire sémantique. De cette manière l'apprenant peut comprendre les choix faits par l'auteur et que ces choix ne viennent jamais du hasard, qu'il s'agisse d'un discours oral ou écrit. Dans cette étude, il faut prendre en considération les

¹<http://www.khouasweb.123.fr>
<http://www.cairn.info>

critères suivants :

- *l'énonciation*: qui parle ? à qui ? les indices de personne, le registre de langue.
- *les choix syntaxiques* : les temps, les qualifiants, les accords, etc.
- *l'enjeu du discours* : argumentation, narration, explication, description, etc.
- *la progression thématique* : la cohérence textuelle, la stratégie discursive, la visée de l'auteur, etc.

Cette approche est profitable, capable d'expliquer, elle présente un grand intérêt didactique. En liant la langue et le texte, cela facilite de lier la compréhension écrite et la compréhension orale. Donc, on peut déduire que l'approche communicative a marqué les pratiques grammaticales en classe de FLE afin de mettre les apprenants en communication dans des situations réelles à travers la pénétration de la grammaire notionnelle-fonctionnelle, fondée sur le sens, dans les séances de langue.

Enfin, il ne faut pas en rester à l'étude de la langue pour elle-même, il faut prendre en compte le contexte situationnel du fait grammatical basé sur la grammaire de texte. C'est pourquoi, les didacticiens exigent des enseignants du FLE, tout d'abord, de varier les documents authentiques dans la classe pour montrer le français tel qu'il est pratiqué par des locuteurs natifs. Ensuite, ils leur proposent de condenser les activités d'identification et de réemploi pour que l'élève dépasse la conception syntaxique et renforce sa compétence de communication. Donc, la grammaire, certes vise la forme, mais surtout le sens.

2. Didactique et Linguistique dans l'enseignement du FLE:

Apprendre une langue consiste à intérioriser un code, à mettre en place un système de représentations plus ou moins adéquat selon les étapes de l'apprentissage. Apprendre une langue est également apprendre à s'en servir, c'est donc intérioriser un certain nombre de procédures langagières articulées au code linguistique proprement dit. Apprendre une langue c'est installer une compétence communicative. Alors, parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il est nécessaire et naturel de se demander comment améliorer l'enseignement. Donc, on tente de faire évoluer et d'améliorer la situation de l'enseignement des langues, tout en dotant les enseignants d'outils facilitateurs de la tâche comme les documents ainsi qu'il est apparu une discipline qui s'en occupe : *la didactique des langues*.

2.1. La didactique des langues :

La didactique est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes, qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. Elle introduit de nouvelles approches dans la pratique de l'enseignant.

Le terme de *didactique*, préféré à celui de pédagogie, s'impose vers 1970, au moment de sa "crise" avec la linguistique. La didactique est devenue une discipline indépendante avec son propre objet et ses propres méthodes. Elle renvoie à tout ce qui se rapporte à l'enseignement. La problématique centrale en didactique est « la mise-en-œuvre d'aides appropriées aux besoins des apprenants dans leur processus d'apprentissage »¹ et en particulier en didactique des langues, étrangères et maternelles.

La didactique des langues est pourtant apparue à la fin du XIX^{ème} siècle². L'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe.

En pédagogie et en didactique du FLE, comme dans tous les domaines de l'activité humaine, les façons de faire évoluent sans cesse, selon le contexte et la situation socio-économique, le progrès technologique, l'avancement des recherches dans ce domaine et les particularités des apprenants, sans qu'il y ait d'ailleurs de réelle rupture, puisqu'il y a toujours une continuité entre le passé et le présent, chacune de ces manières de faire remplaçant l'autre, tout en intégrant des éléments didactiques antérieurs. Son objectif, c'est enseigner mieux, c'est pour cette raison qu'elle évolue même parfois timidement mais dans un souci de modernisation et d'efficacité.

La didactique des langues a évolué progressivement surtout après la deuxième guerre mondiale. Afin de bien faire, chaque méthode montrant ses limites, elle est remplacée par une autre, donc même le courant méthodologique change en parallèle: la méthode traditionnelle (grammaire traduction), la méthode directe, la méthode par la lecture, qui dominaient l'enseignement des langues étrangères pendant des années, ont été remplacées, l'une après l'autre, par la méthode audio-orale, SGAV (structuro-globale-audio-visuelle), jusqu'à l'approche communicative.

La didactique joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle participe à la constitution de ce savoir. Est-ce le cas de la linguistique ? La

¹ <http://www.edufle.net>

² <http://www.ambafrance.com>

<http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm>

PEYTARD, J et GENOUVRIER, G. *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970.

linguistique, intervient-elle dans l'enseignement/apprentissage des langues ?

2.2. La linguistique dans l'enseignement des langues :

Le linguiste a l'intention de parler d'une langue, alors on peut dire que son rôle est complémentaire à celui du professeur qui apprend à ses élèves à parler une langue.

En France, les termes de *Linguistique appliquée*¹ entrent en usage à partir de 1958. Pour certains, elle correspond à un intermédiaire entre la linguistique générale et l'enseignement des langues, pour d'autres, c'est une discipline carrefour qui réunit plusieurs disciplines. La didactique des langues l'a utilisée comme référence disciplinaire centrale.

La linguistique appliquée avec l'apparition des notions d'*acquisition* et de *discours* a participé au renouvellement des problématiques de la linguistique générale et de la didactique des langues, et donc à leur évolution.

Dans les années 60/70, les méthodes audio-visuelles sont apparues sous la poussée de la linguistique structurale pour définir les bases fondamentales de la langue.

Dans les années 70/80, ces méthodes ont été critiquées avec l'intégration du concept d'énonciation. On est alors passé, dans l'enseignement des langues, de la visée d'une compétence linguistique à celle d'une compétence communicative.

Enseigner une langue, c'est alors installer des compétences linguistiques pour des fins communicatives, l'enseignement de la grammaire. Le thème de la grammaire en classe de FLE évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage. Ces éléments se rattachent à une longue tradition d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Les tentatives de rénovation sont importantes dans le but de réussir à s'imposer dans les classes. La grammaire proposée est celle qui est orientée vers la compétence de communication et dépasse son aspect formel centré essentiellement sur la langue. C'est la grammaire contextuelle.

La théorie de l'énonciation s'impose alors dans l'enseignement des langues en s'inscrivant dans l'approche communicative. L'apprenant doit prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages, pour l'amener à comprendre et à produire du sens.

¹ SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999. (Thèse de doctorat.

3. Énonciation dans l'enseignement de FLE :

L'énonciation, ou allocution est l'ensemble des phénomènes linguistiques et paralinguistiques observables au cours de l'échange verbal. Elle consiste à faire repérer tout ce qui participe à la communication, autrement dit, c'est la situation de communication¹ représentée essentiellement par : l'énonciateur (Je), l'allocutaire (tu), les dimensions spatio-temporelles et les modalisations. Ce sont les embrayeurs ou déictiques de la communication. Cette dernière est un phénomène complexe et la valeur opératoire de tout énoncé passe par l'appréhension de toutes les composantes du discours.

Selon la didactique des langues étrangères², l'étude de la langue cible dans ses dimensions socioculturelles et pragmatiques voudrait faire en sorte que l'apprenant s'adapte à la réalité langagière et culturelle du natif.

3.1. Interlocuteurs et Énonciation:

On appelle interlocuteur le sujet parlant qui reçoit des énoncés produits par un locuteur ou qui y répond. Ce sont le locuteur et l'allocutaire : le locuteur est le sujet parlant qui produit des énoncés, par opposition à celui qui les reçoit et y répond, c'est l'allocutaire.

L'énonciateur est le sujet d'énonciation, sa représentation se fait par l'emploi du pronom « Je ».

Ce sont les pronoms personnels de la première et la deuxième personne qui renvoient aux interlocuteurs, ils constituent des indices essentiels de l'énonciation³ :

Je désigne l'énonciateur ou le locuteur, c'est-à-dire celui qui dit « je » ; *Tu* désigne l'allocutaire, c'est à qui on s'adresse. Dans un dialogue ces deux pronoms sont utilisés par chaque interlocuteur. Sachant que le locuteur se manifeste de beaucoup d'autres manières, mais ce pronom « *Je* » est la marque du locuteur par excellence, la même remarque s'applique sur le pronom « *tu* ».

Nous désigne le locuteur et d'autres personnes, allocutaire (s) ou tierce (s) personnes ; *Vous* désigne le ou les allocutaires et peut inclure une tierce personne. Ce *Nous/Vous* ne sont pas forcément pluriels.

Ces pronoms désignent des référents humains ou anthropomorphes. *Je/Tu* et *Nous/Vous* tirent leur référence du contexte situationnel.

¹ J. DUBOIS. Grand Dictionnaire de Linguistique et Sciences du langage, Larousse, 2001.

² <http://www.cafepedagogique.net>.

³ RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette, 1994.

En classe de FLE, l'élève doit mettre en pratique le langage à l'oral et à l'écrit en constituant un discours. Une relation s'établit entre l'apprenant et l'enseignant, chacun d'eux a ses responsabilités vis-à-vis de l'autre, vis-à-vis de la langue enseignée ou apprise et bien sûr vis-à-vis des autres camarades.

Pour qu'il y ait un bon fonctionnement des interactions entre les membres du groupe en classe, l'enseignant doit bien gérer la situation de communication afin de permettre à l'élève d'apprendre à écouter/lire, à comprendre, à produire (parler/écrire)... etc. Cela lui permet d'identifier son statut en tant que locuteur ou allocutaire dans une situation bien définie. Autrement dit, il pourra comprendre les enjeux communicatifs des pronoms personnels utilisés (*je/tu* ou *nous /vous*). Par exemple dans le cas du discours rapporté de manière directe : « Je pars », lui criai-je. L'emploi de « *je* » désigne le même individu, le même locuteur. Cela mène l'élève à identifier ce « *je* » et faire la distinction entre *locuteur* et *énonciateur*. Il s'agit de chercher l'identité du sujet de l'énonciation faisant la question principale de la polyphonie.

3.2. Interlocuteurs et Polyphonie :

La notion de polyphonie a été fondée à l'intérieur d'une théorie énonciative par O. DUCROT en 1980. On entend par polyphonie la pluralité des voix, souvent différentes de celles du locuteur. Les repérages énonciatifs sont souvent limités à des marques de personnes, de temps et mode, et de lieu, la polyphonie pourrait ajouter une dimension nouvelle et fructueuse au domaine énonciatif.

« La pensée d'autrui est constitutive de la mienne et il est impossible de les séparer radicalement »¹ (O. DUCROT, 1980 : p. 45).

O. DUCROT est arrivé à la conclusion suivante : le locuteur d'un message peut être différent de l'énonciateur qui s'y exprime ; même remarque concernant l'allocutaire qui est souvent différent du destinataire de l'acte performé. Il a formulé deux distinctions importantes selon cette théorie polyphonique :

La première vise l'opposition locuteur / allocutaire : le locuteur est celui qui énonce, émet, c'est l'auteur des paroles émises, l'allocutaire est la personne à qui l'énonciation est censée s'adresser, l'être à qui on parle, à qui on s'adresse.

La deuxième vise la corrélation énonciateur / destinataire. L'énonciateur est l'agent-

¹ <http://www.unibuc.ro/eBooks/lis/MarianaTutescu-Argumentation/15.htm>

source des actes illocutionnaires, il assure le contenu de son message en énonçant la vérité. Le destinataire est considéré comme l'objet des actes illocutionnaires, le patient de ces actes.

De cette façon, on peut tirer, dans un discours, les conséquences d'une assertion qui n'est pas prise en compte, en lui donnant pour responsable un énonciateur qui est différent du locuteur.

Dans un texte, quelle que soit sa typologie, on peut y trouver des marques polyphoniques, par exemple la négation, les connecteurs (parce que, mais), un adverbe de phrase (peut-être), le discours rapporté,... etc. Et c'est par ces différentes marques que le locuteur d'énoncé met en scène d'autres locuteurs avec leur point de vue. Cette approche polyphonique du comportement énonciativo-discursif prouve la fausseté de la théorie de l'unicité du sujet parlant. C'est pourquoi l'apprenant doit s'exercer à repérer ces éléments afin de pouvoir comprendre les enjeux communicatifs et discursifs dans un texte.

La théorie de la polyphonie ajoute à l'altérité « externe », propre aux actes de langage, une altérité « interne », propre au phénomène de l'énonciation¹.

Selon Bakhtine, la polyphonie a une acception plus strictement littéraire puisque on peut la décrire comme pluralité de voix et de consciences autonomes dans la représentation romanesque.

En parlant de *polyphonie* intervient la notion de *dialogisme*. *Dialogisme* et *polyphonie* sont deux notions qui ont d'abord été élaborées dans le champ de l'analyse linguistique et littéraire par le théoricien russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975), avant d'être reprises et redéfinies par des linguistes occidentaux.

Le *dialogisme*, au sens de Bakhtine, concerne le discours en général. Ce terme renvoie à tout ce qui marque la présence de l'autre dans le discours : le discours émerge dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre, qui l'inspire et à qui elle répond.

¹ <http://www.unibuc.ro/eBooks/lls/MarianaTutescu-Argumentation/14.htm>



Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie.

L'Algérie est le premier pays francophone¹ après la France. Officiellement, la langue française est la première langue étrangère en Algérie, elle est utilisée dans les administrations, dans les entreprises, dans les sociétés, dans les endroits publics, elle est omniprésente malgré les efforts consentis pour établir le système arabisé. Cette langue est fortement présente dans notre société. Elle fait partie du paysage linguistique au même titre que l'arabe dialectal et l'arabe classique pour la majorité des Algériens.

Compte tenu du choix fait par les autorités de redonner au français une place spécifique, notamment dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, la consolidation du dispositif des autorités d'appui au français constitue une priorité forte de leur coopération. Malgré les efforts des États-Unis qui semblent exercer d'importantes pressions diplomatiques sur le gouvernement algérien pour l'obliger à choisir l'anglais comme première langue étrangère, au lieu du français, en échange d'une aide financière pour l'application de la réforme scolaire. Il est possible d'introduire la langue anglaise comme première langue étrangère dès l'école primaire mais le choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture est fondé sur leur profond ancrage dans la réalité sociolinguistique du pays. Leur choix est fait bien sûr dès l'année scolaire 1995/1996 sur le français.

Actuellement, le ministère envisage une prise de mesures qui permettent au français de retrouver la place qui était la sienne. Cette réforme prend en compte le socioculturel des apprenants algériens et vise à les familiariser à cette langue étrangère qu'ils ne cessent de rencontrer dans leur vie quotidienne : presse écrite, radio, télévisions, ... etc.

1. Enseigner le FLE au secondaire avant 2005 :

Depuis l'existence française en Algérie qui a duré 132 ans, la langue coloniale aurait dû être rejetée, mais elle est encore parlée et même défendue. Le français a toujours été la langue de scolarisation même après l'indépendance, c'était la langue de l'enseignement considéré comme une langue véhiculaire jusqu'à 1976.

Avec la volonté de vouloir arabiser, en 1976, il y a eu des innovations dans le système éducatif. Des impératifs politiques et culturels ont mené à redéfinir le statut de français. On

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.meducation.edu.dz/francais/congre/congre/evol_sys_edu.php>

a opté pour l'enseignement bilingue¹ dont le but était de faire intervenir la langue arabe progressivement dans l'enseignement en général, ce système a duré jusqu'aux années 80 où le français était la langue qu'on utilisait pour enseigner d'autres matières surtout les matières techniques et scientifiques (Math, physique, sciences naturelle) c'est à dire que le français avait un rôle instrumental, son enseignement/apprentissage permet d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique. Autrement dit le français était la langue de la science. En 1983, les nouveaux programmes ont mis l'accent sur le statut de français « langue étrangère » d'où la finalité de son enseignement vise à maîtriser un outil linguistique c'est-à-dire un outil de communication. On a arabisé l'enseignement et la langue française est devenue une langue étrangère à laquelle on a consacré 3 à 4 heures au niveau secondaire selon la filière « lettres » ou « sciences ».

L'enseignement arabisé, depuis plus de vingt ans, le français n'est plus la langue des autres disciplines comme il l'était auparavant. La langue française n'est plus un moyen mais une fin en soi, ce qui a montré une grande dégradation au niveau de l'apprentissage de la langue. La langue que nos ancêtres maîtrisaient ainsi ou mieux que l'arabe classique. Donc le français est devenu une langue enseignée et non pas une langue d'enseignement. Depuis 1983, cette langue étrangère a été introduite au primaire en 4^{ème} année. Alors comment réalise-t-on un manuel du français langue étrangère et selon quels objectifs ?

Le manuel de la 2^{ème} AS avant la réforme:

Auparavant, les enseignants accordent une grande importance aux manuels scolaires, qu'ils les utilisent en abondance et que la plupart privilégient un modèle d'intervention éducative où l'élève agit, certes, mais comme un sujet, sous le contrôle systématique de l'enseignant et du manuel qui se substitue à lui sous plusieurs aspects durant le processus d'enseignement-apprentissage.

L'approche dominante dans l'enseignement du FLE en Algérie a été l'approche communicative par objectif et c'est sur cette base qu'on aurait dû élaborer le manuel au secondaire, en particulier celui de la 2^{ème} année.

Pendant les années 80 jusqu'au 2005, l'objectif de l'enseignement du FLE tout au long du cycle secondaire était de permettre à l'élève de se familiariser avec la notion de type de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.meducation.edu.dz/francais/congre/congre/evol_sys_edu.php>

texte. C'est pourquoi, le manuel était fait sur cette base. C'était toujours un document authentique, mais surtout sacralisé, qui n'a jamais été critiqué ou analysé.

Les types de textes proposés dans le sommaire du manuel conçu avant la réforme qui a touché l'enseignement secondaire du FLE sont : *l'expositif*, *le prescriptif*, *le démonstratif*, *l'argumentatif* (défendre une thèse, le Pour et le Contre) et *l'exhortatif*. Mais c'était impossible de réaliser tout ce programme alors il a été réduit et on a reporté *le Pour et le Contre* et *l'exhortatif* à la 3^{ème} année.

Le manuel utilisé pendant ces années, quoiqu'il se montre trop chargé, est bien fait d'un point de vue didactique :

Le contenu du manuel correspond chronologiquement à la progression de l'unité didactique, de la 1^{ère} séance de compréhension de l'écrit à la dernière qui est la production ou l'expression écrite.

Les supports pédagogiques¹ choisis sont en conformité avec le socioculturel, ils ne sont pas longs. Le lexique utilisé est à la portée des apprenants secondaires mais ils sont loin du progrès et de l'évolution que connaissait le monde parce que c'est un manuel qui date des années 80. Par exemple si on prend comme exemple le texte expositif, il y a un texte sur « le diabète » un autre sur « le décollage du progrès économique », il n'y a aucun sujet nouveau.

Ce manuel est riche en activités linguistiques, mais il s'agissait de grammaire phrastique qui avait comme objectif de doter l'apprenant de règles qui lui permettent de bien construire des phrases.

On y trouve aussi des représentations graphiques, des documents iconographiques mais il est dépourvu de couleurs. C'est un manuel -si on peut le dire- sec, il n'attire plus l'attention des élèves et il est trop volumineux.

Grosso modo, ce manuel était acceptable constituant une source indispensable pour l'enseignant. Mais le problème se pose au niveau des enseignants qui ne cherchaient plus ailleurs, c'était leur seule référence. À titre d'exemple, au mois d'Avril qui coïncide avec la réalisation du projet 2 qui est *l'expositif*, selon les inspecteurs toute l'Algérie décolle, dans toutes les classes de la 2^{ème} AS on étudiait le texte du « *Décollage* ». Donc les enseignants

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2004.

Ministère de l'Éducation Nationale < http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com_fichiers/frame.htm>

sacralisaient le manuel et ne pouvaient plus le dépasser, ils étaient tellement attachés au manuel qu'ils n'arrivaient plus à admettre qu'ils ont la possibilité de modifier ou de changer les supports.

2. La réforme et l'Enseignement du FLE:

Les sciences de l'éducation ont apporté ces dernières années plusieurs méthodes d'approche concernant l'enseignement des langues. De l'approche par objectifs (l'Unité Didactique), à l'approche par les compétences enfin à l'approche par les situations.

En 2002/2003, la réforme a eu lieu touchant tout le système éducatif, en particulier, l'enseignement des langues étrangères. On a introduit l'enseignement du français à partir de la 2^{ème} année primaire. Vu les résultats décevants, cette expérience a duré seulement une année pour décider après que l'enseignement du français soit introduit dès la 3^{ème} année primaire à partir de l'année suivante. Et cela est dû au surcharge des programmes, au niveau primaire, qui dépassent la capacité des enfants.

Ce changement a touché parallèlement le moyen, qui s'étalera sur 4 ans au lieu de 3 ans, et le secondaire. Mais au niveau secondaire, le changement a touché seulement les manuels scolaires. Les méthodes et les objectifs sont restées les mêmes jusqu'en 2005/2006, mais les manuels de français des trois niveaux ont été changés en 2003 pour ne servir que pendant 3 ans¹. Ce manuel de la 2^{ème} AS conçu en 2003 est bien structuré, avec des thèmes nouveaux. Bref, ce manuel était vraiment un facilitateur pour l'enseignant et pour l'apprenant. Même concernant la forme, il est attirant, il comprend des documents colorés, des thèmes variés, des supports en conformité avec notre socioculturel, ... etc.

À partir de l'année scolaire 2005/2006 et en continuation à la réforme qui a touché l'école primaire et le moyen, les méthodes et les stratégies de l'enseignement du FLE ont changé et pris une nouvelle visée en faisant intervenir la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative. C'est à partir de cette année scolaire 2005/2006 qu'il a eu des changements profonds et le cap de la réforme est engagé. C'est pourquoi, on a conçu un nouveau manuel de la 2^{ème} année utilisé pour la première fois en 2006/2007. Ce manuel

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2004.

Ministère de l'Éducation Nationale < http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com_fichiers/frame.htm >

aurait du être conçu à la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative.

Le nouveau manuel de la 2^{ème} AS est une ambition :

À partir de l'année scolaire 2005/2006¹, la réforme a pris place dans les programmes du secondaire. Les concepteurs des programmes voulant poursuivre l'évolution des sciences et de la didactique des langues, ils ont introduits des changements dans les programmes, les approches, les méthodes afin d'améliorer la situation de l'enseignement en général et du FLE en particulier.

Les nouveaux objectifs¹ établis par le Ministère de l'Éducation Nationale sont :

- Accéder directement aux connaissances universelles.
- Favoriser l'ouverture sur d'autres cultures.
- Réussir l'articulation entre les différentes filières du Secondaire, de la Formation Professionnelle et du Supérieur.

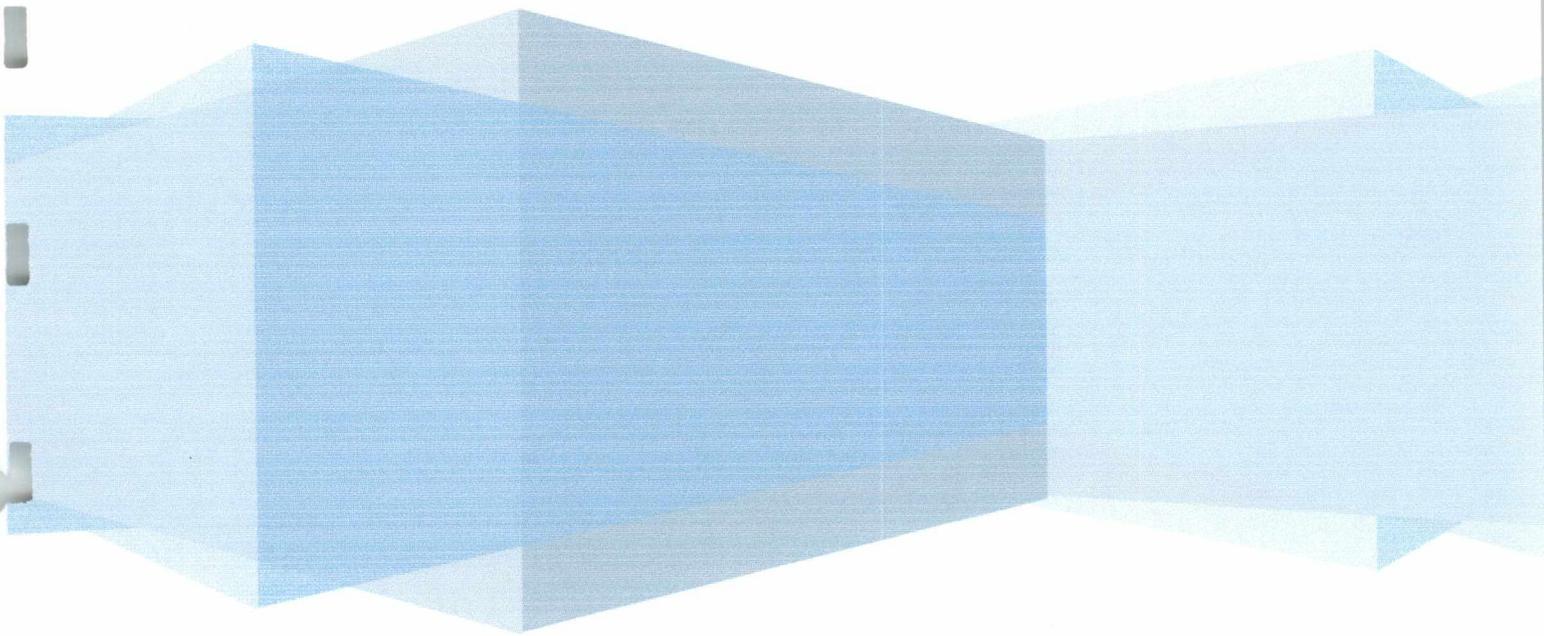
Pour pouvoir les atteindre, l'enseignement du FLE s'appuie non seulement sur la linguistique de l'énonciation mais également sur l'approche communicative à travers l'approche par compétences. Le centre d'intérêt dans l'enseignement devient l'apprenant. Pour cette raison, le manuel, censé être l'outil indispensable dans l'enseignement mais surtout l'apprentissage de la langue, doit répondre aux besoins des apprenants et poursuit l'évolution ultra-rapide qui a fait de ce monde un univers ouvert. Il doit participer à l'élargissement des capacités langagières des élèves/apprenants et aider l'élève à utiliser la langue afin de communiquer en produisant un sens.

Le nouveau manuel de la 2^{ème} AS, en première vue semble chargé à cause du caractère de l'écriture. Est-ce qu'il correspond à ces innovations (la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative) ? Répond-il aux besoins des apprenants ? Permet-il d'améliorer leur niveau en langue ? Constitue-t-il une aide pour eux ? Je chercherai à répondre à toutes ces questions dans les parties qui suivent.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale < http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com_fichiers/frame.htm>

Deuxième partie

**PROBLEMATIQUE ET
METHODOLOGIE.**



Chapitre I : Problématique et objectifs.

L'enseignement du français langue étrangère¹ a connu un long parcours, en particulier en Algérie. Le souci de bien faire, dans le cadre de la globalisation, incite à faire évoluer les systèmes éducatifs et tenter de suivre d'autres stratégies nouvelles dans le domaine de l'enseignement et l'éducation, surtout concernant l'enseignement des langues étrangères. Or on peut dire que les méthodes varient et, selon les objectifs, la méthode convenable sera sélectionnée par les experts en charge des choix.

Auparavant, au XIX^{ème} siècle l'étude d'une langue c'était l'étude de sa littérature ; il s'agissait d'un objectif culturel. Par contre dès 1950 jusqu'à l'heure actuelle, il s'agit d'un objectif pratique qui fait que l'enseignement de la langue vise la communication, alors la langue est 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 on s'intéresse à son contexte social, culturel, psychologique, etc. Aujourd'hui l'enseignement des langues abolit les privilèges 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, l'objectif de l'enseignement des langues n'est pas de donner aux élèves une « bonne conscience linguistique », mais il s'agit de communiquer en langue étrangère et de participer à des échanges verbaux dans des conditions et des situations déterminées.

Mais, dans le domaine de l'enseignement du FLE, notre champ d'investigation, le constat que nous pourrions établir consiste à affirmer que le niveau de nos élèves est en nette régression. La baisse de niveau atteint une dimension telle qu'elle devient inquiétante. L'échec est presque total concernant les langues étrangères, en particulier la langue française. En tant qu'enseignante au secondaire, d'une expérience modeste, chargée de la classe terminale durant six ans, en assistant à la correction de l'examen du BAC et en rencontrant des collègues d'autres Wilaya du nord, j'ai pu faire quelques constats sur l'enseignement du FLE au secondaire : l'enseignement se dégrade d'une année à l'autre et cela se voit au niveau du pourcentage de la réussite à l'examen du BAC, principalement, l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français dont la moyenne entre

¹Document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} AS ? 2006.
Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.meducation.edu.dz/francais/congre/congre/evol_sys_edu.php>

toutes les filières ne dépasse pas 07/20. Cela bien sûr est explicable, cette régression est due à plusieurs raisons, la plus frappante est que les élèves ne sont plus motivés pour les langues comme auparavant, ils prennent le français comme une matière et non pas une langue qui pourrait être un jour une langue d'enseignement. Ils sont motivés par ces moyens de communication qui ont créé un langage nouveau facile et tout à fait différent.

C'est pourquoi, quand ils arrivent à l'université après neuf ans d'études, les étudiants se trouvent incapables d'enchaîner correctement des phrases sans recourir à la langue maternelle ou éprouver les difficultés liées aux choix des termes et à leurs agencements. Ils n'arrivent plus à communiquer en utilisant cette langue, et l'échec est prévisible parce que beaucoup de filières universitaires sont quasiment en langue française surtout les filières scientifiques et techniques. Les enseignants imputent cette baisse de niveau à la « caducité » et « l'obsolescence » des programmes qui ont montré leurs limites pédagogiques, 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 la cause principale de cette détérioration grandissante.

C'est pour ces raisons et bien d'autres encore, que des réformes à tous les niveaux (primaire, moyen et secondaire) ont été entreprises. Pour que ces réformes puissent réussir et atteindre leurs objectifs, il faut qu'elles soient menées d'une manière réfléchie, intelligente, méthodique et rationnelle.

Les nouvelles instructions, quelle que soit la façon avec laquelle elles sont réalisées, quels que soient les objectifs à atteindre qu'elles se fixent, ne seront réalisables avec efficacité que si elles sont interprétées méthodiquement par ceux qui vont les exécuter, c'est-à-dire les enseignants, pierre angulaire du système éducatif. Ces enseignants doivent maîtriser 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 et les pratiques de classe.

Un enseignant de français doit maîtriser la langue française, en outre, 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 des moyens dont il dispose. Il doit également prendre en compte qu'il ne s'agit plus de transmettre un savoir, mais que

désormais, il faille « apprendre à l'élève à apprendre ». Est-il autonome ?

Les manuels scolaires sont par ailleurs le moyen le plus indispensable dont dispose un enseignant. Ils restent pour toujours l'outil didactique le plus important. Destinés aux enseignants ainsi qu'aux élèves, ils sont considérés comme le facilitateur de la tâche de l'enseignant puisqu'ils sont les supports 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. Un bon manuel doit contenir des textes irréprochables où la qualité de la langue est exigée, une langue correcte.

Les réformes engagées ces dernières années ont été accompagnées d'un renouvellement des manuels et des approches méthodologiques qui les sous-tendent et en fonction des objectifs fixés dans l'enseignement du français dans le cycle secondaire¹. 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.

Mais l'enseignement secondaire du français, depuis l'année scolaire 2005/2006, 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 (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il s'inscrit dans une logique de projet pédagogique. Ce dernier constitue l'organisation didactique d'un ensemble d'activités, il est organisé en séquences cohérentes ayant des intentions pédagogiques. Il permet d'installer une ou plusieurs compétences. En effet, l'objectif de chaque projet, dans les classes des 1^{ères} et des 2^{èmes} années, 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 installant telle ou telle compétence chez l'apprenant.

Notre sujet de recherche prend sa source dans un travail de terrain, dans lequel je vise, d'une part, l'étude du manuel scolaire de la 2^{ème} année secondaire. Et d'autre part, son

¹ Document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} AS, 2006.
Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

utilisation par les enseignants de français afin de mieux connaître leurs appréciations et l'importance qu'ils y accordent.

En utilisant le manuel, en tant qu'enseignante, j'ai pu faire quelques constats non seulement sur le programme proposé mais aussi sur les textes et les activités proposés.

Du point de vue didactique :

- Présence d'un tableau contenant le programme ayant quatre projets dont les objets d'étude et les intentions communicatives sont différents.
- L'ordre chronologique des séances des séquences et même celui des séquences au sein du projet n'est pas respecté (lecture/analyse/lecture/production/langue, lecture/langue /production, ...).
- Les types de textes proposés sont les mêmes, mais sous d'autres appellations, par exemple auparavant on utilisait la notion de « texte argumentatif : défendre une thèse », aujourd'hui on utilise celle du « plaidoyer et réquisitoire ») et avec quelques rajouts. Ils sont répartis en deux catégories : les discours (le discours objectivé et le plaidoyer, le réquisitoire) et les événements (la nouvelle d'anticipation qui est nouvelle, le reportage touristique et le récit de voyage), auxquels s'ajoute le discours théâtral pour les classes littéraires.
- Les textes ¹consacrés à l'analyse sont très longs, complexes et surtout chargés sémantiquement.
- L'absence des supports consacrés à la séance de l'oral qui doit se réaliser au début de chaque séquence : des supports courts, accessibles qui permettent à l'apprenant de faire la distinction entre l'oral et l'écrit au niveau de la forme et non pas au niveau du contenu.
- Les thèmes des projets sont en conformité avec cette ouverture sur le monde et la technologie qui est en perpétuelle évolution, mais ils ne sont pas en conformité avec l'aspect socioculturel des apprenants.

Du point de vue linguistique :

- L'introduction de quelques notions imagées ou termes techniques qui dépassent le niveau des apprenants, comme : didactique/pédagogie (Préface destiné aux utilisateurs), dénotation/connotation, déduction/induction, plaider/discrediter, etc.
- L'intégration de notions appartenant au domaine de la linguistique de l'énonciation qui

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

sont : « énonciateur » (dans les questions d'analyse) et « énoncé » (dans les définitions et les activités de langue). On est pourtant censé ne pas évoquer cette notion d' « énonciation » en classe devant les élèves.

- Les points de langue à étudier (grammaire, vocabulaire et conjugaison) sont presque les mêmes, mais ils sont peu nombreux. Il s'agit dans ce manuel d'une grammaire dite phrastique et décontextualisée, tandis que la nouvelle méthode exige des enseignants de faire de la grammaire textuelle en prenant comme modèle, dans l'activité de langue, le texte support étudié dans la séance de « lecture analytique ».

- L'intégration de « Florilège » réservé à la séance de « fait poétique » est intéressante mais sans aucune information sur la poésie, ni même sur son analyse. On aurait dû l'accompagner d'un ensemble de définitions de notions appartenant au domaine de la poésie, comme : strophe, rime, etc.

En tant qu'enseignante, un autre problème me paraît inquiétant, il s'agit des enseignants eux-mêmes. Pour qu'on puisse réaliser ce nouveau programme avec ces nouveaux objectifs à travers ce nouveau manuel de la 2^{ème} AS, un travail en collaboration avec tous les collègues, enseignants de français, serait indispensable. Mais, alors on se trouve devant de nombreuses difficultés dans le travail de coordination puisqu'on a des enseignants qui n'ont pas suivi des études en lettres françaises. À Ain Sefra, comme dans d'autres villes en Algérie, la plupart des enseignants anciens ne sont pas des licenciés 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 elle-même d'énonciation, pour mettre en œuvre ce nouveau programme en prenant appui le manuel. En plus ils se sont familiarisés avec l'ancienne méthode qui est devenue gravée dans leur mémoire. Alors est-il facile de se libérer de l'ancienne approche et des anciennes méthodes ?

Est-il possible de supprimer la règle et les exercices du cours de grammaire ? Cela ne paraît pas raisonnable, mais la connaissance des lois régissant le français doit s'accompagner d'une mise en pratique dans un cadre de communication élargi tendant vers l'authentique. Quant au métalangage, des procédures inductives et davantage de conceptualisation éviteraient le recours à une terminologie pas toujours adaptée à une classe de FLE. Comment faire de la grammaire contextualisée dans une classe de langue

étrangère ? Le manuel scolaire est-il un simple outil éducatif qui représenterait un déterminant incontournable du modèle d'intervention éducative préconisé dans les classes ? Toutes ces questions s'articulent à notre étude mais nous ne pouvons répondre à toutes.

A travers la recherche entreprise, je veux savoir tout d'abord, *ce qui a été transféré dans les manuels de la 2^{ème} AS en provenance de la linguistique de l'énonciation et comment cela a-t-il été transféré. Ensuite, je souhaite également connaître les raisons pour lesquelles on a fait intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au lycée. Je cherche aussi à savoir ce qu'en pensent les inspecteurs et quelles sont les instructions qu'ils donnent aux enseignants ? Et enfin, une question majeure : qu'en font les enseignants face aux élèves de la 2^{ème} AS ?*

Chapitre II : Méthodologie de recherche :

Ma recherche s'inscrit ainsi dans une perspective transdisciplinaire puisque elle est à mi-chemin entre la linguistique et la didactique. C'est une recherche fondamentale qui porte sur des documents ; le document sur lequel je travaille est le manuel scolaire de la 2^{ème} année secondaire, qui est national, destiné à tous les élèves appartenant à des filières différentes. Cette recherche est qualitative et reposera sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'un inspecteur/formateur.

Mon champ d'action s'étale donc sur deux grands axes complémentaires qui répondront à mes préoccupations.

Le premier sera consacré à l'analyse du nouveau manuel de la 2^{ème} AS qui est en sa première année, d'un point de vue linguistique et didactique. Quant au second axe, il repose sur un travail d'analyse des entretiens recueillis auprès des pédagogues (enseignants / inspecteur).

- Le choix de ce nouveau manuel scolaire de la 2^{ème} année secondaire repose sur le fait qu'il représente la première expérience en Algérie dans laquelle on a intégré la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE, dont l'initiation était en 1^{ère} année, dans une approche communicative à travers l'approche par compétences.

Dans notre manuel, on tentera de repérer les traces et les marques de la linguistique de l'énonciation au sein des textes, des activités linguistiques proposées. Je vais donc essayer de relever tout ce qui relève de la linguistique de l'énonciation en faisant une simple comparaison avec les manuels précédents : l'un qui date des années 80 et l'autre qui n'a persisté que trois ans.

- Les enseignants sont des collègues qui travaillent dans un lycée d'Ain Sefra, le lycée Imam Malek. Ce lycée choisi est le lycée où je travaille depuis 6 ans. Il est considéré comme le 2^{ème} lycée au niveau de la wilaya de Nâama, vu son ancienneté, la rigueur de son personnel, ses enseignants studieux, sa grandeur, ses résultats au BAC qui sont satisfaisants. Il comprend 31 unités pédagogiques et plus de 56 professeurs. C'est un lycée polyvalent.

- Les élèves de ce lycée, appartiennent à des milieux socioculturels variés, à des classes sociales différentes. On y trouve des élèves de la ville, d'autres qui sont des enfants de nomades ainsi que d'autres qui viennent d'autres wilayas surtout de l'est algérien (les enfants des militaires). Cette diversité se reflète aussi sur leurs compétences linguistiques et

communicatives en langue française. En effet, 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 au primaire soit à cause du niveau de ceux qui les ont pris en charge soit à cause de l'absence totale des enseignants de français. Par contre, la plupart des élèves de la ville ont un niveau moyen. Les élèves qui ont un bon niveau en langue française, et à l'écrit et à l'oral, sont très peu nombreux.

- Les interviewés sont mes collègues de travail, dont je connais les « niveaux », leurs problèmes, leurs difficultés en classe. Sur ces quatre enseignants : deux ont suivi une formation en lettres françaises et les deux autres sont des ingénieurs, leur intégration comme des enseignants de français étant due au manque de licencié de français que connaissait la région jugés compétents parce qu'ils avaient connu le système bilingue ou bien ils avaient été des apprenants des enseignants français pendant la révolution et d'autres qui sont restés en Algérie après l'indépendance. Ils ne sont donc pas initiés à ces 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 à l'approche communicative.

- Un inspecteur a été interviewé : c'est un enseignant/formateur d'enseignants de FLE dans un institut technique des enseignants (ITE). Actuellement, il est chargé de plusieurs modules à l'université de Saida au département de français. En plus, il est inspecteur/formateur des professeurs de l'enseignement secondaire. Susceptible 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. C'est un inspecteur qui prend en charge les Wilayas d'Oran, Saida, Bayed et Nâama.

L'Approche Communicative est un terme de la didactique des langues correspondant 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 s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. De cette manière cette réforme 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 du FLE est centré sur la communication c'est-à-dire l'apprenant doit acquérir une compétence communicative, dont

les quatre composantes : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle, ce concept de compétence communicative a été créé par Dell Hymes.

Selon l'approche communicative, la parole est générée par l'élève et non par l'enseignant et 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 de lui apprendre à apprendre. 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.

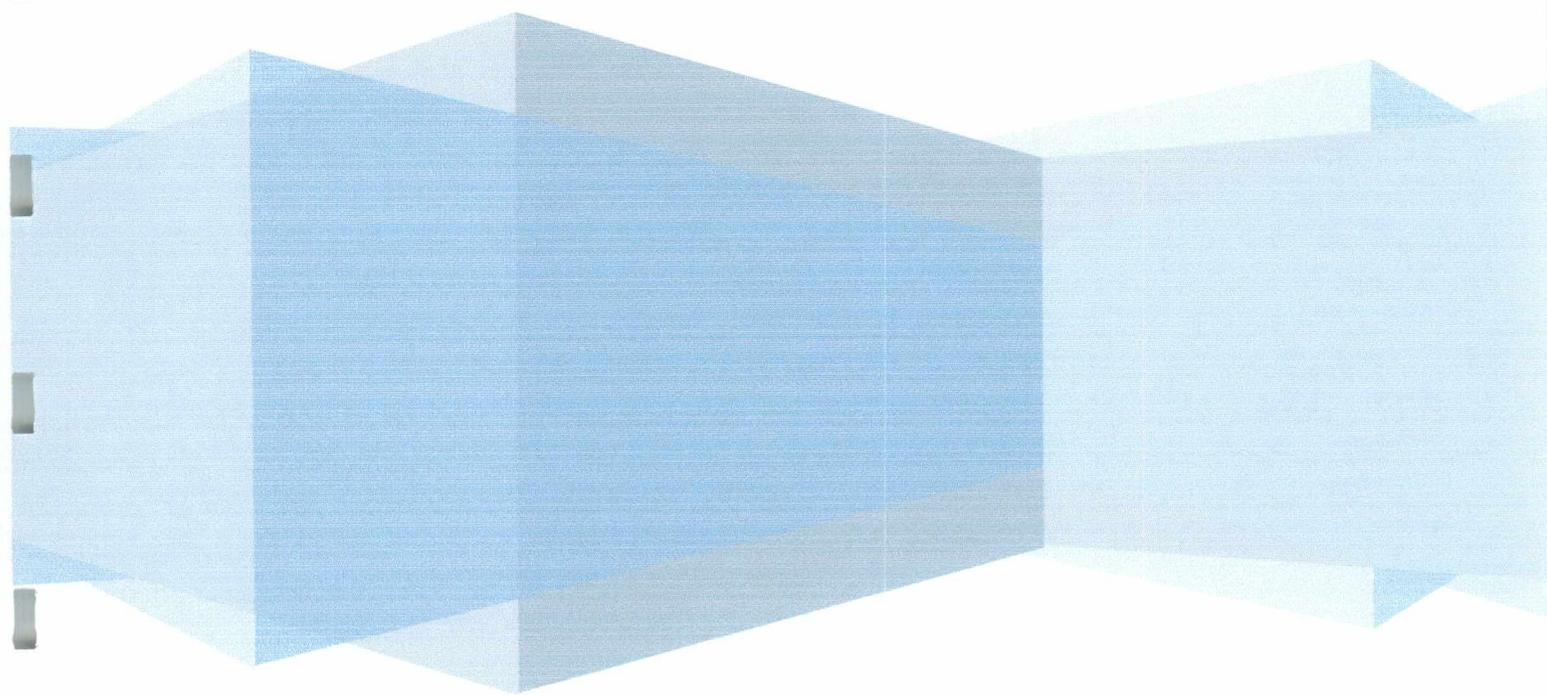
L'approche énonciative peut servir de modèle en didactique des langues, elle permet à l'élève de se situer en tant qu'énonciateur effectif en langues étrangères ou même en langue maternelle, ce qui le transforme en « apprenant », et non en simple producteur d'énoncés pour être évalué. Ainsi, l'apprenant, 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.

Bref, l'intégration de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE s'explique par le repérage de ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation : le lieu, le temps de l'allocution ;
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire 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'allocutaire.

Troisième partie

L'ENONCIATION DANS LE MANUEL DE LA 2^{ème} AS DU FLE.



production écrite (p.18) qui mène l'apprenant à se préparer au devoir final de production écrite mais la consigne est ambiguë vu le niveau des élèves. Le troisième texte est accompagné des mêmes trois étapes et à la fin il y a une activité d'expression orale. Le dernier texte est suivi d'activités complémentaires, une activité de langue (p.23, exercice de lexique). Les pages suivantes (p.24, 25, 26) offrent les textes de la séquence 2, la page 28 c'est une activité d'expression orale ; la page 29, un texte à analyser suivi de : observer – Analyser – Retenir, une définition de la ponctuation et enfin Application sur des énoncés non ponctués... ce sont des activités complémentaires.

Les pages 33 jusqu'à 35, c'est la troisième séquence. Les pages suivantes 36 jusqu'à 39 représentent des exercices de la 1^{ère} séquence, ensuite des exercices de la 2^{ème} séquence et enfin de la 3^{ème} séquence. Ce qui est tout à fait différent dans les autres projets.

À la fin du projet, il y a une fiche d'auto-évaluation (p.50) qui aide l'apprenant à produire une explication scientifique tout en faisant fonctionner ses pré-requis voire la distance de l'énonciateur par rapport à son discours, utiliser le raisonnement déductif/inductif.

On trouve cette fiche à la fin de chaque projet. Elle est utile, elle 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.

Donc, il n'y a pas un ordre chronologique fixe dans les séances des séquences ce qui complique un peu la tâche de l'enseignant.

Les séquences sont organisées d'un point de vue méthodologique, car les quatre projets renvoient à trois axes essentiels : Exposer, Argumenter et Raconter, qui correspondent aux différents types de discours : argumentation, critique, polémique, description, narration,... Réparties en deux phases : Discours et Evénements ou bien Discours et Histoire. Je vois que cela correspond aux deux plans de l'énonciation de Benveniste à travers lesquels on peut savoir si le locuteur prend une distance minimale ou maximale par rapport à son énoncé. C'est pourquoi à la fin du projet et au moment de la production l'apprenant doit se servir de la fiche d'auto-évaluation dont la première question

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 mais surtout orale.

Bref, il me paraît 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 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.

2. Contenu/ organisation du manuel :

2.1 Aide à l'enseignant :

Le professeur d'une langue étrangère doit disposer d'un niveau linguistique qui lui permet de faire apprendre cette langue à un public bien précis. Outre son niveau linguistique, il a besoin d'outils didactiques pour réussir cet objectif. Parmi ces outils, il y a le manuel scolaire qui doit présenter une aide à l'enseignant. Donc il faut qu'il réponde aux exigences didactiques et linguistiques suivantes :

Il faut que la table des matières¹ fasse apparaître le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale. Le sommaire de notre manuel de la 2^{ème} AS, comme je l'ai déjà indiqué plus haut, montre clairement que la progression grammaticale est quasiment éliminée.

Comme je l'ai déjà signalé, le sommaire est organisé en quatre petits tableaux qui représentent les projets et dans chaque projet il y a trois séquences, sauf le troisième qui comprend quatre séquences. Mais en ce qui concerne les leçons, elles n'apparaissent pas dans le sommaire. Autrement dit, les séances de la séquence n'y sont pas mentionnées, d'une part. D'autre part, les séquences ne sont pas structurées de façon identique. La première séquence commence par un texte support qui peut servir comme document primordial dans la séance de compréhension dont les étapes sont² : Observer - Analyser - Retenir. On a quatre textes, avec le 2^{ème} texte et après les trois étapes, il ya une activité de

¹ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

² Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

Les projets et les séquences sont bien répartis dans le sommaire, tandis que le manuel ne représente pas un ordre chronologique ni au niveau des séquences ni au niveau des séances tout au long du manuel. Par exemple, de la page 15 jusqu'à la page 33, un ensemble de textes accompagnés de questions d'analyse, appartenant aux séquences 1, 2 et 3 se présente sans activités de langue.

- L'approche dominante dans ce manuel, est celle d'une approche communicative.

Pour le cours de langue, quatre compétences indispensables définies dans un ordre précis sont mis en relation, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite¹.

D'après les auteurs du Guide pédagogique du manuel, ce dernier propose des situations d'apprentissage qui développent les compétences retenues dans le programme, à savoir : « des compétences de lecture à l'oral et à l'écrit; des compétences de production à l'oral et à l'écrit »².

Pour ce qui est de la lecture ou la compréhension orale, on peut constater que le manuel contient peu de documents (les illustrations), souvent indéchiffrables, représentant l'oral. À propos de la production orale, il y a un grand manque d'activités orales. Au début de chaque projet il y a une image qui peut servir d'un document didactique dans la séance d'oral. En outre, il y a 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, un texte transcrit à travers lequel l'apprenant peut déduire les différences entre le code oral et le code écrit, ce qu'on trouve dans le manuel de la 1^{ère} AS. 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 nous orienter en proposant des sources de documents et de supports sonores et/ou visuels pour les apprenants ainsi que les enseignants, soit dans le sommaire soit à la fin du manuel puisque l'enseignement du FLE donne plus d'importance à l'oral.

A propos 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 le sens de la

¹ http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html#theorie
Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

² <http://www.oasisfle.com>

et le réquisitoire). Il y a aussi (le projet 3) la nouvelle d'anticipation dont l'objectif est de créer chez l'apprenant un esprit de tolérance et d'ouverture, afin que l'élève apprenne à apprendre à imaginer et exprimer son individualité ;

- soit conforme aux instructions et programmes officiels. Dans le manuel de la 2^{ème} AS, les pages 2 et 3 sont réservées pour le sommaire qui montre le contenu du manuel.

En comparant le sommaire et le tableau synoptique qui représente le programme officiel, nous avons constaté que :

- La répartition des projets est différente : dans le tableau synoptique on est face à trois projets ; les discours, la relation d'événements et le fait poétique qui s'étalera sur toute l'année. Chaque projet comprend deux à trois séquences. Mais, dans le sommaire du manuel on a quatre projets ; chaque projet du tableau synoptique est divisé en deux projets dans le sommaire. « Le discours objectivé », « le plaidoyer et le réquisitoire » et « le discours théâtral » sont trois projets différents dans le sommaire, tandis que dans le tableau synoptique, ils représentent un seul projet, celui des « discours » ; la même remarque vaut pour les deux projets, « le reportage touristique/le récit du voyage » et « la nouvelle d'anticipation » n'en représentent qu'un seul : « les événements ». Chaque projet comporte trois à quatre séquences.

- Le contenu notionnel/fonctionnel n'apparaît pas clairement dans le sommaire du manuel, les projets sont répartis selon les intentions communicatives et les objets d'étude. Mais la progression grammaticale est quasiment éliminée, il n'y a aucun point de langue mentionné dans le sommaire.

- À propos du fait poétique, on a réservé une vingtaine de pages à la fin du manuel intitulé « Florilège ». Mais, il n'y a pas d'informations sur la poésie ni sur la manière d'analyser un poème, il n'y a que des poèmes sur des thèmes différents (la patrie, l'école, la guerre de l'Algérie). C'est pourquoi je pense que cette partie ne constitue pas un projet. Dans le tableau synoptique, le fait poétique constitue le 3^{ème} projet, mais dans le sommaire du manuel il est considéré comme une activité ludique, à la fin du programme, réalisée à la fin de chaque séquence.

Malgré ces divergences entre le tableau synoptique et le sommaire du manuel, les contenus de ce dernier sont conformes à ceux arrêtés par le programme par : objet d'étude, types de discours, projets et séquences.

Pour réaliser l'analyse du manuel de la 2^{ème} AS, j'ai opté pour les grilles d'évaluation des professeurs de l'Académie de Poitiers sous la direction de Mesdames Baubeau et Rerolle¹ qui ont pour objet de permettre aux équipes disciplinaires de faire un choix raisonné des manuels à l'usage de leurs classes.

Cette analyse est centrée sur une conception générale d'un manuel de langues vivantes 1 ou 2 (LV1, LV2) qui permet de définir les caractéristiques spécifiques d'un manuel scolaire d'un point de vue didactique, linguistique et sociolinguistique. Ensuite, puisqu'il est destiné aux enseignants et aux apprenants, il s'agit d'une étude de l'organisation de son contenu (sommaire, supports, activités,... etc.) par rapport à l'enseignant et par rapport à l'élève. En parallèle, je repère ce qui est en conformité avec la linguistique de l'énonciation.

1. Conception du manuel :

D'une manière générale, il faut que le manuel scolaire:

- soit adapté au public du point de vue de l'âge, de ses intérêts et de son niveau (langue vivante 1 ou 2...). Le manuel de la 2^{ème} AS est un manuel de français langue étrangère 1 ; destiné aux enseignants ainsi qu'aux élèves de la 2^{ème} AS pour toutes les filières. Il propose des contenus, des thèmes et des activités en accord avec la psychologie de l'adolescent ;
- fasse preuve d'objectivité sur le plan culturel, sans démagogie. Avec cette ouverture sur le monde et ces moyens de communication ultra-rapides qui tentent de remplacer le livre, on perd nos repères culturels et parler de repères culturels fixes est devenu presque impossible. C'est pourquoi le manuel de la 2^{ème} AS comprend des thèmes qui visent les savoirs civilisationnels (les nouvelles technologies et le progrès scientifique p. 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). Donc son contenu est 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 (projet 2/ séquence 1 : le plaidoyer

¹<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>
Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006

Chapitre I : Le nouveau manuel de la 2^{ème} AS : tendances vers la prise en compte de la linguistique de l'énonciation, mais pour quels destinataires ?

Pour que je puisse faire l'analyse du manuel de la 2^{ème} AS, il faut d'abord définir ce qu'est un manuel scolaire. Il est défini comme un « *texte* qui constitue un manuel conçu et destiné à être utilisé sur une base éventuellement obligatoire et régulière dans le cadre scolaire comme moyen d'enseignement ou d'apprentissage ».¹

De cette définition classique, on peut dire que le manuel est un document didactique aussi important pour l'élève que pour l'enseignant. Il est considéré comme étant le premier document pour l'enseignant et la seule et unique source de l'élève puisque c'est un facilitateur de la tâche de l'enseignement/apprentissage.

Pour définir le « manuel scolaire », je reprends la définition officielle donnée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario du Canada où le terme « 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. »²

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 d'après Dominique Maingueneau (1979 : p.13) est « simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde »³.

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. On y trouve le français des Français mais aussi le français d'autres francophones.

¹<http://daf.sdm.qc.ca/daf/Lexique4.html>

²<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>

³URL/<http://www.marges-linguistiques.com>

est : « en tant qu'énonciateur je peux apparaître (ne pas apparaître) dans mon discours ? ». L'apprenant doit répondre par oui/non en produisant son texte.

- Les séquences sont d'égale importance.

- ¹Le contenu linguistique nouveau dans ce manuel, c'est le discours théâtral. Il est destiné aux classes de lettres. C'est le 4^{ème} projet (p.152/198), il est présenté sous forme : de dialogues (p.153, p.154/155) ; de synopsis (p.160) ; de discours rapporté (p.182). Les personnages, le contexte situationnel sont différents d'un texte à l'autre.

- Les supports iconographiques permettent une anticipation de la situation. Comme je l'ai déjà dit, au début de chaque projet (p.13, 51, 86, 152), 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 perçoit. Donc, ces documents constituent une ouverture du projet. Il y en a d'autres qui accompagnent les textes (p.56, 69, 104, 127,... etc.), leur rôle est d'élucider le contenu du texte ou bien donner une idée sur son thème. Parfois, ils représentent une simple illustration ou offrent un apport culturel (p.152, une image de deux personnages portant l'habit traditionnel du sud algérien dans une scène théâtrale).

Il faut que le manuel propose des supports visant l'entraînement à la production orale (P.O) et la production écrite (P.E). En général, les supports proposés 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. En plus, les étapes à suivre pour faire l'analyse des textes ne sont plus les mêmes. En effet, pour faire l'analyse d'un texte on doit aller du paratexte au texte lui-même, c'est-à-dire l'enseignant doit établir une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier.

Pour conclure, il me semble que le manuel, quoiqu'il présente des manques, est une aide à l'enseignant et reste un document très indispensable. Donc l'enseignant, censé avoir un niveau avancé, peut l'adapter par rapport aux objectifs et finalités du programmes et

¹ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>
Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006.

surtout par rapport au niveau de ses élèves en collaboration avec les collègues. Il peut trouver le moyen d'aider les apprenants à surmonter les traquenards du lexique et de la grammaire puisqu'il peut aussi se servir d'autres sources que le manuel. Par exemple, il peut utiliser des documents audio afin de permettre à l'élève d'écouter, ensuite commenter et donc se focaliser davantage sur la compréhension et la production orales en se fondant en cohérence avec la linguistique de l'énonciation. Comme il peut raccourcir les textes longs qui sont dans le manuel,... etc.

L'enseignant doit doter l'apprenant de tous les éléments nécessaires d'apprentissage de la langue et lui apprendre à adapter son discours à la situation. Pour lui le manuel n'est qu'un guide, c'est un moyen et non pas une fin en soi.

2.2 Aide à l'élève :

L'apprenant d'une langue étrangère¹ est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. Il considère le manuel scolaire comme le seul outil qui lui facilite l'apprentissage de cette langue de l'autre. Donc le manuel doit être élaboré selon des critères didactiques et linguistiques bien fournis et répondre aux besoins langagiers de l'apprenant.

- ²Il faut que le manuel donne une aide lexicale, thématique dans la même langue dans la séquence elle-même ou bien à sa fin. L'acquisition lexicale doit être envisagée, à l'oral et à l'écrit, d'une manière quantitative et qualitative. Le manuel de la 2^{ème}AS est très chargé sémantiquement. On y trouve des termes techniques, qui dépassent le niveau de l'élève, sans définitions et même sans explications. Donc on peut dire que la réflexion sémantique est fortement présente. Par exemple, dans la préface intitulée « Aux utilisateurs : élèves et enseignants »³ il y a des termes tels que : compétences, transversales, didactique,... qui sont relativement familiers aux enseignants mais déjà moins aux élèves. Il y en a d'autres qui auraient mérité d'être expliqués comme : « pianissimo » (p.71), « rinforzando » (p.72). Ces termes sont écrits, en Italique, dans l'exercice n°2, p.71/72 et la question est présentée

¹ <http://www.epi.asso.fr/revue/78/b78p163.htm>

² <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

³ Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006

comme suit : « Relevez les termes qui composent la gradation » sans aucune information ni sur le sens ni sur leur catégorie grammaticale. « Pianissimo » peut être utilisé comme adverbe ou comme un nom commun.

Les textes sont d'un niveau très élevé par rapport à celui de nos élèves et, en plus ils sont trop longs, à titre d'exemple le texte intitulé « WINSTON, le prodige ! » est présenté en sept pages (p.112... 118).

- Il faut que le manuel fournisse un précis grammatical détaillé et clair dans la séquence sur les éléments linguistiques indispensables parce que cela puisse aider l'apprenant à les réinvestir dans sa production écrite ou orale.
- Notre manuel présente peu d'activités de langue. Les exercices de langue sont présentés sous forme de fiche technique : objectif, définition et enfin un petit exercice pourtant cette partie est intitulée « exercices », que ce soit en grammaire ou en lexique, c'est la même remarque qu'on puisse faire.

Les activités de lexique sont soit un lexique thématique ou bien relationnel. C.à.d. Le lexique thématique est en rapport avec le thème ou bien le sujet du texte lui-même. Après l'analyse du texte, les concepteurs du manuel auraient dû l'accompagner d'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. Par exemple, dans l'activité lexicale (p.37), il s'agit d'un cours sur les « termes génériques et termes spécifiques », il est en relation avec la séquence « exposer pour présenter un fait »; il y a aussi le cours des expressions de l'objectivité et de la subjectivité (p.146) dans la séquence 3 du 3^{ème} projet « la nouvelle d'anticipation » qui aide l'apprenant à vérifier sa distance comme énonciateur par rapport à son discours. On retrouve bien encore là l'intégration des outils de la linguistique de l'énonciation.

En ce qui concerne la grammaire, c'est une grammaire généralement phrastique et décontextualisée ce qui peut paraître contradictoire avec la linguistique de l'énonciation qui réclamerait une grammaire textuelle. Donc les exercices proposés sont des exercices structuraux. Par exemple, le cours de « L'emploi du conditionnel », p.47 :

L'emploi du conditionnel¹

Objectif : Maîtrisez l'usage de mode.

- Le globe terrestre serait constitué...
- La lithosphère se formerait sans cesse...

Définition :

➤ Le conditionnel permet d'annoncer des nouvelles, de donner des informations sous toutes réserves, ç.à.d. probable mais non pas certaines.

C'est le mode où l'action est hypothétique ou irréaliste. Il exprime :

- Un fait hypothétique ou irréaliste : Le globe terrestre serait constitué...
 - Une supposition, une éventualité : La lithosphère se formerait...
 - Une affirmation atténuée : Nous devrions arriver bientôt.
- Le conditionnel présente une action comme dépendante d'une condition.
- Le conditionnel possède deux temps : le présent (dont les formes peuvent aussi marquer le futur) et le passé.

Application :

1) Écrivez les verbes entre parenthèses au conditionnel présent :

- Exposée au soleil, cette solution (se décomposer).
- Les gaz contenus dans la lave d'un volcan (engendrer) de petites explosions.
- La galaxie (contenir) quelques 200 milliards d'étoiles.
- Entre 100 et 150 km de profondeur, les conditions de température et de pression (rendre) possible la fusion des roches.

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006

Ensuite un deuxième exercice dans lequel les élèves doivent mettre les verbes au conditionnel passé.

Ce cours représente le modèle d'une fiche didactique c'est-à-dire un document pour l'enseignant. Il est clair qu'il s'agit de phrases et non pas de textes. Il s'agit de phrases sans contexte. Peu sont les exercices dont on a utilisé des textes mais qui sont courts, comme par exemple, le cours sur les connecteurs logiques (p.73/74).

Avec cette réforme on exige de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation, il faudrait donc prendre appui sur une grammaire textuelle parce que cette dernière a une capacité d'expliquer en particulier le fonctionnement des temps verbaux, les repères énonciatifs, les organisateurs textuels 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 facilite la liaison avec les deux autres activités de la classe que sont la compréhension et la production des textes. Cependant, avec cette réforme, on privilégie la grammaire de texte afin que les entraînements grammaticaux soient centrés sur les significations et non sur l'analyse formelle, celle de la phrase et en même temps il s'agit d'étudier tous les éléments linguistiques à partir de ces textes. Cette approche favorise la ¹transmission 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.

- Un manuel de langue doit contenir une liste de verbes irréguliers ou bien quelques astuces facilitant la conjugaison française surtout concernant les verbes du 3^{ème} groupe.
- En fin de séquence, avant de passer à une autre séquence c.à.d. passer à un autre objectif, le professeur organise une évaluation sommative : réaliser ou rédiger en toute autonomie un texte argumentatif. Les élèves doivent présenter les arguments dans un ordre logique selon la thèse proposée ou réfutée. L'évaluation sommative porte sur une activité qui fait la

¹ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html>

synthèse des savoirs et des savoir-faire acquis au cours de toute la séquence. C'est cette synthèse qui permet de vérifier si les élèves ont atteint le ou les objectifs de la séquence. L'évaluation sommative permet d'attribuer une note et d'apprécier la réussite dans une ou plusieurs capacités. C'est pourquoi je pense que la grille d'auto-évaluation proposée à la fin de chaque projet est utile. Elle est centrée surtout sur la communication, et peu sur la langue. Mais, elle présente un manque. Je prends comme exemple, la fiche d'auto-évaluation¹ pour écrire un texte argumentatif (p.85).

| | 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. | | |

L'apprenant doit utiliser cette grille pour pouvoir produire un texte argumentatif. C'est une aide qui l'oriente.

¹ Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006

La 1^{ère} 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. C'est un texte à visée argumentative.

Les étapes 5 et 7 concernent la forme ou bien la structure du texte. La dernière étape, c'est l'orthographe.

Il n'y a pas de repère sur la langue utilisée. Il aurait fallu leur indiquer 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 en oublie un peu les énoncés eux-mêmes, les verbes, les connecteurs, les outils de ces énoncés.

D'après J.M. Dochot, 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 socioculturelle¹. Autrement dit, cette grille doit viser les quatre habiletés d'un cours de langue : compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite.

Le manuel est un outil très important pour l'apprenant, il constitue pour lui la seule source d'informations. Mais ce manuel est très réduit en matière de langue, il ne contient aucun document d'aide à l'élève. C'est pourquoi, je pense que les séances de langues dans le manuel sont certes désormais organisées en fonctions et en notions, mais le contenu demeure plus que jamais structural.

3. Les marques de l'énonciation dans le manuel :

On appelle les marques ou les indices de l'énonciation, les éléments qui constituent la situation de communication.

Travailler sur l'énonciation c'est analyser l'acte de communication. Il s'agit de discerner l'aspect pragmatique du texte : qui parle dans le texte ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelles intentions sont à la base de l'acte de communication ? Les indices de

¹ <http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm>
Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006



l'énonciation visés sont les déictiques qui renvoient à cette représentation du réel que propose le texte et qui ne trouvent leur signification que par rapport à la situation de l'énonciation.

Dans l'analyse d'un texte, on vise les paramètres de l'énonciation ou de communication tout en posant les questions suivantes : Qui parle ? À qui ? À quel moment ? En quel endroit ? 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.

Les séquences sont réparties selon leurs objets d'étude et intentions communicatives. Selon ces intentions communicatives on peut déterminer la typologie du texte ou le type du texte. Ce dernier dépend en effet de ce que l'auteur veut que son lecteur fasse, réalise, imagine, etc.

En toute logique, le manuel distingue principalement 4 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).

Nous savons très bien qu'au niveau moyen, les apprenants ont déjà été familiarisés avec la notion de typologie des textes. Le texte est considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait de l'intégrer dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle. En secondaire, en particulier en 2^{ème} AS, le travail portera sur la notion de discours.

Pour pouvoir analyser l'énonciation dans ce manuel, je dois mener l'analyse d'abord au niveau des textes, et ensuite au niveau des activités linguistiques proposées.

3.1. Au niveau des textes:

Les textes proposés¹ dans ce manuel 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 aussi, ils renvoient à des thèmes actuels,

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006

www.edufle.net

www.oasisfle.com

MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette, 2001.

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.

Les textes de ce manuel se divisent selon l'origine de leurs écrivains à deux catégories : des textes appartenant aux auteurs algériens et d'autres aux écrivains occidentaux la plupart sont des français. Il y en a seulement cinq appartenant aux auteurs algériens (plaider une cause et le récit). Y-t-il une crise d'auteurs algériens en langue française ? Que font les chercheurs et les scientifiques algériens s'ils n'éditent plus ?

Il est clair dans ce manuel qu'on a dépassé l'opposition *texte/discours* qu'abordent les anciens manuels. C'est la manière d'établir le questionnaire qui accompagne le texte qui montre qu'il s'agit d'une analyse donnant de l'importance à son organisation textuelle et à ses conditions de production en même temps. Et cela bien sûr relève de la linguistique de l'énonciation.

Les textes du 3^{ème} projet sont longs ; le lexique qu'on trouve dans la plupart des textes est inaccessible vis-à-vis du niveau de l'apprenant, c'est un lexique à haut niveau. Et à chaque fois il doit se référer au dictionnaire. Cela est bien, mais il est nécessaire d'adapter les textes par rapport au niveau des apprenants d'une langue qui est étrangère pour eux. Avec cette approche communicative, l'objectif est de leur apprendre à communiquer en utilisant la langue française. Alors que l'incompréhension du contenu du texte les empêche de retenir le minimum de termes ce qui appauvrit le lexique de l'élève. Par conséquent cela va handicaper l'avancement dans l'enseignement/apprentissage de la langue, parce qu'avant tout la langue est un ensemble de mots et ces mots facilitent la communication. En outre un mot peut constituer un énoncé.

Les activités, qui accompagnent chaque texte, permettent à l'élève d'appréhender la situation de communication en repérant les indices de l'énonciation afin qu'il puisse en fin de séquence produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés. Tout au long des séquences, chaque texte est généralement

accompagné de trois activités¹ : *Observer*, *Analyser* et *Retenir* ou bien seulement les deux premières (*Observer* et *Analyser*).

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. 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. Mais, en principe la question la plus importante qu'on doit poser est celle sur l'auteur/énonciateur du texte.

Analyser : un ensemble de questions qui visent : la forme du texte, son auteur/énonciateur, son intention dominante, son organisation générale.

Dans ce manuel, cette question sur l'auteur/énonciateur se trouve parfois dans cette rubrique, parfois dans la rubrique *Observer*; la même remarque concernant le thème et le destinataire. Et cela bien sûr met l'élève dans une situation conflictuelle.

Suffit-il d'observer le texte pour connaître son auteur/énonciateur? Cela est possible quand il s'agit d'une source citée complètement comme dans le récit ou dans le texte narratif et le texte argumentatif. Par contre, dans le texte explicatif, généralement on ne mentionne pas le nom de l'auteur, on donne seulement le titre de l'ouvrage, souvent sans date d'édition, dans ce manuel. Et cela bien sûr renvoie au degré d'implication de l'auteur dans son discours.

Une autre remarque qu'on peut faire 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, à la page 18 la question est posée ainsi : « L'énonciateur marque-t-il sa présence ? » La page suivante (p.19), la question est posée autrement : « Les auteurs de ce texte marquent-ils leur présence ? » Je vois 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

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.
Document d'accompagnement du programme, 2006.

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'énonciateur dans son discours et la distance qu'il prend par rapport à son énoncé.

La question posée sur le destinataire est répétée dans ce manuel sous la forme suivante: « à qui ce texte s'adresse-t-il ? ». Je pense 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.

J'ai remarqué qu'il y a une confusion entre ces 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. J'éclaircirai cela dans « Propositions ».

Retenir : 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 des explications par exemple sur le type de texte étudié (p.27)¹: « *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...* ». 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. On trouve cette rubrique presque à la fin de chaque analyse de texte.

Comme on l'a déjà cité, le contenu du manuel correspond à deux axes : *Discours* et *Histoire*. Cette distinction est faite par Émile 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 discours détaché du présent de l'énonciateur, comme s'il se faisait tout seul

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

Document d'accompagnement du programme, 2006.

MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette, 2001.

et on l'appelle « *présent d'énonciation* ». C'est pour cette raison que je dois analyser les textes proposés dans ce manuel.

Selon les intentions communicatives, on est en présence de cinq textes : « le discours objectif », « le plaidoyer et le réquisitoire », « le reportage touristique et le récit de voyage », « la nouvelle d'anticipation » et « le discours théâtral ».

3.1.1. Le discours objectif¹ :

Il s'agit de texte dans lequel on expose des faits ou des phénomènes avec un aspect objectif. C'est le texte explicatif qu'on peut appeler texte « expositif ». Le but d'un émetteur d'un texte expositif est d'informer d'une manière objective. L'émetteur s'efface et s'efforce d'expliquer objectivement un phénomène. Il utilise les pronoms de la troisième personne et un vocabulaire technique. Le langage est dominé par la fonction référentielle en se servant de données objectives, de définitions, de chiffres, de dates.

Les supports ²choisis répondent entièrement aux caractéristiques de l'explicatif. Parmi les quatre textes proposés, trois sont extraits d'un ouvrage de Biologie. Le 4^{ème} parle de la science. Mais, est-ce qu'on a doté les apprenants d'outils pour pouvoir produire un discours semblable ?

Dans la rubrique *Retenir*, on y trouve quelques explications à propos des éléments indispensables dont l'émetteur d'un texte explicatif a besoin pour produire. On y parle :

- à la page 19, du but de ce genre de discours ; de la position du locuteur en parlant de sa neutralité ;

- à la page 20, de la définition du texte explicatif ; de l'absence de l'énonciateur et son objectivité et l'emploi des connecteurs. Alors qu'il n'y a aucune activité sur les connecteurs, hormis dans le 2^{ème} projet (p.73/74) avec des applications. Les connecteurs sont très importants parce qu'ils structurent les informations et les présentent dans un ordre logique et pédagogique. Ce sont des mots à double fonction. D'une part ils remplissent une fonction interne à la phrase; d'autre part ils établissent une relation entre cette phrase et son cotexte. Et dans une perspective énonciative, ils sont primordiaux ;

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

Document d'accompagnement du programme, 2006.

² <http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>

- à la page 25, des procédés explicatifs : l'illustration pour démontrer et les comparaisons ; la définition du raisonnement inductif et le raisonnement déductif dans la page 27. Je trouve qu'il aurait fallu citer plus de procédés pour que l'apprenant apprenne à utiliser d'autres moyens pour expliquer. A propos des modes de raisonnement, comme l'analogie, le syllogisme, la supposition, ils sont vraiment utiles parce qu'ils jouent un rôle très important dans la progression d'un texte argumentatif ;

- à la page 30, de la ponctuation. Alors, une ponctuation particulière peut être considérée comme un indice d'énonciation. D'ailleurs, il n'existe pas de discours totalement objectif, il y a toujours des traces de la subjectivité qui renvoient à celui qui a produit ce discours.

Les outils sont peu nombreux, une définition ne peut être comprise que si elle est explicitée par des activités de consolidation. En plus, il aurait fallu parler du présent comme temps dominant dans ce genre de texte et dire que ce présent reflète la vérité et que c'est un présent atemporel.

3.1.2. Le plaidoyer et le réquisitoire :

C'est le modèle de texte argumentatif. C'est un discours : c'est dire qu'il met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut solliciter de diverses manières son récepteur pour le convaincre. Donc, l'émetteur défend sa thèse en s'appuyant sur des arguments bien forts, soutenus par des exemples afin de convaincre son destinataire à partager son point de vue. La volonté de convaincre et/ou de persuader mobilise à des fins personnelles les ressources des textes explicatif et injonctif, c'est-à-dire l'utilisation partielle des exemples, les questions rhétoriques.

Les indices d'énonciation sont très importants : qui parle? À qui? Ils renseignent sur la position de l'auteur par rapport à son énoncé : degré de certitude (modalisateurs), nature du jugement (évaluatifs). Donc l'énonciation d'un texte argumentatif repose sur : l'étude des pronoms, le degré d'implication de l'émetteur, l'identification des thèses en présence.

Les supports proposés sont très importants. On propose différentes formes de textes argumentatifs. Par exemple, le texte (p.53) est un plaidoyer, c'est un texte argumentatif où le discours explicatif apparaît clairement en présence de deux thèses opposées. Le texte (p.56) est un discours injonctif sur le parrainage des enfants dans le monde. Dans l'analyse de ces textes, j'ai remarqué que les questions posées visent : l'auteur/énonciateur, le

destinataire/l'interlocuteur, les marques de leur présence et le thème abordé. Parmi les objectifs visés dans ce genre de texte, il y a celui de permettre à l'apprenant de distinguer entre la volonté de *convaincre* et la volonté de *persuader*¹ :

- 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.

Donc, on oriente l'élève à repérer les indices de l'énonciation en relevant les pronoms personnels de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne 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, trahir l'un et l'autre comme dans le texte argumentatif où on trouve le récit.

Mais je constate que les questions qui visent le contexte sont mal posées. Par exemple, à partir du texte (p.58) la 1^{ère} question posée est : « Quelle est la source de ce texte ? »² C'est une question trop « technique », il fallait la poser autrement. Par exemple: « S'agit-il d'un texte intégral ou d'un extrait ? » de cette manière, l'apprenant lit et relit la source en essayant d'identifier toutes les informations qui sont là-dessus et qui définissent le contexte de la création de ce discours.

Dans l'activité d'*analyse*, à travers les questions posées, il identifie la (les) thèse (s) présente (s) et les arguments choisis pour l'appuyer. Il 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

¹ Document d'accompagnement du programme, 2006.

² Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

<http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>

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. Aussi, il aurait fallu qu'il y ait une activité sur les verbes d'opinion 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..." en choisissant plutôt 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.

Donc, on est bien en pleine charge avec la linguistique de l'énonciation mais la présentation dans le manuel correspond à des cours purement théoriques.

3.1.3. Le discours théâtral :

Le théâtre est un genre littéraire. C'est la 1^{ère} fois qu'on l'intègre dans le programme du secondaire. J'y décèle la preuve de l'évolution de nos manuels de langue.

Barthes¹ a depuis longtemps défini le théâtre comme « machine cybernétique », « polyphonie informationnelle », qui dépasse le texte pour s'expliquer sémiotiquement dans la pluralité et la « littéralité » des objets de la scène. En se familiarisant avec les discours théâtraux proposés dans le projet 3, les apprenants doivent en fin de ce projet, réaliser une pièce théâtrale, soit à partir d'un texte qui existe déjà soit produit par eux-mêmes.

Ce qui est important dans ce genre de discours c'est la double énonciation au théâtre : un personnage, sur scène, s'adresse à un autre personnage mais il s'adresse également aux spectateurs. Donc on est en présence de deux destinataires différents et de deux énonciations.

Dans une pièce de théâtre, le texte prend plusieurs formes : dialogue, synopsis et même poème. Le dialogue constitue l'essentiel du texte, les répliques des personnages sont précédées par le nom de l'interlocuteur ensuite un tiret (-) (texte p.154/155). Les verbes introducteurs et les guillemets sont supprimés.

¹ <http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=1139>
Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

Le texte est présenté sous forme d'actes (synopsis p.160). La pièce théâtrale prend la forme d'un poème (p.183/184). Le récit est presque banni. Le narrateur peut cependant donner quelques explications concernant la situation ou le décor appelées didascalies : elles sont souvent mises entre parenthèses et de caractère typographique différent.

Si on prend par exemple le texte (p.154/155) intitulé : « Monsieur Moi », il a la structure suivante : un chapeau dans lequel on présente les personnages et la scène, c'est-à-dire on crée chez l'apprenant l'imagination de la situation contextuelle. Ensuite, il y a le dialogue. Le dialogue est le texte le plus facile à travers lequel on peut repérer les marques de l'énonciation puisque les interlocuteurs « je » et « tu » sont présents dans un espace bien défini qui est le « ici » et un temps déterminé, c'est le « maintenant ». En outre, l'apprenant se met dans des situations de communication et de conversation en produisant un dialogue.

Le dialogue sert à informer sur l'action, sur la situation : le lieu, le moment, les personnages et sur le rôle du personnage. Il montre à travers le langage des personnages leur rang social, leur caractère et leur rôle dans l'action.

L'activité *Observer* vise : le texte (but de ce texte et ses caractéristiques), les personnages, les indications de mise en scène ou les didascalies et la ponctuation.

L'activité *Analyser* porte sur : les personnages, le dialogue, les indications scéniques et la situation.

Je pense que travailler sur le théâtre dans l'apprentissage d'une langue, en particulier, de FLE semble très utile. D'une part, on permet à l'apprenant d'établir un lien entre l'écrit et l'oral ; en fait, dans un dialogue au théâtre comme dans un roman, la situation d'énonciation change à chaque nouvelle réplique puisque l'énonciateur et le destinataire changent aussi. Dans le récit, c'est un peu plus compliqué ainsi que nous allons le voir quand je vais l'aborder.

L'activité *Retenir* comprend beaucoup d'informations sur le théâtre et le discours utilisé sur lesquelles il y a des questions et des applications : la double énonciation (le discours rapporté et le discours rapporteur), les outils linguistiques exprimant le temps et l'espace, le dialogue comme mode narratif. Ces éléments relèvent essentiellement de la linguistique de l'énonciation. Mais, je trouve qu'il est difficile de réaliser tout cela avec nos élèves pour plusieurs raisons : c'est la 1^{ère} fois que nos élèves ont comme projet la

réalisation d'une pièce théâtrale. Et il ne faut jamais oublier que c'est une langue étrangère pour eux et la terminologie utilisée les dépasse complètement.

Le temps dominant dans le discours est le présent. Il est le seul vécu véritable, il indique ce qui est dit et ce qui se passe pendant qu'on le dit. Ce qui est dit ou fait est contemporain de l'acte de l'énonciation. Il peut être omnitemporel quand il s'agit de définitions ou de vérités d'ordre général.

3.1.4. Le récit¹:

Dans la dimension du récit (ou *narration*) l'énonciateur (plus précisément, l'auteur, puisque le plus souvent, un récit est *écrit*) devient le *narrateur*, c'est-à-dire, celui qui raconte. Il peut participer à l'histoire qu'il raconte. Quelquefois, il se confond avec l'auteur, dans le cas d'un *récit autobiographique*, par exemple. D'autres fois, au contraire, l'auteur fait son récit sous le nom d'un *personnage*, réel ou fictif : dans ce cas, il convient de distinguer l'auteur du narrateur.

Contrairement au discours dans lequel le locuteur s'implique et implique son lecteur, l'énoncé est ancré dans la situation de communication : le destinataire doit connaître les éléments pour bien comprendre l'énoncé. Le récit ne laisse paraître aucune marque du locuteur. Dans ce système énonciatif, le texte est clos sur lui-même, il construit son propre système de référence, il est coupé ou non-ancré de la situation de communication.

Il s'agit de deux types de récits proposés dans ce projet : le reportage touristique/le récit de voyage qui renvoie au récit réel ou de réalité et la nouvelle d'anticipation, c'est le récit fictionnel ou de fiction.

3.1.4.1. Le récit de voyage :

Le récit de voyage est un texte dans lequel l'auteur raconte ce qu'il a vu dans son voyage, au cours de son aventure. Donc l'auteur est lui-même le narrateur. Ce qui le distingue d'emblée des autres types de récit, c'est le rapport particulier qu'il entretient avec

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

Document d'accompagnement du programme, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin. 2005.

son objet qui est le voyage. C'est ce voyage qui donne au récit sa raison d'être. C'est pourquoi, ce récit témoigne d'un souci de vérité.

Deux temps élaborent le récit de voyage : le temps du voyage réalisé, où l'auteur se met en contact avec la découverte et l'exploration d'une réalité nouvelle. L'autre temps est celui où l'auteur narre ses aventures, rapporte et décrit ce qu'il a fait et vu avec une certaine fidélité. Il peut introduire même les commentaires de ceux qui ont fait le même itinéraire que lui. L'auteur prétend rapporter la vérité. Cela veut dire qu'il peut être objectif en donnant des détails techniques, les mesures de la distance et du temps et en intégrant parfois des documents exacts. Il utilise la 1^{ère} personne pour faire partager au lecteur son expérience personnelle. Ce sont les informations que l'élève doit repérer à travers les textes proposés dans son manuel.

D'ailleurs, les explications et les définitions proposées dans la rubrique *Retenir*, concernent le récit de voyage et la nouvelle d'anticipation, c'est-à-dire réservé pour le récit en général. On leur indique la nécessité de l'emploi de la 1^{ère} personne, les indicateurs spatio-temporels, la valeur du présent dans la narration, les outils rhétoriques comme la métaphore et la comparaison, les qualifiants. En outre, l'insertion de passages descriptifs dans le récit qui montre clairement l'itinéraire de l'auteur, son déplacement physique et mental, ses mouvements. Ces éléments servent à démontrer le degré de la subjectivité dans le récit réel parce que ce genre de récit entraîne un jugement sur soi et sur l'autre en présentant une visée argumentative.

L'auteur utilise la 1^{ère} personne pour formuler son opinion, ses impressions, ses jugements de valeur, il reflète directement une expérience personnelle dont il est l'auteur/narrateur. Le temps du récit est généralement le passé simple qui est détaché par rapport au moment de l'énonciation. On propose aux apprenants d'utiliser le présent, c'est le présent historique qui évoque un procès situé dans le passé. Cela permet une meilleure communication, fournit le plaisir au lecteur et rend le récit plus vivant.

Les récits proposés sont longs avec peu d'activités.

3.1.4.2. La nouvelle d'anticipation :

C'est une suite à ce qui est fait en 1^{ère} AS où l'élève était amené à produire une nouvelle à caractère réaliste. En 2^{ème} AS, il aborde la nouvelle d'anticipation en intégrant

l'imaginaire mais il doit faire intervenir le scientifique en racontant les faits qui sont empruntés aux réalités supposées de l'avenir.

L'étude de la nouvelle en 2^{ème} AS est axée sur : « les noyaux/catalyses », « les opinions différentes de l'auteur » et « le cadre spatio-temporel ».

- « Les noyaux et les catalyses » sont les éléments les plus petits constituant les passages narratifs. La suppression des noyaux altère le sens et même la suite de l'histoire, par contre la suppression des catalyses est possible parce qu'ils renvoient à des idées secondaires, ils remplissent l'espace narratif qui séparent les noyaux¹.

- L'objectif ne se limite pas à connaître « qui raconte » mais de savoir « à partir de quel point de vue », il peut être : neutre, omniscient. La focalisation est interne, quand le personnage, qu'il soit narrateur ou non, perçoit et interprète les faits racontés selon son point de vue. Elle est externe, le narrateur narre et décrit objectivement, c'est un témoin.

- « Le cadre spatio-temporel » : il faut décrire l'espace afin d'installer le lecteur dans un décor futuriste. Le temps peut suivre un ordre chronologique, effectuer des retours en arrière (les analepses) ou anticiper les faits de l'avenir (les prolepses).

Ce qui est important dans la nouvelle d'anticipation c'est l'emploi du présent de narration qui fait vivre le lecteur dans le présent du personnage. Le présent est prophétique car l'apprenant doit l'utiliser pour refléter l'avenir et le projeter sur le présent.

Pour synthétiser, le narrateur fait parler les personnages de son récit en rapportant leurs paroles, c'est le discours rapporté qui permet de faire entendre une pluralité de voix. Certains linguistes à ce propos, parlent même de polyphonie (à voir dans le programme de la 3^{ème} AS).

A travers cette analyse, il est clair que la répartition des textes est faite selon la dichotomie *discours/récit* qui représente deux types d'énoncés :

L'énoncé ancré ou embrayé dans l'énonciation et l'énoncé coupé ou non-embrayé de l'énonciation. Ce qui est présenté est plus théorique que pratique.

Est-il possible de réaliser tout cela dans une classe de langue ? Je peux dire que ce manuel est chargé d'informations essentielles sur les textes qui sont surtout destinés à

¹ Document d'accompagnement du programme, 2006.

Manuel scolaire de la 2^{ème} AS, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, 2005.

l'enseignant plus qu'à l'élève. Comme s'il était fait seulement pour l'enseignant, alors qu'il consiste en un document unique pour l'apprenant.

3.2. Au niveau des activités proposées :

Pour renforcer le travail de l'apprenant, ce manuel présente des activités de production écrite et orale et des exercices de langue.

3.2.1. Expression ou Production ¹:

L'Expression ou la production est l'objectif primordial que l'enseignement/apprentissage d'une langue veut atteindre. Le fait de produire facilite la communication mais le point de départ, c'est la compréhension.

Dans le manuel, il y a : Expression orale, Production qui renvoie à Production écrite.

- *L'expression orale* est un objet de formation que l'enseignant doit viser tout au long de la séquence afin de développer chez l'apprenant des compétences d'interaction, de compréhension et surtout de production de messages oraux. En passant de la compréhension orale à la production. Pour atteindre ces objectifs, il y a des activités dans le manuel qui visent la production orale.

Dans le 1^{er} projet, l'apprenant doit réaliser un exposé en faisant une recherche. La page 22 constitue une fiche technique pour aider l'élève et ce qu'il doit faire avant et pendant l'exposé. Par la suite, les thèmes sur lesquels il peut travailler sont variés. À la page 28², une autre fiche qui lui montre la manière d'« Organiser un débat », lui servira comme document dans le 2^{ème} projet. Tout au long du manuel, l'élève trouve des consignes d'expression orale qui parfois sont claires parfois non.

Par exemple, à la page 52, l'activité consiste à préparer et organiser un débat sur « le nucléaire et le développement ». La même activité avec le même thème est proposée sous une autre forme dans la consigne (p.68). Quoique le thème soit important et discutable pourquoi le répéter ? Par contre, la consigne (p.132) est la suivante : « racontez votre lever ». Je constate qu'elle est ambiguë et nécessiterait d'être explicitée.

¹ PERRET, M. L'énonciation en grammaire du texte, Nathan, 1994.

² Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

Document d'accompagnement du programme, 2006

- *Production* : en fin de chaque séquence l'apprenant est amené à rédiger un texte dans lequel il doit réinvestir ses pré-requis et faire fonctionner ses acquis en respectant tout ce qu'il a vu pendant ses cours, à savoir qu'il n'y a pas de texte explicatif ou argumentatif que par dominance et qu'il est possible de trouver plusieurs formes dans un seul texte. Ce qui est essentiel, c'est de savoir manipuler les enjeux communicatifs selon la situation où il se met.

3.2.2. Les exercices :

Les activités linguistiques sont placées à la fin du projet sachant qu'elles sont réparties selon l'ordre de la séquence. Mais elles sont très peu nombreuses dans ce manuel, si l'on compare avec les pages réservées aux définitions et aux explications.

Comme je l'ai déjà dit, les outils linguistiques qui sont au service de l'élève sont présentés sous forme de définitions et de tableaux qui ressemblent à des fiches pédagogiques destinées aux enseignants, ce qui est contradictoire avec la linguistique de l'énonciation.

Les exercices sont mis à la fin de chaque projet, il y a des exercices pour chaque séquence.

La rubrique d'*Exercice* débute souvent par un cours pédagogique avec l'objectif, quelques définitions, puis un exercice d'application. Déjà la présentation n'est pas pratique car le mot « exercice » veut dire que l'apprenant doit mettre en œuvre ce qu'il a appris. Autrement dit, quand un lecteur examine cette partie des exercices, forcément il ne va pas faire le lien entre le titre « *Exercice* » et le contenu. Je peux donner l'exemple de la page 4 (séquence 3): « L'emploi du conditionnel ». (Voir : Aide à l'élève).

L'exercice sert à faciliter la manipulation du code, il permet à l'élève de s'adapter avec la langue en nuanciant les difficultés lexicales et syntaxiques qu'il affronte. Ce sont ces deux composantes linguistiques essentielles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue.

- *Grammaire* : pour les enseignants, la grammaire est mise en 1^{ère} position. Comme je l'ai cité dans la conception du manuel. Les exercices sont le plus souvent présentés sous forme de phrases et même s'il s'agit d'un texte, ce sera un texte très court. Or il est impératif de travailler sur des textes qui permettent à l'élève de repérer les indices de l'énonciation en saisissant la situation de communication. Ces phrases ne sont même pas en rapport avec le

texte support. On peut trouver celles qui sont prises d'un texte, c'est le cas pour quelques exercices où on a prélevé de chaque texte une phrase, qu'on appelle « phrase occurrence ». Elle est réalisée en contexte, présente une autonomie syntaxique mais elle est incompréhensible. Donc, elle n'est pas autonome sémantiquement parce qu'elle est prise hors contexte. Pourquoi ne pas l'étudier au sein du texte ? Pourquoi la décontextualiser ? La phrase n'a de sens que par rapport à celle qui précède ou celle qui suit. C'est la norme de la linguistique de l'énonciation.

Pour déboucher sur un apprentissage utile, il faut certes, se focaliser sur l'aspect grammatical, mais il faut aussi ne pas occulter les autres dimensions de la langue, telles l'énonciation, l'aspect pragmatique, la compréhension du sens, l'expression orale ou écrite, les réseaux lexicaux, pour la construction du sens. L'apprentissage d'une langue ne se résume pas à la maîtrise de la grammaire parce qu'on apprend la langue de l'autre afin de communiquer en utilisant cette langue. La seule fonction métalinguistique du langage ne suffit pas à construire une compétence de communication qui peut faire de l'apprenant une personne capable de formuler des discours en situation concrète. C'est pourquoi, il est indiqué aux enseignants de faire des exercices sur des textes et non pas sur des phrases, c'est-à-dire ne plus faire de la grammaire phrastique mais faire de la grammaire textuelle. Mais le manuel présente tout à fait le contraire et reste cantonné à une grammaire phrastique.

- *Lexique* : la même remarque est faite sur les exercices de lexique. Pour chaque texte, l'élève trouve le lexique qui l'aide à produire. Un lexique qui renvoie au temps (p.181 : les adverbes, les locutions adverbiales, les prépositions et les locutions prépositives), à l'espace (p.181 : les repères historiques), et aux sensations (p.78 les modalités appréciatives, p.146 : les marques explicites de la subjectivité).

Les éléments lexicaux proposés sont : les synonymes, les antonymes (p.82/83) ; la composition des mots (p.23 : des préfixes pour la formation des mots savants) ; l'étymologie (le même exemple précédent, des racines grecques et latines), les champs lexicaux et la substitution lexicale (p.144/145). Je pense que le lexique est bien sélectionné selon le discours visé : les classes de mots et les expressions figées, aussi appelées « formules stéréotypées », par exemple, les expressions de la subjectivité et de l'objectivité, le vocabulaire de l'avenir. On a même listé les moyens habituellement mis en œuvre pour

développer la compétence lexicale : verbes, adverbes, noms,... etc. selon le type de discours visé.

Conjugaison : elle est presque absente dans ce manuel. On a évoqué seulement le conditionnel (présent et passé) dans le 1^{er} projet (séquence 3) et l'indicatif présent dans le projet 3 (séquence 4). La question qui s'impose ici : pourquoi a-t-on proposé le conditionnel dans le 1^{er} projet ? Le conditionnel émet une projection incertaine sur l'avenir. Au moment de l'énonciation, le locuteur considère le procès comme possible bien que les conditions ne soient pas réalisées. C'est l'irréel du conditionnel présent, il s'agit de dénoter un monde possible. Il évoque également l'imaginaire, l'opinion illusoire. Concernant le conditionnel passé, il sert à faire une supposition, exprimer un regret sur quelque chose que l'on aurait voulu réaliser, ou exprimer l'antériorité par rapport à une action au conditionnel présent. Le conditionnel est un aoriste admis dans l'histoire et non pas dans le discours.

Je ne sais pas pourquoi la conjugaison n'a pas suffisamment d'importance dans ce manuel.

Il apparaît clairement qu'on essaye vraiment de passer de la phrase à l'énoncé dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et dans ce manuel il faudrait aussi passer de la phrase au texte en grammaire, c'est-à-dire analyser le texte dans sa totalité, l'enchaînement de ses phrases et sa cohérence : mots de liaison, notamment les adverbes et les conjonctions ; mots de reprise tels les pronoms, les déterminants, les substituts lexicaux; emploi des temps du verbe ; éléments repris et éléments nouveaux d'une phrase à l'autre ; thème et développement on dit aussi «propos» ou «rhème» ; relation entre l'ordre des mots et l'enchaînement des phrases.

En synthèse, je confirme que le contenu de ce manuel est très important mais il est mal présenté. Il est efficace pour faire une étude analytique, il est fait pour des enseignants ou des apprenants du français langue maternelle et non pour des apprenants du français langue étrangère. La linguistique de l'énonciation est proportionnellement présente. Mais un manuel ne vaut que selon son degré d'utilisation. Ce nouveau manuel de la 2^{ème} AS représente-t-il une ressource indispensable pour les enseignants ? Quel est le degré de son utilisation en classe ?

Chapitre II : Le manuel de la 2^{ème} AS : ambiguïté et tolérance.

Afin de pouvoir enrichir et renforcer les réflexions portées sur la conception du manuel selon les nouveaux objectifs de l'enseignement du français et le programme officiel, j'ai réalisé des entretiens avec quatre enseignants et j'ai réussi à réaliser un autre avec un inspecteur/formateur dans l'enseignement du FLE.

On a visé deux thèmes essentiels dans ces entretiens :

1. L'objectif de la réforme du système éducatif, en particulier l'enseignement du FLE.
2. Le nouveau programme de la 2^{ème} AS et le nouveau manuel scolaire de la 2^{ème} AS et son usage par rapport à l'ancien manuel.

1. Un manuel n'est qu'un auxiliaire :

En parlant de l'objectif de cette réforme du système éducatif en Algérie, M^r l'inspecteur/formateur, m'a rappelée que cela fait partie du programme du président de la république lancé en l'an 2000 en disant « ... *je précise d'ailleurs que les réformes en Algérie sont précises 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* » (TP 4).

Et cela est encore tard parce qu'en principe chaque 10 ans il faut qu'il y ait une réforme, que l'ancien système a montré ses limites et qu'il a duré longtemps. « *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* » (TP 56), il insiste aussi sur le fait que cette réforme est nécessaire afin de mettre tout à niveau et à jour.

En tant qu'enseignante, je vois 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 se sentir en routine en travaillant sur les mêmes thèmes en suivant la même méthode durant des années.

1.1. Une mise à jour en urgence pour les enseignants :

«...la typologie du texte qui a été maintenant transféré dans l'enseignement moyen...sur 4ans <...> il faut arriver au secondaire <...> 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 » (TP 18).

L'inspecteur explique que l'intégration de la linguistique de l'énonciation au secondaire a pour but de créer une continuité dans l'enseignement du FLE entre ce pallier et le moyen puisque les élèves, en arrivant au lycée, ont déjà acquis cette notion de typologie des textes. En effet, on lui mène 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). Il faut maintenant se distancier par rapport au texte et *« exprimer son individualité »* (TP 6), il est le centre d'intérêt, affirme-t-il.

Mais ces termes sont évoqués dans le manuel de la 2^{ème} année, donc on est en pleine contradiction. À ce propos il intervient et dit que *« 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 ? je n'sais pas d'où la grande question entre si vous voulez les notions et l'apprentissage... »* (TP 14). Il confirme qu'il ne sait pas vraiment ce qu'on peut faire dans cette situation. Je pense que cette idée n'est pas du tout logique. 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 s'il est disponible peut-il comprendre ce type de langage ? Il affirme *« nous devons faire en sorte ce couple d'enseignement/apprentissage soit un couple parfait »* (TP 14). Comment réaliser cela dans une situation-problème pareille ?

L'inspecteur insiste sur les objectifs de l'enseignement du FLE qui s'appuient sur la linguistique de l'énonciation mais en parallèle l'approche communicative à travers l'approche par compétences et qu'il ne s'agit plus de type de textes, il s'agit de l'intention communicative, il a repris cette idée plusieurs fois : « *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 domaines de la linguistique et l'approche communicative...* » (TP 56). Il a donné des exemples du programme de la 2^{ème} et la 3^{ème} AS, « *nous retrouvons la typologie du texte mais 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^{ème} AS nous avons enfin... en vue de persuader... de dissuader d'inciter nous avons l'appel...* » (TP 18). Il montre que certes on trouve la typologie mais en tant qu'objet d'étude et non pas un objectif de l'enseignement. C'est-à-dire on ne donne pas de l'importance au schéma 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 programme.

Pour ce qui est des enseignants qui tiennent toujours à la typologie des textes et qui n'arrivent 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 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* » (TP 18), ils doivent lire et comprendre les documents didactiques disponibles (les programmes et le document d'accompagnement). Il s'implique entièrement et dit : « *je les oblige de lire les programmes surtout dans leur préambule où c'est bien cité une linguistique de l'énonciation* » (TP 18).

Concernant les enseignants qui ne sont pas licenciés en français, l'inspecteur, leur demande de se mettre à jour et à niveau sinon ils sont dépassés parce qu'ils ont choisi d'être professeur de français et qu'il s'agit d'un défi. « *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 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 comme même un certain artisan qui réalise des cours qui apprend aux apprenants à faire » (TP 20). On ne peut qu'être d'accord avec ces propos mais il n'empêche que la réforme du programme doit être accompagnée d'une formation des enseignants qu'ils soient licenciés ou non.

L'inspecteur 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 est cela est un problème surtout au primaire. « 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... » (TP 48).

Il s'agit d'installer des compétences chez chaque apprenant. Est-il possible de le réaliser avec quarante élèves ? L'enseignant est l'axe 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 suffisants pour qu'il comprenne les notions de linguistique de l'énonciation et la manière de l'intègre dans son enseignement ?

1.2. 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). L'inspecteur 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 officie », « le document d'accompagnement » et « le manuel ».

L'inspecteur revient sur le programme officiel dont il affirme qu'il « *faudra appliquer dans ses grandes lignes...* » (TP 22). Il considère ce programme comme constituant un document de base : « *nous avons le document de base qui est officiel <...> le programme* » (TP 22) « *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* ». Il est à noter que l'inspecteur utilise la notion d'« unité » alors qu'actuellement on travaille avec la notion de « séquence ».

Il aurait pu aussi aborder la question du document d'accompagnement. Or il n'a rien dit là-dessus pourtant ce document est important pour le professeur, c'est un guide.

Quant au manuel il en a relativisé la portée, il a 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). Ensuite, il se rattrape 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), ici l'inspecteur affirme que cela est favorisé et même demandé en disant : « *nous le disons souvent de proposer d'autres textes* » le « *nous* » utilisé renvoie aux inspecteurs (TP 22).

Il arrive même à proposer qu'il y ait « *les documents du manuel qui éclaire le manuel* » et cela constitue « *une aide pour le professeur* » outre « *des exercices et des corrigés comme ça ce 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* » parce que enfin 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 montre que cela « *ne leur ajoute qu'une évaluation formative* » et cela intéresse l'enseignant et non pas l'apprenant : « *c'est la tâche du professeur pas celle de l'enfant* » (TP 22). Donc il ne les motive pas. L'inspecteur incite les enseignants à une autoformation, à affiner leurs connaissances en faisant la recherche, à se documenter, à échanger les textes ; cette dernière faisait l'avantage de l'ancien manuel qui a duré 25ans et que le risque s'installe si les enseignants ne font pas la recherche : « *ils doivent faire de la recherche ils doivent puiser se documenter affiner leurs connaissances ça c'est le côté autoformation* » (TP 22).

D'après lui, l'importance du manuel est dans sa commodité, « *c'est un recueil de textes supports et d'exercices* » (TP 26) mais il « *n'est pas toujours exhaustif et qui ne répond pas à tout <...> il ne faut pas trop sacraliser le manuel* » (TP 26) il est conçu par des collègues. La question qui m'a échappée est celle sur les critères sur lesquels on détermine les concepteurs d'un manuel de FLE en Algérie parce que l'inspecteur a évité d'en parler et cela se voit dans son discours : « *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* » (TP 26) etc. Il a donné un seul critère c'est la documentation. Est-il suffisant de se documenter pour pouvoir concevoir un manuel scolaire de langue ? 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.

Ce problème persiste dans les pays sous développés. Pour faire fonctionner le système, certains auteurs sans aucune forme d'expertise ou de formation dans le domaine étaient parfois commandités par l'État pour écrire des manuels scolaires dans un cadre institutionnel précis, l'on procède par « essais et erreurs » et les ouvrages sont rarement renouvelés ou améliorés faute de crédits. Par conséquent, ils ne sont pas libres du choix du contenu et des illustrations figurant dans les manuels scolaires.

À propos du manuel de la 2^{ème} AS, « *le manuel de la 2^{ème} AS il présente beaucoup d'avantages... il a des limites comme tous les manuels* » (TP 28). L'inspecteur a parlé du grand manque que présente ce manuel et que cela est du 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) En principe un manuel comme l'affirme l'inspecteur, « *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). Il ajoute : « *un manuel ne doit pas dépasser cinq ans* » (TP 32) mais il est impossible de l'appliquer dans notre pays vu ses mauvaises 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) c'est-à-dire c'est l'état se charge de l'impression de tous les manuels scolaires et qu'ils

ont essayé de charger un privé mais ça n'a pas marché et c'était coûteux : « *qu'on a tenté avec le manuel de la 1^{ère} 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). Cela bien sûr est une évidence parce que les budgets consacrés au système éducatif ne sont pas satisfaisants.

L'inspecteur décrit le manuel selon deux niveaux : présentatif et linguistique. Le manque que présente ce manuel 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). Alors que, personnellement je vois dans ce côté-là, qu'il y a un progrès remarquable dans la conception des manuels contrairement à l'ancien manuel qui est dépourvu de couleurs et d'attraction. Il y a les couleurs et les illustrations quoiqu'elles soient un peu difficiles à déchiffrer, cela a changé la nature des manuels qu'on avait auparavant.

Pour ce qui est de la linguistique, l'inspecteur voit 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). Il aurait dû proposer la manière d'intégrer la linguistique de l'énonciation dans un manuel de langue. Cependant en faisant l'analyse du manuel, on a trouvé quelques traces mais qui sont présentées d'une manière théorique et qui ne sont pas suffisants c'est-à-dire ces traces ne sont pas à la portée des apprenants d'une langue étrangère.

En ce qui concerne le surcharge sémantique, il a dit : « *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 ils sont pas compris* » (TP 28). Cela est vrai mais il insiste que ce ne pose pas 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) ; qu'il s'agit de renouvellement même au niveau des notions. Il affirme que ces choses nouvelles émanent de l'école et « *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). 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) afin d'enrichir l'apprentissage et progresser sur le plan didactique. En effet, l'élève est autonome, on lui apprend à apprendre, c'est l'initiative du professeur. Mais ce dernier doit comprendre qu'il n'est pas « *le détenteur du savoir* » (TP 42) mais il est « *l'animateur* » en 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 les 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 il peut se dépasser du manuel. Mais pour l'apprenant, il s'agit d'un document, 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 l'inspecteur se voit très optimiste concernant l'apport de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE, que c'est une chose nouvelle et en même temps elle fait preuve de ce qui a été initié dans les années 60 qu'il est possible d'intégrer la linguistique dans l'enseignement et qu'on veut apprendre. « *La linguistique de l'énonciation permet un peu aux apprenants de ne pas avoir tout gobé, d'avoir face en 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).

En faisant cet entretien avec l'inspecteur, j'ai compris vraiment en quoi consiste cette réforme et comment doit-on travailler en classe avec les élèves. Il apparaît clairement que c'est quelqu'un qui a du savoir et du savoir-faire grâce à son expérience dans l'enseignement du FLE et son attitude avec les enseignants. Il serait souhaitable qu'en formation pédagogique ce type de messages passe.

2. Des enseignants/apprenants : un manuel présent/absent en classe de FLE.

Les entretiens réalisés ont été destinés à quatre P.E.S de FLE (professeurs d'enseignement secondaire) au lycée Imam Malek à Ain Sefra, ils ont plus de dix ans d'expérience dans ce domaine. Parmi ces quatre enseignants, comme c'est déjà cité, deux sont des licenciés en lettres françaises et les deux autres sont des ingénieurs c'est-à-dire ils ne sont pas initiés en notions ayant un rapport avec le domaine de l'enseignement du FLE qu'à travers l'expérience.

Entretien I : « *Je suis ingénieur d'état en électrotechnique je n'ai pas exercé ma spécialité, ça fait 15ans que...j'exerce mon travail comme professeur de français* » (TP 2).

Entretien II : « *Je suis un P.E.S de français ... en principe euh mon diplôme c'est un ingéniorat ... en sciences agronomiques... j'exerce... au niveau du lycée d'Ain Sefra dans la wilaya de Nâama depuis 94 ...jusqu'à maintenant...* » (TP 2).

2.1. Objectifs incompris :

La réforme a entraîné des changements de méthodes dans l'enseignement du FLE en s'appuyant sur des nouveaux objectifs. Il s'agit de l'intégration de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative tout en dépassant la typologie des textes. Quoique la typologie apparaisse clairement dans les intitulés des séquences, elle n'est pas conçue comme finalité mais comme objet d'étude. Autrement dit, l'apprenant doit saisir l'intention de l'auteur à travers son discours et se distancier par rapport à ce texte, il ne doit pas prendre en considération le plan du texte mais le discours en lui-même.

Que pensent les enseignants de la réforme ? Est-ce qu'ils ont bien saisi ses objectifs ? Ils estiment que la réforme est difficile parce qu'elle n'est qu'à son début et on y touche une certaine ambiguïté en déclarant que « *cette rénovation... pour le moment c'est très difficile* » (TP 14 ; entretien I) ; en plus l'enseignant est toujours exigeant en voulant réaliser le programme et atteindre les objectifs établis : « *étant qu'enseignant de nature on est un peu exigeant ... et cela nous fait peur de ne pas pouvoir réaliser tous les objectifs tracés au début d'année et cela nous fait peur* » (TP 16 ; entretien II). Il est certain que la réforme « *a certains avantages comme elle peut avoir certains inconvénients...* » (TP 16 ; entretien III). Cette réaction des enseignants est tout à fait normale, comme disait l'inspecteur « *tout ce qui est nouveau fait peur* » parce qu'il y a un programme à réaliser et des objectifs tracés

que l'enseignant doit atteindre.

Les quatre enseignants interrogés pensent que les nouveaux programmes sont si importants mais ils « *ne sont pas loin des anciens c'est à dire on est resté toujours dans la notion de récit, de discours sauf que l'organisation qu'on avait avant concernant l'organigramme de l'unité didactique* » a changé et qu'il ne s'agit plus d'« *unité* » mais de « *séquence* » que même son « *organisation est un peu différente* » (TP 20 ; entretien II).

Ils tiennent toujours aux anciens objectifs, ils visent la typologie des textes : « *personnellement...j'ai entamé le texte classique narratif c'est-à-dire suivant une structure un enchaînement un plan* » (TP 20 ; entretien IV). D'ailleurs ils n'ont pas cessé d'en parler tout au long des entretiens comme s'ils n'ont aucune idée sur la notion d'énonciation ni celle de l'approche communicative c'est-à-dire « *on est toujours tenu par l'ancienne méthode* » (TP 54 ; entretien II) ; quand on demande à l'élève de produire un texte il doit « *respecter une certaine typologie* » (TP 54 ; entretien II) pour qu'on puisse évaluer son travail. L'un des enseignants est arrivé à dire « *on ne peut pas s'en passer* » (TP 54 ; entretien II). Alors qu'un autre professeur se met en contradiction en disant que « *maintenant la typologie est un peu dépassée* » (TP 44 ; entretien I) mais « *on vise plusieurs typologies de textes* » (TP 43 ; entretien I).

Il est à noter que les enseignants travaillent toujours avec l'ancienne méthode et voient dans la typologie des textes une nécessité afin que l'apprenant arrive à imiter le modèle proposé. Mais ils comprennent bien en quoi consiste leur rôle en classe, c'est de mener l'élève à communiquer dans des situations concrètes en utilisant cette langue : « *l'élève doit communiquer avec son prof dans plusieurs situations...premièrement il doit comprendre puis il s'exprime* » (TP 52 ; entretien I) ; « *il faut pousser l'élève à construire un sens...il faut que l'élève arrive à dégager le sens* » (TP 46 ; entretien IV).

D'après les enseignants, parmi les avantages de la réforme constituant les changements, l'intégration de :
la nouvelle d'anticipation et l'un des professeur a parlé de son expérience réussie en classe et comment cet objet d'étude a motivé les élèves : « *c'est une très bonne chose pour moi... moi j'ai eu la chance de le faire avec les élèves au niveau de l'expression écrite j'avais proposé aux scientifiques comme sujet d'expression écrite de raconter une séance de travaux pratiques dans un labo futur eh ben j'ai vu que les élèves... ça a très bien marché* »

...pourquoi ça a très bien marché parce que bon avec cette nouvelle génération d'élèves d'apprenants et avec ces nouveaux moyens de communication ils n'ont pas eu de problème » (TP 58 ; entretien II) ;

du discours théâtral, consacré aux classes littéraires, il est intéressant mais les textes proposés dans le manuel de la 2^{ème} AS ne sont pas accessibles : « le discours théâtral ... moi j'ai eu l'occasion de travailler avec le manuel et on a vu avec les élèves que bon quand on aborde la notion de théâtre de l'absurde cette notion là n'est aussi simple l'absurde c'est déjà absurde ... donc le choix des scènes théâtrales étaient vraiment en quelque sorte...j'allai dire trop difficile...bon mais en même temps c'est intéressant » (TP 34 ; entretien II) ;

et la séance d'oral qui est « très avantageuse parce que ça nous a aidé à pousser l'élève à s'exprimer <...> corriger et pousser l'élève à s'articuler correctement <...> il faut corriger s'il y a des erreurs et le pousser à parler mieux...à parler plus » comme disait l'un des interviewés (TP 72 ; entretien IV). « La séquence commence d'abord par la séance de l'oral et en même temps on a deux progressions à suivre c.à.d. on a la progression au niveau de l'écrit mais en même temps on a aussi une progression au niveau de l'oral » (TP 20 ; entretien II).

Donc, la réforme a avantagé l'enseignement/apprentissage du FLE en établissant une alliance entre les deux codes complémentaires d'une langue « l'écrit » et « l'oral ». Mais ils proposent qu'il y ait une épreuve d'oral dans les examens certificatives (le BAC) afin d'inciter les élèves à s'en exercer en proposant par exemple des exercices de transcription c'est-à-dire valoriser de plus en plus ce côté à travers une évaluation.

Ces nouveautés donnent un appui fort à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie parce qu'on permet à l'apprenant d'élargir son espace de communication en s'exprimant librement.

Pour ce qui est de la méthode, ils affirment qu'ils travaillent toujours avec cette notion de « projet » dont la définition varie d'un enseignant à l'autre :

« Le projet est un travail à réaliser à long terme ça se fait durant toute l'année c'est-à-dire l'élève et le prof travaillent ensemble durant toute l'année pour ce projet ça continue jusqu'à la fin de sa réalisation » (TP 24 ; entretien I). Donc, d'après cet enseignant - d'une autre spécialité - la notion de « projet » renvoie au programme réalisé au cours de l'année

dans une complicité entre enseignants/apprenants en classe afin de permettre à l'élève en fin de compte de communiquer en faisant fonctionner ses prérequis.

« *Le projet c'est un thème voilà par exemple je vous donne un exemple... le 1^{er} projet en 2^{ème} année par exemple c'est les discours c'est un thème* » (TP 20 ; entretien III). Cette définition est tout à fait différente de la précédente, elle est ambiguë. Le fait de dire que le projet est un thème, une seule interprétation s'impose, est que l'enseignant spécialisé n'a pas bien saisi cette notion.

« *Un projet c'est l'ensemble de séquences c.à.d. c'est un ensemble de séances qui visent à la fin l'installation d'une ou plusieurs compétences... un projet ... va au minimum d'un mois à... jusqu'à trois* » (TP 30 ; entretien II).

« *Le projet... divisé en séquences... c'est-à-dire c'est une notion ou l'enseignant doit traiter le sujet de manière générale... ensuite on se dégrade pendant les séquences c'est-à-dire il faut qu'il soit une continuité entre le projet... thème général et les séquences suivies pendant... au cours de ce projet* » (TP 4 ; entretien IV). Ces deux dernières définitions se rapprochent et renvoient presque à la même idée.

On peut déduire, à partir de ces définitions et en tant qu'enseignante, que le projet pédagogique se constitue de séquences qui mènent l'apprenant à le réaliser à la fin ; il peut être un exposé oral ou une production écrite à travers lesquels l'enseignant peut évaluer son enseignement en faisant paraître les compétences installées (communicative, cognitive, transdisciplinaires... etc.) chez l'élève. Par exemple, dans le 1^{er} projet, l'apprenant doit présenter une grande réalisation scientifique ou technique de notre époque d'une manière écrite (un devoir d'expression écrite) et/ou orale (un exposé oral). C'est cela le projet. Alors, les quatre enseignants voient que le changement du programme consiste à un ajout d'objets d'étude et qu'il réside au niveau de la progression de la séquence. Cette dernière « *contient différentes séances* » (TP 18 ; entretien III) : oral (compréhension/expression) – lecture – langue - écriture – exposé oral. Cependant, la méthode les objectifs sont les mêmes.

2.2. Un manuel montrant ses limites à son début :

Dans la préface du manuel scolaire on déclare qu'il est destiné aux élèves et aux enseignants. C'est un facilitateur pour les deux.

Que pensent les enseignants du nouveau manuel de la 2^{ème} AS ? En parlant du manuel

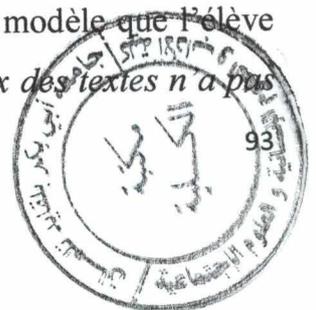
les quatre enseignants se sont appuyés sur deux axes essentiels selon lesquels on peut analyser ou même évaluer un manuel : « la forme » et « le contenu ».

- *La forme* : ils voient qu'il est bien fait, il est meilleurs que l'ancien. Il y a les facilitateurs d'acquisition : les couleurs, les graphies, les illustrations ; contrairement à l'avis de l'inspecteur qui pense que ces éléments ne sont pas présents dans ce manuel : « *il y a une certaine illustration l'utilisation des couleurs par rapport aux anciens manuels... l'écriture bon... lisible on peut lire* » (TP 26 ; entretien III). Mais, ils dénoncent le choix de quelques illustrations à cause de leur ambiguïté qui pose problème même pour l'enseignant : « *il y a des illustrations c'est vrai mais on peut pas les déchiffrer on ne peut pas les identifier les lire l'illustration est très importante mais si elle n'est pas claire* » (TP 22 ; entretien I). cependant, un des enseignants a critiqué le contenu de la 1^{ère} de couverture en disant que ce qui est présenté là-dessus n'a rien à avoir avec un manuel de langue : « *la couverture je sais pas pourquoi la couverture de ce livre elle contient certaines photos <...> il s'agit des ruines ou des sites quelle est la relation de cette photo avec soit la spécialité ç.à.d. la langue la filière la langue française ou le contenu* » (TP 26/28 ; entretien III).

Ils affirment que les étapes du projet ne sont pas mis en ordre c'est-à-dire les séquences constituent un amalgame, elles sont chevauchées et cela pose une difficulté toujours pour l'élève parce que ce manuel est destiné en premier lieu à l'apprenant : « *il y a un chevauchement entre les séquences ... et ça ne fait que compliquer la tâche à l'élève surtout à l'élève* » (TP 46 ; entretien II).

- *Le contenu* : la matière essentielle d'un manuel est les textes supports. C'est pourquoi les quatre enseignants ont commencé à en parler. Ils se sont mis d'accord sur la qualité des textes. Ils voient que les textes choisis sont longs, chargés sémantiquement donc ils demandent un niveau très élevé : « *il y a beaucoup de textes qui demandent un certain niveau supérieur* » (TP 18 ; entretien I) ; « *les textes proposés étaient un peu longs d'abord complexes c.à.d. compliqués pour le c.à.d. que les textes pour l'élève ne sont pas vraiment accessibles* » (TP 32 ; entretien II).

Leur structure n'apparaît pas clairement. « *La structure de texte c'est le plan du texte qu'il faut suivre à chaque fois quand on veut étudier un texte... il faut bien montrer à l'élève cette notion de plan* » (TP 18 ; entretien IV); le texte aurait dû être un modèle que l'élève imite dans sa production c'est-à-dire on réclame la typologie : « *le choix des textes n'a pas*



été vraiment un choix ... euh judicieux j'allais dire c.à.d. intelligent... c'est à dire que on a vu que certains textes... euh ne répondaient pas aux besoins... c'est-à-dire <...> dans la lecture analytique un texte... pour l'élève c'est un modèle ... à imiter... par la suite ... dans sa production écrite » (TP 32 ; entretien II). Mais les thèmes sont variés et renvoie à une ouverture sur le monde c'est-à-dire sur l'autre : « les supports choisis <...> ont certaine relation avec l'ouverture sur le monde » (TP 62 ; entretien III) ; par exemple « un texte très intéressant intitulé " trois clés de la génétique" page 33, c'est un texte qui traite la notion de l'ADN spécifiquement pour le clonage <...> ce texte est très intéressant... d'actualité même » (TP 36 ; entretien IV).

À propos des activités de langue, les enseignants ont constaté que cette partie est presque absente et cela ne leur facilitera pas la tâche ni même pour l'élève. En plus, il y a « des exercices qui sont trop compliqués » (TP 52 ; entretien IV). Par exemple, à « la page 23... on trouve <...> un exercice de la comparaison entre les mots composés... des mots latins et les grecques on voit aucune importance à l'élève d'étudier ou d'apprendre cette notion » (TP 36 ; entretien IV). Ces activités ne sont pas claires et leur structure ne montre pas vraiment qu'il s'agit d'exercices de langue.

Il apparaît que les enseignants ne sont pas satisfaits du contenu du manuel, ils arrivent même à proposer qu'il y ait deux manuels, l'un pour la filière de « sciences » et l'autre pour la filière de « lettres » ou bien un seul manuel dans lequel on varie les textes selon les filières qui existent. Ce nouveau manuel ne répond pas aux besoins de toutes ces filières d'après l'un des enseignants. Il est impossible d'« appliquer le même manuel aux filières par exemple lettres et langues et en même temps euh gestion économie ça n'marche pas moi personnellement j'ai découvert dans ce manuel i y a aucun texte qui convient à cette filière ... donc soit que on va garder le même manuel et l'enrichir c.à.d. que on va prendre en considération que c'est un seul et même manuel qui va être appliqué sur plusieurs filières soit que carrément ... euh on sera obligé de faire deux manuels » (TP 62 ; entretien II).

Parmi les quatre enseignants, il y a un seul qui a trop utilisé le manuel en disant que : « on est obligé de l'appliquer pourquoi... parce que si on l'applique pas... on peut pas ... le connaître ... donc on avait l euh et d'ailleurs on avait pas l'temps peut-être de penser de réfléchir à d'autres textes ... mais avec le temps on a commencé à découvrir réellement le

manuel » (TP 50 ; entretien 2), c'est un ingénieur. Alors qu'il y a un autre qui l'a délaissé totalement : « *personnellement j'ai trouvé des textes qui sont mieux présentés que des textes proposés sur le nouveau manuel* » (TP 34 ; entretien IV), c'est un licencié, et les deux restant, ils l'ont utilisé occasionnellement.

Ils se sont arrivés à la même conclusion que celle de M^r l'inspecteur, c'est que les conditions de la conception du manuel ni même des autres manuels n'étaient favorables essentiellement le temps qui était trop limité. Mais on est arrivé à dire que « *le manuel n'est pas une fin en soi... c'est un moyen* » (TP 38 ; entretien II).

La conclusion qu'on peut tirer de ces entretiens est que le manuel quoiqu'il soit un moyen, il est indispensable. Le problème frappant ici est l'attitude des enseignants vis-à-vis des objectifs de cette réforme dans l'enseignement du FLE ; ce dernier a pris des visées nouvelles mais on se submerge toujours dans les anciennes. Cette attitude est explicable. Les enseignants n'ont pas compris ces objectifs, certes, mais on aurait dû leur nuancer ces changements. En fait, parler de la linguistique de l'énonciation même pour ceux qui ont fait une licence en français ce n'est pas du tout facile, alors comment en parler à un élève. Cette notion est compliquée, c'est pourquoi il faut leur former dans des situations concrètes et non pas à travers des documents purement théorique parce qu'on est au début, donc il n'est jamais tard et on peut se rattraper.

Il me semble que l'analyse du manuel et surtout celle du programme et les objectifs de la réforme faite par les enseignants n'est pas si importante, elle est superficielle et montre clairement leur incompréhension. Par contre, l'entretien de l'inspecteur est riche en informations, cela reflète le degré du savoir et des connaissances de chacun d'eux. Sans oublier que c'est le cas de la plupart des enseignants en Algérie. Cette dégradation dans le niveau des enseignants est due à plusieurs facteurs tel le manque d'outils didactiques (les ouvrages de spécialité, ex. le dictionnaire de didactique des langues) ; l'absence de la culture de la lecture... etc.

Mais ça n'empêche qu'un enseignant doit accomplir son devoir vis-à-vis de ses élèves, de sa société qui attend beaucoup de lui et même vis-à-vis de lui-même, de sa conscience professionnelle et ses principes comme étant un enseignant/éducateur. C'est pourquoi je soutiens l'avis de l'inspecteur consistant à qu'un enseignant de langue doit être à jour. Il doit lire, se documenter et surtout chercher parce que le manuel montre des avantages et des

inconvenients comme tout ouvrage, en plus il y a d'autres sources très importantes tel l'internet qui est actuellement à la portée de tout le monde.

D'une manière générale, il y a une certaine évolution dans la conception des manuels scolaires et on commence à sortir de l'ordinaire ; ce qui fait que cette réforme est encourageante à son début mais il faut consacrer plus de temps à leur conception, les corriger et les évaluer...etc.

Chapitre III : Propositions.

La réforme de l'enseignement du FLE vise à développer l'habileté à communiquer chez l'apprenant. D'ailleurs, l'expérience de la classe 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 d'acquérir les techniques et les stratégies indispensables à la pratique du langage et de pouvoir élaborer son propre discours en langue cible.

Je pense que l'aspect théorique domine dans les contenus de ce manuel. Ce dernier aurait dû être conçu à la base de la linguistique de l'énonciation et en parallèle l'approche communicative c'est-à-dire il aurait fallu viser l'oral et l'écrit en même temps au sein du manuel parce que actuellement il s'agit de suivre deux progressions chez l'apprenant ; une au niveau de l'écrit et l'autre au niveau de l'oral. Alors que ce dernier est manquant dans ce manuel de la 2^{ème} AS.

Il n'y a pas de schéma type pour concevoir un manuel, il n'y a pas de cours de langue type, il n'y a que vouloir bien faire. Je veux faire des propositions concernant deux axes primordiaux, essentiels dans l'enseignement/apprentissage du FLE : la conception du manuel et la formation des enseignants.

1. La conception du manuel :

Il faut que le manuel d'une langue étrangère soit un facilitateur d'apprentissage qui répond aux besoins des apprenants et corresponde aux nouvelles méthodes et nouveaux objectifs de l'enseignement de la langue.

L'enseignant ne peut se passer du manuel puisqu'il constitue un moyen qui lui sert à réaliser le programme officiel, à suivre la progression des projets,... etc. Le problème s'installe chez l'apprenant, ce dernier prend le manuel scolaire de langue comme une source finie dont il ne peut pas se détacher. C'est pourquoi le manuel doit-être simplifié (supports, activités,... etc.).

Michèle Verdelhan-Bourgade¹ (IUFM et Université Paul-Valéry Montpellier III Équipe DIDAXIS), une linguiste et conceptrice de tels ouvrages, dans son article « *Le manuel comme discours de scolarisation* » en s'inspirant des travaux de C. Cordier et A.

¹ <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>.

Chopin a élaboré une grille qui permet la conception d'un manuel scolaire de langue étrangère. Mes propositions seront faites en s'appuyant sur cette grille et une autre, celle des professeurs de l'Académie de Poitiers que j'ai utilisée pour évaluer le manuel de la 2^{ème} AS. Je vise essentiellement la structure du manuel comme objet de scolarisation, les supports et les activités d'un point de vue didactique/linguistique.

1.1. Le manuel scolaire est un outil de scolarisation :

D'un point de vue didactique, la macrostructure, c'est l'organisation générale du manuel, des éléments conçus comme outils d'aide au travail scolaire (lexique, tableaux de conjugaison,... etc.)

Le manuel doit être attractif et cela à travers :

- les couvertures : à titre d'exemple, la couverture peut refléter la langue étrangère et son statut civilisationnel avec cette ouverture sur le monde et la globalisation ;
- les couleurs dans l'aspect iconographique ;
- les graphismes, l'écriture ne doit pas être condensée surtout quand il s'agit de textes longs ;
- les pages d'ouvertures, c'est la préface ou l'avant-propos, destinés aux apprenants. Pourquoi ne pas utiliser la 2^{ème} personne et s'adresser directement à l'apprenant afin de l'inciter à utiliser ce manuel et travailler là-dessus. On suppose intégrer chez les apprenants la lecture habile de documents même s'ils sont complexes ;

L'entrée de l'élève dans le manuel est parfois rude quand il voit le sommaire. En effet, le sommaire du manuel représente son contenu, il incarne le programme officiel conçu par le Ministère d'Éducation, c'est un tableau de contenu. Il représente : 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 du nouveau manuel de la 2^{ème} AS. Il faut qu'il soit conforme aux instructions et programmes officiels. Le sommaire du manuel de la 2^{ème} AS peut être présenté comme suit tout en signalant que cela est destiné aux enseignants¹ :

¹ Manuel de la 2^{ème} AS, 2006.

| | Intentions communicatives | Objets d'étude |
|--------------------|--|--|
| Discours. | -Exposer pour présenter un fait. -Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer. -Dialoguer pour raconter. | -Le discours objectif. -Le plaidoyer et le réquisitoire. -Le discours théâtral. |
| Événements. | -Relater pour informer et agir sur le destinataire. -Relater pour se représenter un monde futur. | -Le récit : a- Le reportage touristique et le récit du voyage. b - La nouvelle d'anticipation. |

Ou bien sous forme d'un tableau détaillé et réparti en projets, il constituera une aide pour l'apprenant en première position ensuite l'enseignant tout en gardant les appellations des séances utilisées dans le manuel. Par exemple le 1^{er} projet intitulé : Les Discours

| | Lecture | Langue | Production | Expression orale | Activité ludique |
|-------------------|--------------------------------|--|--|---|-------------------------|
| Exposer | Titres de supports/ textes+ | Les activités de langue : grammaire, lexique, conjugaison+ | Les thèmes des consignes proposés+ pagination. | Des activités sur par exemple les registres de la langue. | Fait poétique, chansons |
| Argumenter | Source+ pagination | pagination. | | | |
| dialoguer | | | | | |

Je prends comme exemple le tableau présenté dans l'avant dernier manuel, 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 même à préparer chez lui. Le

sommaire fait apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale.

La présentation de tableaux montre la modernité des concepteurs¹. Le contenu du tableau correspondant à la progression du projet développe simultanément des compétences langagières et linguistiques en présentant l'apprentissage du français comme un tout. Donc l'apprenant pourra y faire apparaître ses choix : priorité à la lecture, à la production écrite, aux études de la langue... En ce sens, elle est très importante pour l'enseignant. Les sommaires et les préfaces ont pour rôle de faciliter leur accès à l'information et la mémorisation.

La microstructure consiste à voir l'organisation des leçons, leur mise en page, leur typographie, l'iconographie.

Puisqu'on opte toujours pour la notion de projet et que ce projet se réalise à travers des séquences consécutives, alors le manuel doit configurer les leçons selon le déroulement de la séquence. Il est indispensable de créer une continuité tout en introduisant une dose modérée d'innovations au niveau des titres, des thèmes,... etc. En ce sens que l'apprenant ait conscience des changements linguistiques, thématiques, culturels, intervenus. Donc, il faut que les séances soient organisées d'une manière méthodologique mais simple.

Les supports iconographiques sont très importants dans un manuel de langue parce que l'image est comprise facilement et anticipent la situation d'apprentissage proprement dite. Ils peuvent constituer une simple illustration mais ils offrent aussi un apport culturel qu'ils soient accompagnés de texte ou non.

La typographie variée dans le manuel peut aider l'apprenant à distinguer les textes des activités, aussi la variété des caractères et des couleurs contribue à la lisibilité du contenu. Le choix limité de caractères peut conduire à une lecture difficile et le manuel apparaît ennuyeux et n'aura aucune influence d'attraction sur l'apprenant. La variété typographique et les couleurs sont indispensables dans un manuel de langue étrangère.

Enfin, je pense qu'il est nécessaire d'insérer à la fin du manuel quelques tableaux d'aide. Par exemple : les verbes irréguliers ; lister quelques exceptions dans la langue françaises comme les terminaisons des noms en passant du singulier au pluriel ; citer des

¹<http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

adresses de sites d'apprentissage du français comme <www.francaisfacile.com> ; des sources de documents audio qui peuvent servir dans la séance de l'oral,...etc. Il est nécessaire de simplifier le manuel pour être un outil favorisant l'apprentissage de la langue or il ne faut jamais oublier que c'est une langue étrangère.

1.2. Les supports et les activités :

Y a-t-il vraiment un discours spécifique dans les manuels de langues étrangères ?

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.

Concernant la démarche de la séquence, je propose d'initier la séquence 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. Je pense que cette démarche est rentable, comme l'indique « les Pages de FLE » qui montrent le mécanisme de l'apprentissage d'une langue pour des fins de communication. Ensuite, et juste après, il y aura une séance de compréhension orale basée sur le thème du texte analysé et se penchant sur d'autres thèmes équivalents comme c'est presque présenté dans le nouveau manuel de la 2^{ème} AS. Mais les activités doivent être bien présentées, élucidées, et mêmes guidées pour pouvoir passer à l'étape finale qui est la production. Il faut que la consigne de la production écrite ou orale soit claire, en utilisant une langue simple parce que l'ambiguïté du sujet de la production empêchent les apprenants de produire. Dans ce cas-là, l'objectif de l'enseignement n'est pas atteint.

Le français du manuel pourrait être réparti en deux catégories¹ : 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 pour communiquer. Et celui de l'appareil pédagogique, informations, présentations, consignes, activités, c'est tout le volet du métalangage.

¹<http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>

1.2.1. Les exercices :

Je pense qu'il est préférable de proposer une rubrique intitulée « Exercices » à la fin de chaque séquence et une autre synthétique à la fin du projet en mettant en relation les types de discours proposés dans le 1^{er} projet et les récits réels et fictionnels dans le 2^{ème} projet. En outre, cette partie des exercices ne doit contenir que des exercices et non pas des définitions à retenir. Il faut faire de la grammaire textuelle et non pas de la grammaire phrastique structurale puisque on passe de la notion de phrase à celle d'énoncé et de la phrase au texte ou bien discours. On insère le discours comme énoncé dans un contexte qui lui épouse un sens, c'est ce qu'on appelle les conditions de production.

On peut reprendre le même texte étudié dans l'analyse ou bien on propose d'autres textes qui sont d'un volume moyen et qui représentent une situation de communication à travers des aspects différents de l'énonciation apparents. Il faut 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 l'auteur et le lecteur.

Les exercices de synthèse à la fin du projet seront focalisés sur les pronoms personnels, les indices spatiotemporels et les modalisations afin que l'apprenant se 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 mon avis, outre les pronoms de la 1^{ère}, de la 2^{ème} personne et de la 3^{ème} personne, il faut attirer l'attention de l'apprenant sur le pronom « on »¹ qui pose toujours problèmes aux élèves. Nombreux sont ceux qui confondent pronom *impersonnel* et pronom *indéfini*, alors on doit leur expliciter le statut de « on » qui a la particularité de 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 une valeur² référentielle changeable. Il réfère à une subjectivité mais sans faire de distinction entre énonciateur, co-énonciateur et non-personne.

Il est nécessaire de proposer des exercices qui visent la conjugaison et les temps dominants dans les textes, en parallèle les indicateurs qui permettent de les identifier. Il est déconseillé de proposer de la conjugaison systématique comme c'est fait dans l'avant

¹PERRET, M. *L'énonciation en grammaire du texte*. Nathan. 1994.

²MAINGUENEAU, D. *Linguistique pour le texte littéraire*. Armand Colin. 2005.

dernier manuel de la 3^{ème} AS parce que cela est inutile et se contredit avec la linguistique de l'énonciation.

Puisqu'il y a tout un projet sur les récits, il faut condenser les exercices sur le discours rapporté. Ce n'est pas évident de donner aux élèves des définitions avec très peu d'activités. On doit préparer nos élèves aux nouvelles informations auxquelles ils seront confrontés en 3^{ème} AS, telle la notion de polyphonie. Alors, on doit leur proposer de nombreux exercices en leur apprenant la pluralité des voix dans le discours rapporté soit de manière directe ou indirecte et le l'enjeu communicatif installé essentiellement par les pronoms « je » et « tu ».

Dans l'enseignement de l'anglais au secondaire comme la 2^{ème} langue étrangère en Algérie, on vient d'introduire la phonétique. Pourquoi ne pas le faire pour le français ? Je pense que des activités de phonétique motivent les apprenants.

La nouvelle méthode est centrée sur l'apprenant, il s'agit de le faire parler. C'est l'approche communicative fondée sur la langue parlée, donc il est question de la prononciation et l'articulation des mots. 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. Or, un mot peut avoir des sens différents selon le *Ton*. Je pense que la phonétique joue un rôle très important dans la production orale et écrite, en faisant référence à un contexte situationnel. Alors, je propose qu'on intègre la phonétique au niveau secondaire d'une manière progressive. De cette manière, le manuel devient plus important en combinant langue orale et langue écrite. Quoique la transcription phonétique soit ambiguë, par exemple, « leur livre » et « leurs livres », le contexte résout le problème. On dit « leur livre est ouvert », « leurs livres sont ouverts ». Donc dans le contexte l'apprenant peut trouver le genre et le nombre des mots.

La partie des exercices est une partie indispensable pour les apprenants d'une langue étrangère telle le français qui est censée avoir une grammaire compliquée par rapport à l'anglais. Il faut mettre à la fin de chaque séquence sa partie des exercices et non la placer à la fin du projet pour que l'apprenant comprenne l'objectif de la séquence.

L'exercice questionne l'élève, il implique des interactions et 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 inciter à réinvestir leur connaissances et leurs acquis en les interrogeant sur leurs prérequis. 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 pseudo-recherche d'informations prédéterminées par le manuel. Les exercices et les questions, qui sont adressées aux élèves, sont généralement de nature incitative à la construction d'une situation-problème ou à l'instauration d'un débat.

1.2.2. Les textes supports :

À propos des textes supports, je pense qu'au cycle secondaire, il est préférable de continuer à travailler toujours avec cette notion de typologie de texte, en mettant l'accent sur la dimension énonciative sans annuler la répartition faite sur les deux axes discours et événements ou *discours/récit*. Pourquoi ?

D'ailleurs, aucun texte ne présente une sorte de progression thématique fixe tout au long de son déroulement. Mais il y a quelques constantes qui peuvent être dégagées, on peut reconnaître des progressions thématiques majoritaires selon le type de texte. La progression thématique peut être constante comme dans le texte narratif, injonctif ou portrait d'un personnage ; linéaire tel le texte explicatif ; enfin elle peut être éclatée comme dans le texte descriptif.

D'abord, il est clair que les élèves qui viennent du moyen, en principe selon les objectifs de la réforme se sont familiarisés avec la notion de type de texte qu'il soit argumentatif, explicatif, narratif et descriptif. Cela facilitera la tâche des enseignants pour expliquer le système énonciatif dans un texte à leurs élèves/apprenants. En effet, la production écrite s'appuie sur l'analyse d'exemples de textes parce qu'on sait très bien qu'aux examens, l'élève est examiné sur son écrit, y compris l'examen du BAC. 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.

La matière essentielle dans un manuel de langue est surtout les textes qui sont considérés comme des outils et des supports pédagogiques. Un manuel doit 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. Le texte est la matière essentielle du manuel. C'est pourquoi on doit apprendre à nos élèves la manière d'aborder un texte, autrement dit, comment lire un texte. Pour réaliser cela je propose qu'il y ait une séance de méthodologie à chaque début de séquence, pour en arriver

à la fin du programme à faire une synthèse sur les différences entre Discours et Récit qui se résumant sur les points suivants : les pronoms personnels, 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 et selon le niveau des apprenants.

La compréhension du texte passe par trois moments essentiels : l'approche globale du texte (*observer*), ensuite l'analyse proprement dite (*analyser*) et enfin faire une synthèse (*retenir*). Il faut que l'approche et l'analyse du texte soit centrée essentiellement sur les indices de l'énonciation : les pronoms et adjectifs personnels, les modalisateurs, les repères de temps et d'espace. Donc, il faut proposer des textes riches en matière d'énonciation¹ selon ces deux plans d'un point de vue linguistique. Observer le texte c'est-à-dire repérer les éléments périphériques du texte, c'est ce qu'on appelle le paratexte. Donc les questions doivent initier l'apprenant au texte à savoir s'approprier à son contenu à travers l'étude du titre, de l'auteur, et du type de la source (roman, ouvrage scientifique,... etc.) afin d'arriver à produire des hypothèses de sens. Ensuite on passe à l'analyse dans laquelle il faut poser des questions bien précises afin de mener l'élève à poursuivre l'organisation textuelle et sa structuration linguistique et discursive.

L'élève/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 : les pronoms de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne, le présent, les déictiques. En plus, celui qui produit un texte crée consciemment ou inconsciemment une image de lui-même énonciateur et une image du lecteur énonciataire qu'il est intéressant de mettre en lumière. Donc il faut établir un ensemble de questions d'analyse qui mènent l'élève à déduire la situation de communication avec ses interlocuteurs et ses conditions.

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 psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le

¹ PERRET, M. L'énonciation en grammaire du texte, Nathan, 1994.

MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette, 2001.

réfèrent 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).

Avec cette approche par compétences, il s'agit d'installer des compétences transdisciplinaires. C'est pourquoi, je pense que les thèmes de quelques textes doivent être en rapport avec le programme des autres matières. Par exemple, il peut y avoir un texte sur l'importance des langues étrangères afin d'inciter les apprenants à s'y intéresser. Le contenu du texte peut les influencer parce que ce sont des adolescents et ils ont besoin de communiquer. Et cela par expérience, en tant qu'enseignante du FLE au secondaire, j'ai proposé à mes élèves un texte, que j'ai trouvé sur un site pédagogique, intitulé « Y-t-il de l'avenir pour les baby-boudeurs¹ ? » dont l'auteur présente deux visions opposées sur l'avenir des jeunes d'aujourd'hui, l'une qui est pessimiste et l'autre 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 que ce sont les hommes du futur, ils ont utilisé des arguments convaincants.

En définitive, je peux dire que le thème des textes pour un manuel doit être bien choisi et adapté à son public pour des fins pédagogiques, psychologiques et même sociologiques.

2. La formation des enseignants :

C'est un acteur d'une politique linguistique. L'enseignant est appelé à appliquer toutes les instructions ministérielles, il doit réaliser les objectifs voulus et achever le programme proposé quoiqu'il soit chargé ou ambigu.

Comment travaille-t-il au sein des classes en utilisant ce nouveau manuel basé sur la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative à travers l'approche par compétences? Comment travailler avec ces nouvelles notions dont la plupart ne connaissent pas ou les ont oubliées après des vingtaines d'années dans l'enseignement secondaire, qui était jusqu'à l'arrivée de cette réforme, tout à fait détaché de ce qu'on a appris à l'université ?

¹ Les baby-boudeurs renvoient aux jeunes d'aujourd'hui ayant une vision pessimiste vis-à-vis de leur avenir.

Le manuel scolaire doit alors être accompagné d'un guide de maître. Ce guide joue un rôle très important, il aide l'enseignant à mettre en œuvre le nouveau manuel de la 2^{ème} AS d'une manière simplifiée.

Mais sachant qu'il y a des enseignants de français qui ne sont pas spécialisés dans la matière autrement dit, qui ne sont pas des licenciés en français, ils ne sont donc pas initiés à ces nouvelles notions en rapport avec la linguistique de l'énonciation ni même à celles qui relèvent de la didactique ou de la psychologie. Puisque 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 spécialisés dans ce domaine ont besoin d'être formés ou recyclés.

Certes, on fait pratiquement deux séminaires par an mais cela n'est pas suffisant pour deux raisons. La première concerne les innovations continues dans l'enseignement en général et qui nécessitent une formation immédiate des enseignants dans tous les cycles (primaire, moyen et secondaire). La seconde renvoie aux activités inutiles faites au cours du séminaire. Par exemple, le séminaire de l'année passée qui a eu lieu au mois de janvier et celui de cette année au mois d'octobre ont été consacrés à l'analyse des nouveaux manuels mais à vrai dire on a passé 2 à 3 jours en faisant la correction des fautes d'orthographe. Or, il fallait consacrer les séminaires à l'étude méthodologique du manuel de plusieurs manières et d'autres activités qui peuvent orienter, 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 entretenant un manuel pareil, un programme chargé, c'est tout simplement l'enseignant. Pour l'aider je propose ce qui suit :

- 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, en proposant des solutions dans un débat entre concepteurs de manuels, enseignants, didacticiens en langues étrangères,... etc.
- Avant la date prévue du séminaire, l'inspecteur charge quelques enseignants, censés être qualifiés, de préparer des exposés sur le contenu du manuel vis-à-vis du programme officiel

et des objectifs installés dans la réforme pour le présenter le jour du séminaire devant les collègues et le discuter objectivement selon les critères mis dans cette réforme.

- Assister à des cours faits en classes de 2^{ème} AS ou autre niveau dans des journées pédagogiques et faire des débats là-dessus, surtout les séances d'oral et d'évaluation qui posent toujours problème même chez les spécialistes.
- Condenser les coordinations entre les collègues et les inspecteurs pour s'entraider à mieux gérer les situations-problèmes.
- Les enseignants sont appelés à s'autodidactiser, lire plus, faire des recherches en servant des méthodes renouvelées dans la didactique des langues afin d'améliorer leur situation en classe. Ils doivent obéir aux changements et au développement qui touchent tous les domaines, y compris l'enseignement des langues.
- Selon les inspecteurs, il faut éviter d'évoquer ces notions d'énonciation, d'énonciateur, ... etc. Alors que cela se contredit avec le contenu du manuel du fait qu'on trouve ces termes dans la rubrique *Retenir* ou dans les questions d'analyse. Personnellement, puisque ces termes sont récurrents dans le manuel de la 2^{ème} AS et même dans les autres manuels (de la 1^{ère} et la 3^{ème} AS), il faut que l'enseignant les utilise en classe pour que l'élève y soit confronté en lisant le manuel de la 1^{ère} année dans lequel on parle du présent d'énonciation à celui de la 3^{ème} année où on utilise la notion de polyphonie. Sinon on les supprime du manuel.
- Les enseignants sont autonomes, ils doivent dépasser le manuel scolaire et adapter son contenu par rapport au niveau de leurs élèves. Ils peuvent trouver d'autres supports sur Internet, dans d'autres ouvrages. Il est donc nécessaire pour les enseignants de connaître le manuel existant, de l'analyser et enfin de l'adapter de sorte qu'il soit plus ou moins convenable pour les apprenants conformément à leurs besoins, au temps 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'oral chez 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.

Pour conclure, il faut que l'analyse des manuels scolaires soit axée sur les vérifications complexes portant sur la qualité du contenu sur le plan:

- Académique : il faut prendre en compte les recherches dans le domaine des études concerné et l'actualisation du manuel ; respecter la personne sur le plan individuel, familial, parental, social et culturel;
- Éducatif : il faut prendre en compte les recherches en didactique des langues, de la lecture/écriture et des méthodes d'enseignement/apprentissage tant à l'oral qu'à l'écrit; respecter le curriculum scolaire et les séquences didactiques;
- Esthétique : couverture, illustrations, organisation des séquences.

L'Algérie s'engage à améliorer le système éducatif et la politique scolaire afin d'accroître le taux de scolarisation et de réussite scolaire. Alors il faut créer des conditions scolaires appropriées, former les enseignants, préparer les enfants pendant leur préscolarisation, évaluer régulièrement les apprenants, assurer leur suivi et de mettre en place une politique du livre sur le plan régional afin de faciliter l'accès des apprenants au matériel éducatif.

Enfin, je propose qu'il y ait une commission de pédagogues, didacticiens et linguistes qui font à chaque fois une étude analytique et critique sur les manuels scolaires, essentiellement de langue et qu'ils soient renouvelés chaque 10 ans au maximum bien sûr selon les conditions économiques du pays.

Conclusion

Bien que cette réforme soit encore embryonnaire, elle présente l'ambition de pouvoir atteindre les objectifs de l'enseignement du FLE et d'améliorer les conditions d'apprentissage de cette langue par les élèves en Algérie. Mais le problème qui se pose est majeur, il s'agit d'une crise du manuel introduit en 2^{ème} année secondaire pour la première fois en 2006.

Ce manuel a été conçu à la base de la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative afin d'installer des compétences linguistique, communicative, disciplinaire et transdisciplinaire. Il constitue l'objet primordial de cette recherche dans laquelle, il s'agit de savoir tout d'abord, ce qui a été transféré de la linguistique de l'énonciation dans ce manuel de la 2^{ème} AS, la manière de son intégration et s'il constitue réellement une aide pour les apprenants ainsi que les enseignants. Ensuite, nous avons essayé de recenser les raisons pour lesquelles on a fait intervenir la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du français au lycée et ce qu'en pensent les pédagogues (professeurs et inspecteur). Puis, on a cherché à connaître les instructions qu'ils donnent aux enseignants, et enfin, citer les outils mis à la disposition des enseignants ; et à connaître l'attitude de ces derniers vis-à-vis des nouvelles méthodes et approches survenues dans cette réforme et la manière d'appliquer ces nouveautés dans leur travail en classe face aux élèves.

C'est pourquoi cette recherche a pris appui sur un ensemble d'entretiens destinés à des pédagogues, quatre enseignants et un inspecteur/formateur. Il aurait fallu réaliser un autre entretien auprès de l'inspecteur/concepteur du manuel pour avoir plus de détails sur les circonstances de sa conception et le choix établi des supports et des activités. Mais ses occupations ne lui ont pas permis de me recevoir.

La réforme à son début pose beaucoup de problèmes avec ces objectifs très ambitieux. Cette analyse a aboutit à des résultats non satisfaisants. Les nouvelles approches et méthodes mettent comme objectif principal, de l'enseignement d'une langue étrangère, la communication à travers deux progressions à suivre par l'enseignant chez l'apprenant, l'oral et l'écrit. Il est difficile de pratiquer tout cela en classe de langue. On est entre deux aspects essentiels: le formel et le communicatif qui mettent parfois l'enseignant dans des situations douteuses en posant plusieurs questions. Comment, par exemple, se préoccuper de

la justesse des énoncés produits à l'oral, sans perdre 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 aussi simple que ça, 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, de l'écrit et une compétence linguistique et les développer chez les apprenants.

Les enseignants se trouvent dans une situation embarrassante et conflictuelle parce qu'ils n'arrivent pas encore à saisir les finalités nouvelles de l'enseignement du FLE en Algérie. Ils 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 et la réforme n'est qu'à sa troisième année sans compter que dans sa première année, les inspecteurs n'ont jamais évoqué ces notions de linguistique dans les séminaires et dans les journées pédagogiques, pour la simple raison que rien n'était clair. D'ailleurs, jusqu'à aujourd'hui, ces termes sont toujours cités avec une certaine réserve par les enseignants et les inspecteurs. Pourquoi ? Certains enseignants n'ont pas encore compris de quoi il s'agit. D'autre ne savent pas comment l'appliquer en classe en faisant recours à ce qui disait l'inspecteur et essayer de le mettre en relation avec ce qui est présenté dans le manuel. Pour ce qui est des inspecteurs cela reste à vérifier auprès d'eux.

Les enseignants se sont rassurés au cours des visites de l'inspecteur peut être parce que ce dernier ne disait rien là-dessus, peut être encore parce que le travail en classe qui constitue vraiment un enseignement dans des situations concrètes montre le contraire ce qui nous fait penser à continuer notre recherche en situation de classe pour mieux savoir ce qui s'y passe. Mais, il faut savoir que le niveau des élèves en français est toujours le même, d'ailleurs la moyenne de la plupart des classes quelque soit leur niveau et quelque soit leur filière ne dépasse pas 08/20. L'élite dans chaque classe est limitée à 7 jusqu'à 9 élèves appartenant à un milieu favorisé où le français est présent.

À propos du manuel qu'on a identifié comme étant un manuel montrant ses limites à son début, d'un point de vue linguistique, il est fait de façon approximative à 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 le manuel 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. D'un point de vue didactique, le manuel présente des lacunes au niveau de sa forme : la présentation des leçons, les illustrations compliquées et les graphies ; et au niveau de son contenu : le choix des textes supports, la formulation des exercices, l'absence de la conjugaison, la terminologie utilisée,... etc. c'est-à-dire il est nécessaire de revoir la répartition et la progression des cours dans ce manuel et qu'elles soient faites au service des élèves lycéens.

Mais il n'empêche que ce manuel présente des avantages. Il montre clairement qu'il y a une évolution dans la conception des manuels d'une manière générale en Algérie. Au niveau de la forme, il est sophistiqué. 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.

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.

Afin d'accompagner la réforme, 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 mis en œuvre le projet d'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants. Nous espérons que cela soit réalisé le plus vite possible et qu'il ne s'agisse pas seulement de promesses parce que la réforme a atteint sa 3^{ème} année au lycée et la première promotion sera examinée au BAC cette année 2008. Alors que jusqu'à ce jour il n'y a aucun programme de formation des enseignants de langue.

Au moment de conclure notre mémoire il est à noter que sous la pression des grèves, celle des enseignants et celle des lycéens de la classe terminale qui se sont soulevés contre le surcharge des programmes dans toutes les matières, le ministère a fait marche arrière et annulé l'approche par compétences pour cette session 2008. En plus, ils ont réduit les programmes au mois de janvier en supprimant quelques parties des programmes officiels. C'est-à-dire que tout est remis en question.

Certes, la situation est critique, mais peut être que d'ici 4 ans, avec l'arrivée de la première promotion des élèves réformés au primaire (ils sont actuellement en classe d'examen : (5^{ème} année) l'équivalent de l'examen de sixième) et qui ont été initiés au cours de FLE à partir de leur deuxième année, en passant par les 4 ans du moyen, on aura des résultats meilleurs. On peut estimer que les résultats plus positifs sont en cours et la recherche continue en suivant ces élèves de cette même classe. Mais il faut mettre en place les moyens d'enseignement, y compris le manuel scolaire, adaptés à leur niveau et leur permettre d'entrer dans la langue écrite et orale en même temps bien qu'elle soit difficile.

Donc il y a 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.

Enfin, je dois rappeler l'opportunité de la formation post graduée que j'ai saisie au prix d'efforts et d'une grande ténacité car il fallait entreprendre deux tâches souvent difficiles : assimiler des connaissances théoriques dans le cadre du magister et enseigner à des classes de terminale. Malgré le sacrifice consenti, je suis heureuse d'achever cette formation. Personnellement, je considère les acquis théoriques comme une « valeur ajoutée » à ma formation et à mon expérience d'enseignante.

Bibliographie :

- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, Paris: Gallimard, 1966.
- BLANCHET, A. GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Nathan, 1992.
- BRUNO, O. *Communiquer pour enseigner*, Paris : Hachette. 1992.
- DE NUCHEZE, V et COLLETTA, J. *Guide terminologique pour l'analyse du discours*, Bern: Peter Lang, 2002.
- DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, 1973.
- DUBOIS, J. *Grammaire structurale du français: le verbe*, Paris: Larousse, 1976.
- DUBOIS, J. *Grammaire structurale du français: nom et prénom*, Paris: Larousse, 1973.
- DUBOIS, J. *Grand Dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage*, Larousse. 2001.
- GALISSON, R et COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976.
- GAONACH, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier/ Didier, 1991 (LAL).
- GEORGES, M (dir.). *Dictionnaire de la linguistique*, Paris: Presses universitaires de France, 1974.
- KAUFMAN, J. *L'entretien compréhensif*, Nathan, 1996.
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier/ Didier, 1991 (LAL).
- LEHMAN, A et MARTIN-BERTHET, F. *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*, Nathan, 2002.
- LIDIL. *Corpus oraux et diversité des approches*, Univ. Grenoble 3. Grenoble: IUFM, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*, Paris: Hachette, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Syntaxe du français*, Paris : Hachette, 2002.
- ORECCHIONI, C. *Les actes de langage dans le discours*, Nathan, 2001.
- ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, Tome I, Armand colin, 1990.
- ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, Tome III, Armand colin, 1994.
- PERRET, M. *L'énonciation en grammaire du texte*, Nathan, 1994.
- PEYTARD, J et GENOUVRIER, G. *Linguistique et enseignement du français*, Paris: Larousse, 1970.
- RIEGEL, M. PELAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*, P.U.F : Hachette, 1994.
- SANTACROCE, M. *Grammaire, Linguistique et Didactique Du FLE*, Université de Paris III, 1998/1999 (Thèse de doctorat).
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Talant kit, 2002.

Références pédagogiques :

- CHABANE, F. ATTAFFI, D. et al *Manuel de la 2^{ème} AS*, 2004.
- CHABANE, F. ATTAFFI, D. et al. *Manuel de la 2^{ème} AS*, 1997.
- BAROUDI, Z. BOUMOUS, A. et al. *Manuel de la 2^{ème} AS*, 2006.
- Direction de l'enseignement secondaire général et technique. *Document d'accompagnement du programme*, Français, 2^{ème} AS, Office nationale des publications scolaires, 2006.
- Direction de l'enseignement secondaire général et technique. *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, Office nationale des publications scolaires, 2006.

Sitographie :

VERDELHAN-BOURGADE, M. *Le manuel comme discours de scolarisation.*

< <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm>>

JAMBIN, A. *Choisir un manuel.*

< <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html>>.

LAVERGNE, P. *L'énonciation du texte argumentatif.*

< <http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>>

AMALIA, F. *Vers une analyse des manuels.*

< <http://www.apfi-pppsi.com/cadence21/pedagoge21-10.htm>>

Ministère de l'Éducation Nationale.

< http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com_fichiers/frame.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale.

< 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://flenet.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>>

TUTESCU, M. *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours.*

< <http://www.unibuc.ro/eBooks/lIs/MarianaTutescu-Argumentation/15.htm>>

TUTESCU, M. *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours.*

< <http://www.unibuc.ro/eBooks/lIs/MarianaTutescu-Argumentation/14.htm>>

Programme de la 2^{ème} AS. < <http://www.oasisfle.com>>

GEZUNDHAJT, Henriette. *Les grands courants en linguistique.*

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

<http://eduscol.education.fr>

<http://www.cafepedagogique.net>.

<http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=1139>

<http://daf.sdm.qc.ca/daf/Lexique4.html>

<http://www.edufle.net>

<http://www.ambafrance.com>

Sommaire

Mise en train p. 5

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque. p.13

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|--------------------------------|----------------------|--|
| Exposer pour présenter un fait | Le discours objectif | 1 - Présenter un fait, une notion, un phénomène. (p. 17) 2 - Démontrer, prouver un fait. (p. 24) 3 - Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques (p.33) |

Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes. p.51

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|---|---------------------------------|--|
| Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer | Le plaidoyer et le réquisitoire | 1 - Plaider une cause. (p. 53) 2 - Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue. (p. 67) 3 - Débattre d'un sujet d'actualité. (p. 72) |

Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations. p.86

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|---|--|--|
| 1 - Relater pour informer et agir sur le destinataire | Le reportage touristique et le récit de voyage | 1 - Rédiger un récit de voyage (p.88) 2 - Produire un texte touristique à partir d'un reportage. (p. 103) |



| | | |
|--|----------------------------|--|
| 2-Relater pour se représenter un monde futur | La nouvelle d'anticipation | 3- Rédiger un texte d'anticipation.(p. 112) 4- Imaginer et présenter le monde de demain.....(p. 127) |
|--|----------------------------|--|

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres).....p. 152

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|---------------------------|----------------------|--|
| Dialoguer pour raconter | Le discours théâtral | 1-Scénariser un texte.(p. 154) 2-Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée.....(p. 172) 3-Transposer un récit en dialogue.....(p. 174) |

Florilège (p. 199)

PROJET 1

**Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour
présenter les grandes réalisations scientifiques
et techniques de notre époque.**



Trois clés de la génétique

De l'ADN aux manipulations les plus «concrètes», quelques explications aussi simples que possible

1. Qu'est-ce qu'un gène?

Notre corps est formé de cellules contenant chacune un noyau, où se niche l'ADN (acide désoxyribonucléique). Cette immense molécule ressemble à une sorte d'échelle torsadée (la fameuse «double hélice»). Habituellement pelotonnée sur elle-même pour former des tortillons enchevêtrés les uns aux autres, elle se scinde en 23 paires de chromosomes homologues (l'un hérité de la mère et l'autre du père), lorsque la cellule se divise.

Cette «échelle» d'ADN compte quelque trois milliards de «barreaux». Ils sont composés de quatre bases différentes — l'adénine (A en rouge), la thymine (T en bleu), la cytosine (C en vert) et la guanine (G en jaune) —, qui s'associent toujours de la même manière (A avec T et C avec G).

Environ 95% de la molécule semble n'avoir aucune fonction, tandis que les 5% restants contiennent quelque 100 000 gènes. Ces bouts d'ADN, tellement petits qu'ils sont invisibles au microscope, sont faits de plusieurs centaines de milliers de «barreaux». La manière dont les quatre bases s'y enchaînent constitue un genre de message codé: en suivant ces instructions, les cellules fabriquent les protéines qui nous font tels que nous sommes.

2. Le clonage «à la Dolly»

Il existe plusieurs méthodes de clonage. Mais jusqu'à la naissance de la brebis Dolly, en juillet 1996, il fallait avoir recours à des embryons-éprouvettes issus — comme tout le monde — d'un ovule et d'un spermatozoïde: on «coupait» par exemple lesdits embryons en deux avant d'implanter chaque moitié dans une mère porteuse pour obtenir deux clones.

Si la recette de fabrication de Dolly est révolutionnaire, c'est parce qu'elle ne nécessite pas le passage par un embryon «normal», c'est-à-dire issu d'un ovule et d'un spermatozoïde: la brebis vedette des années 90 est née du «mariage» d'un ovule dénucléé et d'une cellule adulte prélevée sur la brebis dont on voulait faire le clone.

3. Comment corriger une anomalie génétique

Plus de 4 000 maladies génétiques sont responsables du tiers de la mortalité infantile dans les pays développés. Lorsque les gènes «défectueux» sont identifiés, on peut tenter de les «réparer» en recourant à la thérapie génique. Cette technique encore balbutiante consiste à injecter des gènes «sains» dans les cellules malades. Mais, étant donnée la taille minuscule des cellules et des gènes, il est impossible de le faire «à la main», comme dans une opération chirurgicale. Les chercheurs ont donc recours à des

vecteurs: virus ou rétrovirus (famille particulière de virus) désactivés, ou liposomes. Ces transporteurs de «bons» gènes s'introduisent par eux-mêmes dans les cellules cibles du malade. Aussi prometteuse que soient ces techniques, aucune d'entre elles n'a jusqu'à présent permis de traiter de manière certaine une quelconque maladie.

Le Courrier de l'UNESCO |

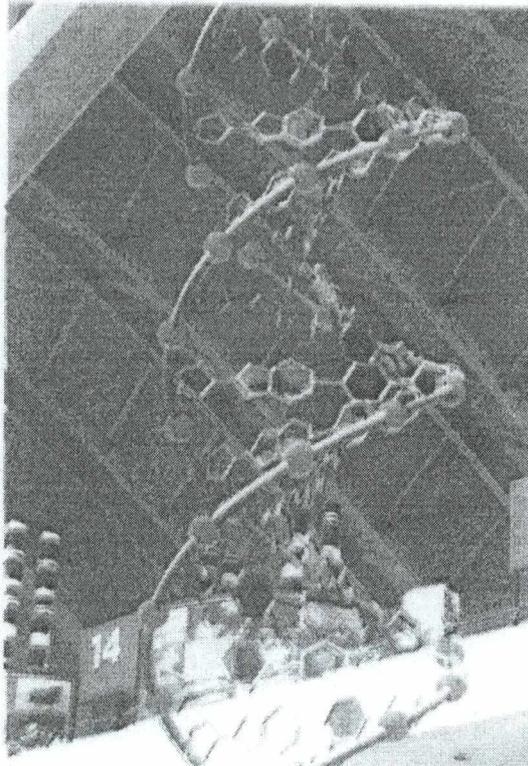
Observer

Parcourez le document en entier

- Relevez les titres
- Sous quelle forme les titres apparaissent-ils ?
- De quoi se compose chaque partie ?

Analysier

- Identifiez les éléments pertinents (au niveau informatif).
- Identifiez les éléments pertinents (au niveau explicatif).
- Faites apparaître leur mise en relation.
- Quel est le principe organisateur de ce texte.
- Quel est le rôle du titre.



Exercices

Séquence 1

La tournure présentative au service de l'explication.

Objectif : montrer que le présentatif focalise l'attention sur le thème.

- Les présentatifs servent à présenter un objet, un fait. Ils permettent de focaliser l'attention sur le thème, le sujet.
- Les présentateurs permettent :
 - de donner une définition d'un objet, d'un événement, d'un être;
 - de montrer un objet, un être, un événement ;
 - de caractériser un objet, un être, un événement;
 - d'affirmer l'existence d'un objet, d'un être, d'un événement.
- Les présentateurs les plus usités sont :
C'est - Ce sont - Il y a - Il existe - Il s'agit de - Voilà - Voici
- Les présentateurs sont souvent utilisés dans la mise en relief en corrélation avec un pronom relatif :
 - C'est une science qui étudie les cellules.
 - C'est une science que nous découvrons à peine.

Application

1- Relevez les présentateurs, classez-les selon leur valeur :

- Il existe de nos jours un nombre considérable d'armes nucléaires.
- Le laser, c'est un pinceau de lumière intense colorée.
- Il y a sur cette lamelle de microscope une cellule animale.
- Le soleil, c'est une énorme bombe thermonucléaire.
- La cytologie, voilà une science qui va résoudre beaucoup de problèmes.
- La gravité c'est aussi ce qu'on appelle : attraction terrestre.

2 - Répondez aux questions suivantes en utilisant les présentatifs :

Il y a - Il existe - Il s'agit de - c'est - voici.

- Qu'est ce qu'un CD ROM ?
- Que savez-vous sur les volcans ?
- Qu'est ce que la graphologie ?
- Que savez-vous sur le Sida ?
- Que risque-t-on lorsqu'on fume ?

3- Réécrivez les phrases suivantes en utilisant : *c'est ...qui / c'est ...que/ c'est... dont.*

- Je t'ai parlé de ces livres de science-fiction.
- Il a fait la connaissance de son correspondant canadien en surfant sur internet.
- Les jeux olympiques d'hiver débiteront bientôt.
- L'astronaute arrima méticuleusement l'émetteur à la sonde.

Exercices

Séquence 3

Indiquer la réalité d'un fait : l'usage d'un mode non personnel Le gérondif

Objectif : Montrer comment et pourquoi le gérondif joue un rôle important dans un énoncé explicatif :

*La lithosphère, recouvrant ... et deviennent rigides en se refroidissant.

*Les vibrations continuent à se propager en s'atténuant.

Définition : Le gérondif est un groupe dont la forme est fixe et invariable :

En + Participe Présent

Il se distingue du participe présent par l'emploi de « EN » préposition.

Sa forme ne marque pas la personne il permet au verbe d'avoir plusieurs fonctions tout en restant lié au sujet du verbe conjugué car il exprime une action secondaire accomplie par le sujet de ce verbe.

Les fonctions du gérondif : Il peut en avoir plusieurs

- complément exprimant la manière : en se refroidissant ; en s'atténuant.
- complément exprimant la cause : en le greffant on le sauve de la mort
- complément exprimant le temps : en rentrant, il nous racontera.
- Adverbe de manière : en travaillant, il réussit.

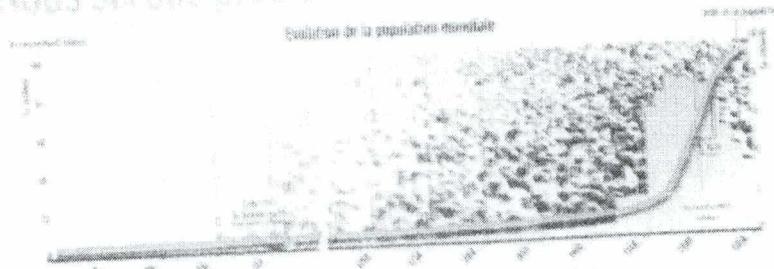
Application

Remplacez les propositions soulignées par un gérondif. Indiquez la fonction de chaque gérondif obtenu.

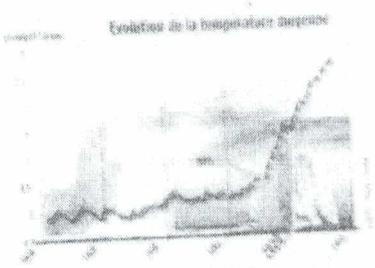
- Quand vous trouverez la solution, vous n'aurez résolu qu'une partie de l'énigme.
- Comme ce produit se décompose vite, il constitue un danger pour l'environnement.
- Lorsque l'onde de choc se propagea, le village fut détruit en un rien de temps.
- Faune et flore sont menacées parce que le climat se réchauffe.
- Quand il sortit de la rade, le capitaine du navire mit cap au nord-ouest.

EVALUATION CERTIFICATIVE Séquence 3

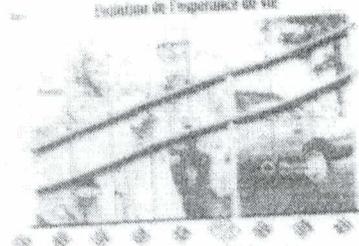
LES ÉVÉNEMENTS MONDIAUX
Nous serons près de 7 milliards en 2020



LA DÉMOGRAPHIE EST EN HAUSSE AU SUD, EN BASSE AU NORD
Dès 1950, les pays du tiers-monde ont commencé à dépasser les pays développés... (text continues with demographic statistics)

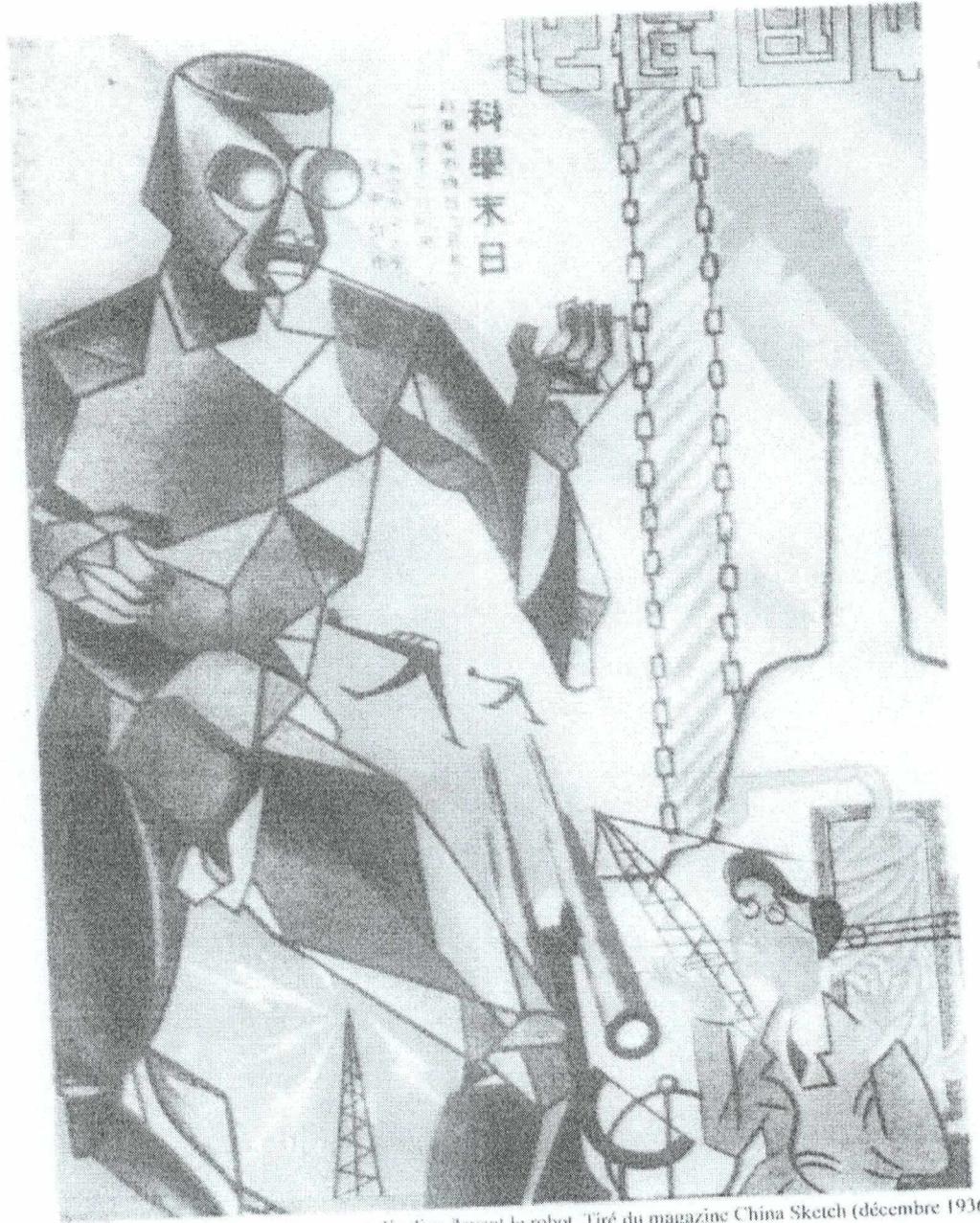


LE RÉCHAUFFEMENT DE LA PLANÈTE s'ACCELERE
Le réchauffement global est le résultat de la combustion massive de combustibles fossiles... (text continues with climate change information)



L'ESPÉRANCE DE VIE DES FEMMES: 74,5 ANS
L'espérance de vie a augmenté de manière constante au cours des dernières décennies... (text continues with life expectancy statistics)

- Quel est le thème traité dans ce document ?
Quels sont les titres et sous-titres de ce document ?
Que représente chaque illustration ?
A quels sujets les différentes illustrations se rapportent-elles ?
Quelles sont les indications portées sur chaque illustration ?
Comment les informations sont-elles présentées ?
En quoi le texte sur l'espérance de vie est-il différent des autres textes ?



Le savant s'incline devant le robot. Tiré du magazine China Sketch (décembre 1936)

Que représente pour vous cette image ?

49

COMPREHENSION

Séquence 3

WINSTON, le prodige !

-1-

Edna Waziki ne se sentit plus de joie quand le leur arriva. Elle ne parlait que de cela depuis des mois, depuis l'instant où ils avaient passé la commande, allant parfois jusqu'à rester des heures à rêvasser devant la fenêtre. Aussi, quand elle vit le camion s'engager dans l'allée, elle poussa un hurlement qui ameuta toute la maisonnée. Le livreur se présenta à la porte avec une petite boîte munie d'une poignée et percée de trous sur les côtés. Edna gloussa de plus belle et les enfants se mirent à crier et à danser cependant que le mari d'Edna, s'occupait de régler les frais de port. Puis ce fut le moment d'ouvrir la boîte et tout le monde fit cercle autour d'Artie tandis qu'il s'escrimait sur le système de fermeture.

«On dit-là dessus qu'il s'appelle Winston, déclara Edna en tournant la carte vers Margie et Art Junior de façon à ce qu'ils puissent lire le nom. Et maintenant reculez-vous. Il ne faut pas qu'il ait peur en nous voyant».

Artie jeta un cou d'œil hargneux dans la boîte. «Mais où est donc passé ce petit chenapan?

- Artie, je t'en prie!» Edna se baissa et appela d'une voix douce. «viens, Winston, viens»

- Papa, papa, je le vois!» s'écria Margie.

Art Junior enfonçait un bout de bâton dans l'ouverture. «Papa, papa, le voilà qui sort!

- Inutile d'en faire toute une histoire», dit Artie.

Il sera tout de même contre sa femme et ses enfants, guettant l'apparition de Winston qui émergea bientôt en clignant des yeux.

Margie en eut le souffle coupé. «Oh, papa comme il est petit!

- Oh, quel amour, oh, Artie, quel amour!

- Je ne lui trouve rien d'extraordinaire», grogna Artie

«On ne peut pas juger tant qu'ils sont tout petits, dit Edna. Attends un peu qu'il grandisse et tu verras.»

Margie pouffa de rire. «Oh, regardez, il a fait pipi!

- C'est l'émotion, expliqua Edna en prenant Winston contre sa poitrine. Ce n'est pas de sa faute, le pauvre.

- Tu parles, dit Artie. Ça m'étonnerait qu'on en fasse quelque chose.

- Allons, chéri, tu n'as pas vu son pedigree?

- Oh, maman, on dirait un petit singe.

- Chut, tu vas le vexer

- Allez, Winston. Allez, Winston.» Art Junior essayait de lui faire attraper son bâton.

«Laisse-le tranquille», dit Edna en serrant Winston dans un geste protecteur. Celui-ci s'était mis à pleurer.

«Il ne veut même pas attraper le bâton.

- Il l'attrapera, déclara Artie d'un ton menaçant. Il fera bien de l'attraper. On l'a payé assez cher.»

- Edna resserra son étreinte. «Il ne sait plus où il en est. Il se sentira mieux quand je l'aurai nettoyé.

- Tu m'avais certifié qu'il était garanti, s'emporta Artie.

- Mais il est garanti!» répliqua Edna en emportant Winston dans la chambre à coucher. Elle se retourna sur le pas de la porte et ajouta en manière d'excuse : «Il suffit d'être patient, ce n'est qu'une question de temps.»

Elle passa près d'une heure à s'occuper de lui. Quand elle revint, il était plus calme, plus confiant, et il ne pleurait plus. Il passa même à table avec eux après avoir été juché sur une île d'annuaires téléphoniques. C'était un petit bonhomme d'environ quatre ans, blond, avec des os fins et des grands yeux bruns qui pétillaient d'intelligence.

Cinq mille dollars de foutu en l'air!» explosa Artie.

- Mais pas du tout», protesta Edna. L'émotion l'empêchait presque de parler. «Il nous fera honneur. Il suffit d'attendre un peu.»

Freddy Kramer s'annonça sue ces entrefaites; il venait chercher Artie pour aller au bowling. «Alors, voilà le phénomène, dit-il en examinant Winston sur toutes les coutures.

- La première famille du quartier à en avoir un, se rengorgea Artie. Autant dire que c'est comme un symbole de notre standing.

- Il n'a pas l'air bien extraordinaire

- Tu devrais voir son pedigree. » Le spectacle de ce pauvre Freddy, qui n'aurait jamais les moyens de se payer un tel luxe, échauffa l'enthousiasme d'Artie. « Madame est écrivain et le père prof de fac. Cent soixante de Q.I garanti. »

Edna caressa les jolis cheveux blonds de Winston. « Winston ira à l'université. » Le sourire d'Artie la comblait de bonheur.

-2-

« Ce gosse sera docteur en philosophie ».

Edna prit la main de son mari sous la table et lui glissa à voix basse : « Oh, Artie, j'étais sûre que tu serais content. »

Freddy Kramer regardait Winston avec une expression de franche jalousie.

« Qu'est-ce qui vous a donné l'idée ?

- Edna a vu l'annonce. » Artie se sentit fondre ; Edna lui massait le genou. « Et quand ma petite femme veut quelque chose...

- Tu ne le regretteras pas, Artie. Winston sera étudiant en physique. Il inventera peut-être la prochaine bombe atomique. »

Les lèvres de Freddy remuait ; il avait l'air de faire des calculs entre ses dents. « Combien il faut compter à peu près ?

- Ça dépend du produit, dit Edna.

- En voilà un, dit Artie en donnant à Winston une tape sur l'épaule, en voilà un qui nous soignera sur nos vieux jours. Doctorat en philosophie garanti. Et peut-être bien notre nom dans les journaux, d'après l'annonce

- T'en trouveras plus des comme ça, disait Artie à Freddy Kramer. Les parents en ont eu dix et se sont retirés en Europe avec un joli paquet. »

- Freddy se frotta le nez. « Peut-être que si Flo et moi on vendait la voiture... »
 mais finit par le prendre. « Tiens, on dirait qu'il m'a adopté. Dis donc, chérie, on dirait qu'il m'a adopté. »

- Bien sûr qu'il t'a adopté, dit Edna avec fierté. C'est notre petit garçon à nous.»
 - Winston lui lança un regard en vrille qui la plongea dans un embarras inexplicable.
 Puis il termina son pain et s'éclaircit la gorge.

- Artie disait à Freddy : « ... et si tu ne peux pas les envoyer à Exeter, on te les garantit au moins pour Culver.

- Attention, chéri, il a envie de dire quelque chose.
- Tout le monde ne peut pas se vanter d'avoir un gosse à Culver.
- Chut
- Le fascisme ne passera pas, laisse tomber Winston.
- Hé, Freddy, t'as entendu ça ?

Alors n'était pas question d'aller au bowling. Tout le monde s'installa dans la salle de séjour et on fit lire les journaux du jour à Winston, y compris les éditoriaux. Après cela, il prêtèrent une oreille attentive à son analyse de la situation politique, puis Edna apporta un gâteau et Winston leur donna ses pronostics pour la saison de base-ball tandis qu'Artie s'empressait de les noter. Winston écrivit ensuite un poème sur l'automne puis il se mit à sucer son pouce. Edna expédia les enfants au lit et ils partirent en rouspétant parce qu'on faisait rester Winston et qu'il allait en profiter pour finir le gâteau. Les grands écoutèrent encore Winston, puis Artie et lui se lancèrent dans une discussion politique qui dégénéra, Artie allant jusqu'à traiter Winston de petit morveux qui ne connaissait rien à rien. L'enfant commença alors à renifler - sans doute était-il vexé et Edna leur dit qu'il tombait de fatigue et qu'il était temps de le mettre au lit.

Elle le monta dans la chambre, quand elle fut couché à son tour elle dit à Artie : « tu te rends compte, là juste à côté, notre petit docteur en philosophie ? » Elle se blottit contre lui. « N'est-ce pas merveilleux ? »

- Je ne sais pas. « Artie avait les yeux fixés au plafond. « Il est encore un peu tôt pour dire quoi que ce soit. »

-3-

Les Waziki, furent réveillés par tout un remue-ménage derrière la maison. Artie descendit et trouva Art Junior et des copains à lui en train de s'empoigner dans la gadoue du matin. Il courut les séparer et découvrit Winston sous la mêlée, pâle et tremblant, se mordant les lèvres pour que les autres ne le voient pas pleurer. Il le dégagea, l'installa sur le bord de la véranda, puis il se tourna vers Art Junior et Margie. Ils baissèrent la tête en ricanant.

« Eh bien, Winston, qu'est ce qui se passe ? »

Mais Winston refusa de dire quoi que ce soit.

Art Junior donna un coup de coude à son père avec un sale petit rire. « Tu t'es faut avoir.

- Quoi ?
- Cet abruti n'est même pas capable de bloquer une balle. »
- Winston s'était arrêté de trembler. « Mon père non plus n'a jamais été capable de bloquer une balle, dit-il d'une voix glaciale. Ça ne l'a pas empêché d'être proposé pour le prix Nobel. »

Il y avait quelque chose dans l'attitude de Winston qui ne plaisait guère à Artie, mais il expédia tout de même une taloche à son fils. « On ne l'a pas achetée pour attraper des balles, petit crétin. Alors touche pas à la marchandise.

- Puisqu'il est si malin, pourquoi il arrive pas à bloquer la balle ?

- Tais-toi et rentre

Au petit déjeuner Margie sortit son travail de géographie et Artie eut une petite prise de bec avec Winston sur la question de savoir quelle était la capitale du Cameroun. Winston avait raison, naturellement, et Edna demanda à son mari des s'excuser. Puis elle essaya de calmer les esprits quant il devint évident que l'incident avait mis Artie de mauvaise humeur.

« Un gosse de quatre ans ! Un gosse de quatre ans !

- Je suis désolé, dit Winston qui, non content d'avoir un Q.I. de cent soixante, n'était pas du genre à s'en laisser pas conter, mais on me faisait tout le temps étudier.

- En tout cas on ne t'a appris la politesse

- Winston prit un air désolé. « Comme vous voudrez, M. Waziki. »

- Artie admit que le gosse faisait un effort. « Tu peux m'appeler papa, tu sais.

- Entendu, M. Waziki.

Edna prit Winston dans ses bras, remarquant avec contrariété qu'il était tout en genoux et en coude. Puis ils l'envoyèrent dans sa chambre étudier tout ce qui concernait les chiens. Quand il réapparut, Artie piqua une colère parce qu'il n'avait rien appris sur les chiens alors qu'il avait à sa disposition tout le volume de l'encyclopédie consacré à la lettre.

Non content de ne pas avoir appris sa leçon, Winston eut le culot de reprendre Artie sur un point de mécanique, le domaine qu'Artie connaissait le mieux, et, vérification faite, il s'avéra que c'était Winston qui avait raison.

Le lendemain Edna recevait son cercle de bridge. Elle habilla Winston de sa barboteuse havane, celle qui avait un petit lapin sur le devant. Toutes ces dames s'extasièrent à sa vue. On lui prit le menton, on le gava de sucreries, on le fit réciter. Malade de trac ou de quelque chose d'approchant, il finit par vomir. Elle nettoya le chantier et ramena Winston dans sa barboteuse bleue, mais il fit moins sensation après cet incident.

« On dirait que c'est un enfant très sensible, dit Maud Wilson.

- Ce qui compte, c'est ce qu'il a dans le tête, expliqua patiemment Edna. A partir du moment où ils ont tout dans la tête, on est obligé de passer sur beaucoup de choses. »

- Melinda Patterson lui adressa un sourire sucré. « Je me demanda si ça vaut la peine, en définitive, de se donner tout ce mal.

- Winston aura bientôt son doctorat en philosophie. » Edna vit que son prestige était entamé et elle se sentit obligée d'en rajouter. « Et la semaine prochaine il va gagner le concours Bonanza. Attendez et vous verrez. »

-4-

Elle regretta aussitôt ses paroles. Le concours Bonanza se présentait plus ou moins sous la forme des mots croisés et elle ne savait pas si Winston était entraîné pour ce genre de choses. Mais elle l'avait maintenant embarqué dans cette histoire et il allait falloir aller jusqu'au bout. Winston pouvait gagner après tout, et l'argent du prix compenserait tous les soucis qu'il leur occasionnait: toute la famille aurait sa photo dans

le journal et il serait bien plus facile d'être ami avec Winston après ça. Dès que ces dames furent parties, elle parla du concours à Winston. Comme il fondait en larmes, elle essaya de le cajoler un peu, mais il refusa de l'embrasser et elle dut lui donner une fessée. Puis elle l'envoya dans sa chambre avec huit dictionnaires.

Il s'attela à la tâche. Il s'y attela pendant des jours. Et quand, à la fin de la semaine, ils vinrent voir où il en était, il ne put que déclarer: «aucun espoir».

Artie devint écarlate. «Comment ça aucun espoir? Regardez.» Il leur montra ce qu'il fallait répondre à l'une des questions de la semaine précédente. RIEN N'EST COMPARABLE A... et un mot de six lettres. «La réponse est VENISE parce qu'il y a beaucoup de DENISES alors qu'il n'y a qu'une VENISE. Vous voyez? C'est un attrape-nigaud complètement arbitraire.

- Fais-nous ces mots croisés, Winston.

- Mais tout ça n'est qu'une question de chance!

- Je ne veux pas le savoir! Cria Artie en le secouant. Fais ce qu'on te dit et ne discute pas.»

Evelyn Cartwright fut la première à se manifester au téléphone quand il s'avéra que Winston n'avait pas gagné. «Sur le coup, je me suis dit qu'il n'avait peut-être pas participé», dit-elle d'une voix mielleuse. Edna était catastrophée. «Il a rempli cinq cent soixante dix huit bulletins-réponses.

- Cent soixante de Q.I., lâcha Evelyn Cartwright avec un petit rire cristallin.

Autant jeter son argent par la fenêtre.»

- Les gens en firent des gorges chaudes et Artie rentra de bonne heure à la maison. «Ce gosse se fout de nous. Je vous garantis que je vais lui apprendre à vivre.»

-5-

Edna se dit que si elle le rationnait mémoire cela lui aiguiserait peut-être la mémoire. Elle le mit donc au pain sec et à l'eau avec un peu de poisson de temps en temps: un excellent fortifiant intellectuel, d'après tous les livres. Que pouvait-elle y faire si une voix intérieure lui demandait de servir pendant ce temps-là de bons ragoûts à Artie et aux enfants?

Que pouvait-elle y faire si sa détermination lui durcissait le cœur au point de lui faire ignorer le petit visage torturé de Winston pendant que les autres s'empiffraient de crème glacée et de petits sablés, s'abattaient sur des rôtis comme des obus de 155, se gorgeaient de gâteaux à la noix de coco?

Artie décida qu'un peu d'exercice en plein air mettrait Winston en forme et lui tremperait le caractère. Il le confia donc deux heures par jour à Margie et Art Junior. Ils essayaient de lui faire attraper des balles, lui faisaient faire de la course à pied et du saut en longueur, et Artie laissait toujours les choses durer un peu plus qu'il n'aurait fallu - après tout, ce gosse était obligé de devenir un brillant sujet, c'était dans la garantie.

Ce qui les tuait, c'était qu'avec tout ce qu'il leur avait coûté il n'arrêtait pas de pleurnicher. Edna l'avait pourtant laissé épingler au mur l'instantané où l'on pouvait voir son professeur de père et sa poétesse de mère en train de se bronzer à Biarritz. Les Waziki avaient dépensé une fortune et c'était à peine si Winston arrivait à comprendre les questions les plus bêtes. La réunion de bridge qui suivit fut un véritable désastre.

-6-

« Il va vous réciter LES TABLES DE MUTIPLICATION », s'entêta Artie. Et il secoua Winston de plus belle.

« Laisse tomber, Artie.

- Des clous ! » Ils s'impacientaient, bouillonnaient. Il fallait agir au plus vite. Artie saisit Winston par son petit col marin. « Je reviens dans une minute.

Le temps de lui donner une petite leçon. Une de ces petites leçons dont il se souviendra. »

Il l'emmena en haut, prit la brosse à cheveux en argent d'Edna et le renversa sur ses genoux tout en marmonnant : « Je vais t'apprendre. Je te garantis que je vais t'apprendre. »

Quant il eut fini de le fesser, il le remit sur ses pieds mais les jambes de Winston se dérochèrent sous lui et ses yeux se révolvèrent, ne laissant voir que le blanc. Artie s'acharna pendant quelques minutes à essayer de le faire tenir debout, parler, ou quoi que ce soit d'autre, puis il prit peur et descendit appeler Edna, notant au passage que tous les copains étaient partis, sans doute écoeurés par les hurlements de Winston.

« Je crois que il lui ai fait mal, dit-il comme Edna se précipitait.
- Tu l'as complètement démoli. Tout ce que tu as été capable de faire, c'est de le démolir. » Edna pleurait sur le petit corps recroquevillé.

« Cinq mille dollars de foutu », dit Artie.

Winston s'étant mis à gémir, ils appelèrent le docteur de la compagnie - après tout, c'était dans la garantie. Il s'avéra que Winston était dans le coma ou quelque chose de ce genre. Il brûlait de fièvre et ils durent rester à son chevet pendant des jours avec des compresses humides et un tas de médicaments.

Puis, quand Winston commença à émerger, ils remarquèrent quelque chose de bizarre et ils appelèrent de nouveau le docteur. Celui-ci resta plusieurs minutes avec Winston. Quand il ressortit, Edna le saisit par le bras. « Ça ira ? Vous pensez que ça ira ? »

L'accablement du docteur défilait la description. « Avec beaucoup de soins, oui, ça ira. »

Du ton de celui à qui on ne la faisait pas, Artie enchaîna : « cent soixante de Q.I et tout le tremblement ?

- Tout ira très bien, mais il ne pourra plus jamais faire travailler son cerveau.

- Alors nous allons être remboursés ?

- Relisez votre contrat, dit le docteur de l'air de quelqu'un qui avait l'habitude de ce genre de situation. Vous verrez que les facultés intellectuelles de votre sont uniquement garanties contre les imperfections.

- Les imperfections ! Parlons-en des imperfections ! »

Mais le docteur se dirigeait déjà vers la sortie. « Pas contre les mauvais traitements ou les accidents. »

Artie tenait à présent le docteur par les épaules et ils se disputaient sur le pas de la porte, mais Edna ne faisait plus attention à eux. Elle alla préparer un bol de soupe au poulet et se glissa dans la chambre de Winston.

Il était pâle et diminué, immobile sous ses couvertures, mais il avait l'air d'aller à peu près bien. Il la reconnut aussitôt et commença à gémir.

Elle lui caressa le front. « N'aie pas peur, mon bébé. Bientôt tu iras mieux. »

Winston pleura sans arrêt et tout ce que ces dames trouvèrent à dire fut qu'il avait mauvaise mine.

Artie se dit qu'il y avait peut-être quelque chose de vrai dans le fameux «une âme saine dans un corps sain», et Winston coucha désormais sous la véranda pour le plus grand bien de sa santé. Il eut tout de même droit à une couverture car les nuits étaient plutôt fraîches.

L'anniversaire d'Artie approchait. Il allait inviter tout le monde à une grande soirée. D'ici là Winston aurait profité de son régime au phosphore et de ses nuits sous la véranda. Oui, il inviterait tout le monde à une grande soirée pour son anniversaire, il leur passerait la main dans le dos, et il appellerait Winston pour qu'il leur fasse son numéro.

Le moment venu, Winston ne sut rien faire d'autre que rester, dans sa petite barboteuse, avec ses genoux qui s'entrechoquaient et son air de chien battu.

Peut-être était-ce la mauvaise volonté, tout simplement. En tout, cas, Artie lui expédia une gifle et dit «Allez, Winston, parle un peu de ce que tu sais à mes copains

- Bien, Mr Waziki. »

- Artie lui donna encore une gifle. « Et appelle-moi papa.

- Il le gratifia d'une claque supplémentaire Winston avait à peine prononcé deux phrases que ses idées se brouillèrent et qu'il se mit à fixer un point dans un angle. Artie lui ayant décoché une bourrade, il tourna vers lui un visage en feu où se dessinait un air d'excuse et lâcha : « je suis désolé. J'ai ... j'ai oublié.

- Comment ça, oublié ? » Artie lui donna une bourrade encore plus vigoureuse car les autres commençaient à rigoler. « Comment ça, oublié ? »

Winston tremblait de tous ses membres, ses genoux s'entrechoquaient - le trac, probablement, décida Artie. « J'ai oublié, répéta Winston. C'est ... c'est tout.

- Bon, bon », dit Artie. Il était au pied du mur et Winston avait intérêt à se dépêcher de sortir quelque chose. Il essaya de l'entraîner sur un terrain familier. « Alors explique à mes potes ce que c'est qu'un chien.

- Bon Dieu », dit Freddy Kramer pour exciter les autres, je parie qu'il ne sait même pas faire une addition.

- Ouais, dit quelqu'un. Tu parles d'une affaire, Artie ! C'est tout ce que tu as à nous montrer ? »

- Artie agrippa Winston par les épaules; les copains devenaient sarcastiques et il fallait agir au plus vite. Il secoua Winston comme un prunier en aboyant : « Les tables de multiplications. Récite-leur les tables de multiplication. »

- Winston leva les yeux vers lui avec une expression de désespoir et de supplication. Il claquait tellement des dents qu'il n'arrivait même plus à parler. Il fit malgré toute une courageuse tentative. « U... une...

- Ecoutez, s'écria Artie. Il va vous réciter la table de un.

- Tu parles ! Regarde-le. »

Le visage de Winston était en feu, ses yeux brillants de fièvre et, comme Artie le pressait de continuer, il ne put même pas articuler une syllabe.

Les copains commençaient à faire la tête, et si Winston ne faisait pas quelque chose dans une minute, ils allaient le planter là et Artie serait complètement ridiculisé.

TABLEAU SYNOPTIQUE

| Pratiques discursives et intentions communicatives | Objets d'étude | Notions clés | Techniques d'expression | Thématiques (savoirs civilisationnels) |
|---|---|--|---|--|
| I. LES DISCOURS | | | | |
| 1. Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène | Le discours objectif | La démarche scientifique --démarche inductive - observation - hypothèse - expérimentation - règle ou loi générale -- démarche déductive - thèse/postulat - raisonnement déductif - résultat (déduction logique) | La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral Le dossier documentaire | I. Les grandes réalisations scientifiques et techniques -- L'aérospatiale (la conquête spatiale) -- Les médias et communications -- La médecine |
| 2. Dialoguer pour raconter | Le discours théâtral (ne concerne que les classes de lettres) | Les modes d'exposition du récit (représentation ou relation d'événements portés par les paroles) La notion d'argument (les différents types d'arguments : orientés vers la raison, orientés vers la sensibilité) | Les représentations graphiques L'exposé oral | II. Voyages et explorations à travers l'histoire universelle -- Les différentes civilisations -- Les grands sites du passé |
| 3. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer | Le plaidoyer et le réquisitoire | | | |
| II. LA RELATION D'EVENEMENTS | | | La fiche de lecture | |
| 1. Relater pour se représenter un monde futur | La nouvelle d'anticipation | -- La focalisation (mode de vision du narrateur -- Noyaux et catalyses -- Les fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire, description, explication, information) -- Passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan) -- La connotation et la dénotation | | -- Les grands sites du passé -- Le patrimoine universel |
| 2. Relater pour informer et agir sur le destinataire | Le reportage touristique Le récit de voyages | | | |
| III. EXPRIMER SON INDIVIDUALITE | | | | |
| Le fait poétique | | -- L'interprétation du message iconographique | | |

www.oasisfle.com (Enseignement secondaire)

Guide d'entretien pour les enseignants secondaires/Ain Sefra.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective linguistique afin de préparer un mémoire de magistère sur la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement du FLE.

L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère au secondaire en Algérie a changé avec la réforme qui a touché tout le système éducatif. Il ne s'agit plus d'un ensemble de connaissances à transmettre à l'apprenant, mais de lui permettre de dégager les intentions communicatives qui varient selon le type de textes. Le manuel de la 2^{ème} AS, répond à cette visée et je souhaite vous interroger sur ce manuel et son usage en classe.

- Comment avez-vous trouvé le nouveau manuel de la 2^{ème} AS par rapport au programme proposé?
- Est-ce qu'il correspond aux objectifs soulignés dans cette réforme ?
- Pensez-vous qu'on a vraiment dépassé la typologie des textes ?
- Quelles sont les difficultés auxquelles vous avez été confrontées en classe quant vous avez utilisé ce nouveau manuel ?
- Est-ce que vous l'utilisez régulièrement ?
- Quelles sont les différences entre ce nouveau manuel et l'ancien de la 2^{ème} AS ?
- Y a-t-il une évolution au niveau de son contenu à propos des thèmes traités dans les textes et des activités de langue ?
- Les sujets traités sont-ils en conformité avec le niveau socioculturel des élèves ? Pouvez-vous me donner des exemples.
- Le manuel est considéré comme le facilitateur de la tâche de l'enseignant et même le soutien de l'élève. Est-ce que c'est le cas concernant ce manuel ?

Guide d'entretien pour l'inspecteur.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective linguistique afin de préparer un mémoire de magistère sur la 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 je voudrai vous interroger sur le programme et le manuel de la 2^{ème} AS.

- Pourquoi a-t-on introduit les apports de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie?
- Selon quels principes vous avez élaboré le nouveau manuel de la 2^{ème} AS ?
- Faut-il évoquer la notion d'énonciation en classe face aux élèves puisque dans le manuel on a les notions d'« énoncé », d'« énonciateur »?
- Certains enseignants pensent qu'on vise toujours la typologie des textes et qu'il s'agit seulement de changement de termes et de notions. Qu'en pensez-vous ?
- La plupart des enseignants que j'ai rencontrés affirment que le nouveau manuel est beaucoup moins utilisé par rapport à l'ancien pour plusieurs raisons (la longueur et la complexité des textes, la charge sémantique des passages, le grand manque d'activités linguistiques). D'après vous cela est dû à quoi ?
- Et concernant les enseignants qui ne sont pas spécialisés en langue française, c'est-à-dire 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 de la 1^{ère} année? 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?
- Pourquoi cette progression non chronologique des séquences et des séances du projet dans le manuel?
- 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?

Entretien I : de M^r BOUZEROUATA

1. A: La première des choses il faut euh je vous demande de vous présenter
2. B: Bon je suis BOUZEROUATA Mejdoub je suis ingénieur d'état en électrotechnique je n'ai pas exercé ma spécialité ça fait 15ans que...j'ai exercé mon travail comme professeur de français ça ...bien sûr au début c'était pas facile entre une matière technique et la langue c'est tout à fait différent...c'était juste pour travailler mais avec le temps avec les professeurs les inspecteurs les collègues qui sont ici on a travaillé ensemble on a vraiment bûché
3. A: C'est-à-dire le début c'était difficile ^Q
4. B: C'était vraiment difficile en fait pour la langue on n'avait pas de problème parce que nos études étaient en français mais pour enseigner la langue il fallait avoir beaucoup de bagages pour cela on a travaillé à fond...Ensemble
5. A: c'est-à-dire après avoir décroché votre diplôme d'ingénieur vous avez commencé comme étant enseignant de français c'est ça et vous n'avez pas exercé votre spécialité
6. B: non...je n'ai pas exercé ma spécialité directement...l'enseignement bien sûr moi j'ai enseigné avant les mathématiques la physique et l'anglais l'anglais c'était comme même une petite bonne expérience...c'était très bien
7. A: Quelle est la différence que vous pouvez faire entre l'enseignement du français et l'enseignement de l'anglais
8. B: Oui l'anglais mon travail était simple c'est réduit c'est pas tellement ambigu mais le français c'est très vague c'est-à-dire il y a beaucoup de choses à connaître c'est un tout le français c'est un tout par exemple pour la compréhension il faut de la grammaire lexicale un tout mais l'anglais non on travaille avec des thèmes c'était plus simple hein même avec les élèves c'était très simple à l'époque dans les années 90/91
9. A: C'est-à-dire vous êtes ancien dans le domaine de l'enseignement des langues
10. B: des langues oui en quelque sorte
11. A: Alors que pensez-vous de ces nouvelles régularisations au niveau de l'enseignement secondaire ^Q
12. B: C'est à dire la rénovation
13. A: Oui concernant le français l'enseignement du français langue étrangère
14. B: Cette rénovation...avec les élèves qu'on a euh *** pour le moment c'est très difficile je crois après quatre cinq années peut-être ça va marcher pour quelles raisons ^Q moi je vois que les élèves vont prendre l'habitude que le français maintenant il est plus intéressant et avec la filière langues étrangères elle va élever le niveau des élèves...les élèves viennent du primaire et du moyen avec un bagage presque nul et nous ici on trouve des difficultés c'est ça le problème le français aurait pu être autre qu'il l'est maintenant
15. A: Et concernant le nouveau programme de la 2^{ème} AS qu'en pensez-vous ^Q
16. B: Le nouveau programme de 2^{ème} AS je crois que comme c'était il y a longtemps...c'est un très bon programme parce que en 1^{ère} AS on termine certaines choses et en 2^{ème} AS l'élève il voit beaucoup d'autres choses suite de la 1^{ère} AS si on prend par exemple les textes littéraires ça se trouve le reportage le récit de voyage...et au niveau des textes objectifs l'élève aura à voir beaucoup de connaissances pour la 2^{ème} année je crois qu'il n'y a pas beaucoup de changement sauf cette année selon les collègues il y a de la poésie le discours théâtral le reste c'est la même chose le texte argumentatif expositif le récit de voyage...
17. A: Même si vous n'avez pas les 2^{èmes} années...vous avez vérifié le manuel de la 2^{ème} AS alors qu'en pensez-vous du manuel ^Q
18. B: Dans l'ancien manuel au niveau de la langue c'était très bien surtout le lexicale il y avait beaucoup d'exercices ça permet à l'élève et au prof d'enrichir sa leçon mais euh mêmes les textes étaient comme même bien choisis il y a beaucoup de textes et qui demandent un certain niveau supérieur et il n'y a pas beaucoup d'activités je crois
19. A: Un niveau supérieur concernant qui ^Q
20. B: Concernant les élèves il y a des textes purement scientifiques ça demande en plus de la langue des connaissances dans le domaine alors on essaye avec les autres matières où ils connaissent déjà certaines connaissances...
21. A: Concernant les textes supports c'est ça...alors que pensez-vous des projets présentés dans le manuel
22. B: Pour moi ils sont bien choisis c'est presque les mêmes mais avec des changements les textes sont le problème il y a des illustrations c'est vrai mais on peut pas les déchiffrer on ne peut pas les identifier les lire l'illustration est très importante mais si elle n'est pas claire c'est un livre qui bien illustré***
23. A: Qu'entendez-vous par la notion de projet ^Q

24. B: La notion de projet c'est que le projet est un travail à réaliser à long terme ça se fait durant toute l'année c'est-à-dire l'élève et le prof travaillent ensemble durant toute l'année pour ce projet ça continue jusqu'à la fin de sa réalisation
25. A: Que pensez-vous des activités linguistiques présentées dans ce manuel ^Q
26. B: pour les 2^{èmes} années c'est très bon ce n'est pas pour le prof c'est pour l'élève c'est clair
27. A: Concernant les activités du déroulement de la séquence présentées pensez-vous qu'il y a un ordre chronologique dans ce manuel ^Q
28. B: Dans ce manuel il n'y a pas un ordre***des textes avec certaines activités qui visent la compréhension et l'analyse pour chaque séquence et directement on passe à la deuxième séquence les autres activités sont présentées ailleurs ce n'est comme l'ancien dans chaque unité on trouve toutes les activités bien ordonnées dans un ordre chronologique bien déterminé des questions de compréhension ensuite d'analyse puis le lexique la syntaxe et on termine avec l'expression écrite le prof trouvera les activités qui conviennent à la séquence et dans ce manuel le prof trouve beaucoup de difficultés pour trouver les activités qui conviennent à la séquence et généralement il doit se référer à ce qu'il a fait avant normalement dans ce manuel on doit l'orienter parce que ce sont des nouveaux programmes... ils doivent nous orienter
29. A: Vous avez dit tout à l'heure que dans ce nouveau programme on a gardé les mêmes structures de textes alors qu'est-ce qui a changé ^Q
30. B: Ce qui a changé c'est surtout la terminologie si vous prenez le plaidoyer et le réquisitoire c'est la terminologie qui a changée pourquoi on a changé la terminologie alors que l'objectif c'est le même toujours les mêmes textes argumentatif expositif narratif ce sont les textes qu'on travaillait depuis la 1^{ère} année la 2^{ème} année et la terminale
31. A: Alors on dit qu'on a utilisé ces termes techniques c'est pour enrichir le vocabulaire de l'élève cela pourrait marcher
32. B: C'est ce qu'on dit mais si vous avez remarqué... le prof pour enseigner... enrichir c'est pas de cette façon enrichir c'est dans le texte les activités par exemple en lexique chaque fois des mots nouveaux enrichir je pense que c'est pas de cette façon mais dans ces termes pour moi ça n'enrichit pas le vocabulaire de l'élève exemple au lieu de dire le plaidoyer et le réquisitoire on dit le pour et le contre ils comprennent plus vite
33. A: Si je reprends le même exemple le plaidoyer et le réquisitoire c'est une séquence on la présente sur le tableau ^Q
34. B: Oui mais... après on doit les expliquer comme pour et contre par exemple c'est plus simple qu'est ce qu'on va dire à l'élève vous allez défendre un point de vue
35. A: J'ai vu dans le manuel il y a vraiment la définition de la notion de plaidoyer et de réquisitoire donc vous dites maintenant que c'est un problème de terminologie
36. B: Oui c'est bien de connaître ces termes pourquoi donner à l'élève beaucoup de terminologie alors que l'objectif est de faire véhiculer la typologie du texte à travers les activités l'élève va comprendre
37. A: Que pensez-vous de la séquence intitulée imaginer le monde futur ^Q
38. B: Je vois que c'est une bonne séquence ça permet à l'élève d'utiliser et de développer son imagination et son esprit deviendra créatif qui lui servira dans le domaine de la recherche prochainement et deviennent par la suite des inventeurs
39. A: Et le fait de leur demander d'inventer des mots
40. B: Inventer des mots
41. A: Oui des mots... dans cette séquence des noms propres comme le mot cartalog
42. B: Actuellement on est obligé d'inventer des mots avec le développement technologique il y a des inventions... l'essentiel c'est que l'élève va comprendre... on doit véhiculer certaines informations
43. A: Si on revient dans la notion de typologie du texte... dans ce nouveau programme on dépasse comme objectif la typologie du texte c'est ça
44. B: Oui je crois que ça va dépasser la typologie du texte et quelques fois il y a des interférences entre types de textes sans parler de la dominance qui existe toujours mais maintenant la typologie est un peu dépassée
45. A: Alors qu'est-ce qu'on vise maintenant ^Q
46. B: On vise plusieurs typologies de textes
47. A: C'est-à-dire on vise toujours
48. B: On vise le projet parce que c'est un travail qui se fera durant toute l'année tant qu'il n'est pas réalisé il n'est pas terminé
49. A: Vous commencez la séquence avec la séance d'oral c'est ça... est-ce qu'il y a des supports qui permettent de faire cette séance dans le manuel ^Q

50. B: Non ce sont des supports longs car le prof doit lire le texte à ses élèves... il faut qu'il soit court si non ça marche pas
51. A: Quel est l'objectif de cette séance^Q
52. B: Pour l'expression de l'élève on travaille aussi son écoute...la prise de notes c'est aussi la communication l'élève doit communiquer avec son prof dans plusieurs situations...premièrement il doit comprendre puis il s'exprime
53. A: C'est-à-dire les textes ne sont pas bien choisis^Q
54. B: Bien sûr les élèves il faut qu'ils retiennent ça dans leurs mémoires ils prennent des notes
55. A: Et en ce qui concerne la grammaire j'ai remarqué que dans ce manuel il y a de la grammaire phrastique que pensez-vous^Q
56. B: Maintenant on ne fait plus de la grammaire phrastique on travaille avec des contextes je ne sais pas pourquoi on a présenté ça on a fait ça dans les années passées mais ça n'a rien donné...l'élève comprend la règle mais ne peut pas l'utiliser
57. A: Qu'est-ce que vous entendez par contexte^Q
58. B: Un sens... une idée
59. A: Qu'est-ce que vous pouvez dire du programme d'une manière générale^Q
60. B: C'est un bon programme mais il faut bien le comprendre pour pouvoir l'enseigner euh ensuite ce n'est pas dans une année... deux ans... plus
61. A: Le manuel^Q
62. B: Le manuel est à revoir parce que ça facilite pas la tâche généralement... le prof choisira lui le support qui lui facilite la tâche
63. A: Et pour l'élève il va trouver seulement des connaissances pour apprendre la langue non^Q
64. B: L'élève trouvera des sujets variés seulement
65. A: Donc c'est au niveau de la langue
66. B: Il faut améliorer ce manuel avec des activités...ajouter un plus...avant il y avait le guide du professeur pourquoi maintenant non
67. A: L'approche par compétence^Q
68. B: C'est ce qu'on doit installer à l'élève...ce n'est pas les connaissances si on est dans une situation de communication il comprend en changeant la situation il va se débrouiller tout seul euh par exemple l'élève connaît c'est quoi la description mais est-ce qu'il sait comment décrire c'est-à-dire il faut lui apprendre à apprendre
69. A: Une compétence c'est l'objectif^Q
70. B: La compétence c'est l'objectif est un but visé la compétence reste
71. A: Pour conclure sur...le manuel
72. B: Il faut l'enrichir avec des activités des exercices c'est un outil bien sûr...et non un programme

Entretien II : de M^r SEKKOURI

1. A : Bonjour veuillez- vous présenter^Q
2. B : Alors tout d'abord je suis Mr sekkouri Slimane je suis un P.E.S de français ... en principe euh mon diplôme c'est un ingénieur ... en sciences agronomiques... j'exerce... au niveau du lycée d'Ain Sefra dans la wilaya de Nâama depuis 94 ... jusqu'à maintenant...
3. A : C'est-à-dire ça fait combien de temps que vous enseignez^Q
4. B : C'est-à-dire cela fait maintenant... à peu près... 14ans
5. A : enseignant de français^Q
6. B : enseignant de français oui
7. A : Français langue étrangère
8. B : Oui
9. A : et comment vous avez trouvez ce métier ... par rapport c.à.d. à votre diplôme^Q
10. B : Bien sûr bon... euh je peux pas vous cacher la vérité en disant que vu mon niveau de base en français euh j'ai pas trouvé de problèmes... en plus de ça je suis très à l'aise... et j'ai beaucoup aimer ce travail... voilà... rien à dire de plus
11. A : et vous avez quels niveaux pour cette année^Q
12. B : Pour cette année j'ai j'avais le... deux niveaux dans chaque niveau j'avais deux niveaux c.à.d. les deux niveaux que j'avais enseigné cette année c'étaient les 2^{ème} années et les 3^{ème} années pour les 2^{ème} as j'avais deux niveaux j'avais les 2^{ème} années langues lettres et langues étrangères c'est les nouvelles c'est les classes appelées classes de réforme et j'avais une autre deuxième année sciences... .. sciences expérimentales pour les 3^{ème} as j'avais les 3^{ème} années S.H c.à.d. Sciences humaines et les 3^{ème} années S.I c.à.d. sciences islamiques
13. A : Et est-ce que ça marche avec cette classe de langues étrangères... comme étant une 1^{ère} expérience^Q
14. B : Bon bien sûr comme toute nouvelle expérience... euh... on peut se réjouir d'abord d'avoir vécu euh... euh des moments nouveaux avec cette nouvelle classe et en même temps on peut pas cacher que on a eu beaucoup de problèmes beaucoup des difficultés ... pourquoi bon si vous m'permettez de m'étaler sur les détails
15. A : oui
16. B : parce que il y a eu beaucoup de choses nouvelles... par exemple le discours théâtral... le fait poétique... euh il y avait aussi cette nouvelle notion de séquence avec laquelle on n'avait pas été habitué jusque-là ... donc cela nous a crée beaucoup de problèmes bon quant je dis problème euh c'est pas question de difficulté non mais seulement parce que... étant qu'enseignant de nature on est un peu exigeant ... et cela nous fait peur de ne pas pouvoir réaliser tous les objectifs... tracés au début d'année et cela nous fait peur... mais il est à signaler que tout au long de la réalisation des différents projets euh on a passé des moments agréables... vraiment agréables euh pourquoi agréables parce que quant on voit qu'un élève qu'au bout de deux mois arrive à faire de la poésie donc cela fait vraiment un grand plaisir... voilà donc ce qui m'a fait personnellement le plus
17. A : c.à.d. vous parlez du nouveau programme c'est ça^Q
18. B : oui je parle des nouveaux programmes
19. A : que pensez-vous du nouveau programme par rapport à l'ancien programme de la 2^{ème} AS^Q
20. B : bon euh dans le fond du sujet je crois que les nouveaux programmes ne sont pas loin des anciens c.-à-d. on est resté toujours dans la notion de récit de discours ... sauf que l'organisation qu'on avait avant concernant l'organigramme de l'UD c.à.d. de l'unité didactique euh on a vu que... il y a eu quelques changements... maintenant on parle plus d'unité on parle de séquence ... et même l'organisation de la séquence ... elle est un peu différente c.à.d. que avant bon bien sûr il faut remarquer qu'il y a une nouveauté c'est l'oral... avant on avait ce côté on se contentait uniquement du côté écrit maintenant non la séquence commence d'abord par la séance de l'oral et en même temps on a deux progressions à suivre c.à.d. on a la progression au niveau de l'écrit mais en même temps on a aussi une progression au niveau de l'oral chose qu'on avait pas auparavant euh en plus de ça pour les classes lettres... on a l'introduction de du discours théâtral et ça c'est nouveau aussi pour toutes les filières on a au long de l'année scolaire l'introduction du fait poétique ainsi que bon bien sûr pour les activités ludiques c'est pas quelque chose de nouveau vraiment... mais c'est comme même euh un plus... voilà
21. A : et est-ce que ça va servir l'élève^Q
22. B : Je crois que oui... .. ça va énormément servir l'élève dans la mesure où l'élève euh aura de nouvelles choses à apprendre un deux comme le l'ai déjà dit tout à l'heure il y a l'introduction de l'oral... et cela ça va encore plus avantager l'élève et l'enseignant pourquoi parce que ... avant... on se contentait de d'évaluer l'écrit or on avait vu que certains élèves dans les différentes classes qu'on avait enseigné ... ils

étaient très bons à l'oral malheureusement à l'écrit ... ils faisaient beaucoup de fautes ... euh maintenant euh avec l'introduction de l'oral on va peut être avoir surtout bon on a pas encore vu les nouveaux sujets de BAC mais on espère que même le côté oral sera pris en considération

23. A : comment

24. B : c.à.d. on peut par exemple donner des exercices de transcription...aux élèves...on peut le faire je n'sais pas ...peut être on peut même prévoir une partie l'examen concernant euh touchant l'oral...bon je n'sais pas ... comment je n'sais pas je peux pas répondre à cette question mais je crois que l'élève euh ça va servir beaucoup l'élève ...il y a aussi les activités ludiques il y a aussi le fait poétique alors cela peut être va un peu ...permettre à l'élève euh de respirer un peu au fur et à mesure que le programme se réalise et de l'attirer d'avantage ...à suivre voilà

25. A : vous avez évoqué la notion de séquence

26. B : oui

27. A : Que veut dire la séquence^Q

28. B : Euh la séquence tout simplement euh c'est un ensemble de séances ... euh en principe euh là le jeu de mots pour l'élève ce n'est pas important parce que pour l'élève euh à l'intérieur du projet ...ce qui importe c'est les compétences qu'on vise ...à installer maintenant on parle de séquence une de séquence deux de séquence trois à l'intérieur même du projet je crois que ça c'est peut être pour les enseignants plus que pour les apprenants c.à.d. pour les élèves donc pour moi une séquence c'est un ensemble de séances...qui visent... le même objectif...par exemple hein je peux citer des exemples euh quant on a ...par exemple l'argumentatif...alors là pour les séquences on peut les séparer en deux par exemple on peut prévoir une séquence dans laquelle on ne vise que plaider une cause ...le plaider et on peut par exemple passer après à une autre séquence pour faire le réquisitoire c.à.d. dénoncer une opinion ... voilà

29. A : Et pour la notion de projet

30. B : Bon pour la notion de projet euh un projet...d'abord mathématiquement un projet inclut ...une ou plusieurs séquences...l'exemple ici...par exemple dans le projet argumenter on peut avoir des séquences plaider et discréditer ou bien le ...faire le réquisitoire les deux forment un projet c'est l'ensemble de séquences c.à.d. c'est un ensemble de séances qui visent à la fin l'installation d'une ou plusieurs compétences...un projet ...va au minimum d'un mois à...jusqu'à trois c.à.d. que un même projet peut s'étaler peut prendre tout un trimestre alors que la séquence non la séquence elle est généralement elle est limitée... dans le projet ... voilà

31. A : Et concernant le nouveau manuel de la 2^{ème} AS qu'en pensez-vous^Q

32. B : Bon pour le manuel euh...j'ai eu l'occasion d'émettre plusieurs... remarques...euh d'abord sur le fond ensuite sur la forme ...bon sur la forme d'abord je commence par la forme. on a vu que le nouveau manuel a été bien réalisé ...dans la mesure où il y a eu des couleurs des illustrations ...euh une bonne réalisation ...technique je veux dire ...mais cela n'a pas empêché de relever beaucoup de fautes...il y a beaucoup de fautes de frappe bon on va dire que c'est des fautes de frappe ...parce qu'on imagine que les gens chargés de faire la saisie ne sont pas toujours des gens spécialisés en français par conséquent ils peuvent... commettre des erreurs de frappe. Bon ...maintenant sur le fond qui est le plus important... alors moi personnellement j'ai fait beaucoup de remarques d'abord...euh le choix des textes n'a pas été vraiment un choix ...euh judicieux j'allais dire c.à.d. intelligent...c.à.d. que on a vu que certains textes...euh ne répondaient pas aux besoins...c.à.d. bon pourquoi besoins parce que moi lorsque je fais dans la lecture analytique un texte...pour l'élève c'est un modèle ...à imiter...par la suite ...dans sa production écrite or on a vu que les textes proposés étaient un peu longs d'abord complexes c.à.d. compliqués pour le c.à.d. que les textes pour l'élève ne sont pas vraiment accessibles

33. A : c.à.d. les textes ne répondent pas aux besoins de l'élève c'est ça (chevauchement)

34. B : de l'élève bien sur pas de l'enseignant de l'élève parce que c'est un modèle à imiter quant l'élève n'arrive même pas à comprendre le texte donc comment vous voulez vous par la suite qu'il imitera ce modèle donc c'est pas...c'est pas logique ...euh je crois que le manuel a été réalisé à la va vite ...c.à.d. que je n'sais pas que bon ...euh les concepteurs du manuel...euh étaient pressés donc il faut pas aussi leur en vouloir le manuel mais cela n'empêche que...ce n'est pas justifié ...dans la mesure que c'est un document officiel émanant du ministère et par conséquent en principe il fallait prendre du temps pour réaliser le manuel euh il y a aussi une autre remarque ...sur le discours théâtral ...moi j'ai eu l'occasion de travailler avec le manuel et on a vu avec les élèves que bon quant on aborde la notion de du théâtre de l'absurde cette notion là n'est aussi simple l'absurde c'est déjà c'est déjà absurde ...donc le choix des scènes théâtrales étaient vraiment euh en quelque sorte euh j'allais dire trop difficile...bon mais en même temps c'est intéressant

35. A : pardon

36. B : oui

37. A : Quel est l'objectif de ce de cette séquence de du discours théâtral

38. B : l'objectif c'est amener les élèves à transformer des récits en scènes théâtrales en courtes scènes hein en scénettes bien sûr euh je l'ai déjà dit tout à l'heure que l'enseignant est trop exigeant ... euh on peut pas s'arrêter là c.à.d. on va pas peut être donner aux élèves un récit et de leur demande de le transformer en en courte scène théâtrale... (mot arabe **hna**) nous on est allé encore plus loin ... on a mené ****faire l'occasion aux élèves de jouer sur scène c.à.d. de jouer le théâtre bien sûr c'est pas facile ... euh n'oublions pas que c'est la première fois que l'on ce euh ce projet dans le programme et par conséquent c'était pas facile comme même ... bon moi j'ai une chose à dire aussi ... euh d'un autre côté ... il faut pas oublier que le manuel scolaire n'est pas une fin en soi ... c'est un moyen c.à.d. que nous entant que enseignants on est pas obligé de l'appliquer à la lettre c.à.d. puisqu'on a le choix donc on a le document euh il est au service et de l'élève et de l'enseignant et aussi même... de la famille même on peut peut-être orienter l'élève à travers le manuel mais il est toujours possible de chercher ailleurs des textes quant on a des textes qui ne sont euh à la portée de l'élève c.à.d. qui ne sont pas accessibles au sens on est pas on est pas condamné... comme même on a toujours le choix on a toujours d'autres alternatives mais on au on aurait bien aimé avoir des textes plus simples... euh plus riches parce que là on a remarqué que même dans le manuel ... par exemple pour les filières gestion pour les filières techniques on peut pas se retrouver dans le manuel pour les filières lettres il y avait pas aussi des textes littéraires donc euh d'une manière générale on a vu que le manuel n'était pas vraiment exploitable à 100% ... voilà

39. A : Et concernant les activités de langue est-ce qu'il y avait est-ce qu'il y a plutôt c.à.d. des exercices suffisants pour ... pour l'élève ainsi que pour que pour le professeur^Q

40. B : Bon euh j'ai déjà dit que le manuel... n'est pas une fin en soi c.à.d. que... on peut pas compter 100% sur le manuel... mais euh en appliquant le manuel avec les élèves en classe on a vu que ... il y avait comme même une quantité ... très estimable d'application euh qui répondait vraiment aux besoins du travail... ..

41. A : Et concernant toujours le l'ordre de l'ordre chronologique de la séquence... est-ce qu'il est bien respecté sur le manuel^Q... est ce que c.à.d. parce que quoiqu'on dise... le manuel euh c'est un facilitateur

42. B : c'est un facilitateur oui

43. A : pour l'enseignant et l'élève

44. B : oui... bon pour l'organisation de la séquence ... euh je crois que ... la disposition retrouvée dans le manuel n'est pas vraiment euh puisqu'on parle de facilitateur ça ne facilite pas beaucoup la tâche ... pour l'élève pas pour l'enseignant pour l'enseignant il n'y a pas de problème parce que pour l'enseignant il y a toujours le pré-pédagogique c.à.d. avant même d'aborder le travail en classe... je dois d'abord préparer avant donc il y a pas de problème pour l'enseignant mais pour l'élève pour l'élève ce n'est pas évident qu'il puisse suivre facilement les différents moments de e c.à.d. pourquoi ce n'est pas facile parce que quant l'élève veut travailler seul à la maison il peut pas se retrouver hein c.à.d. que on a vu par exemple que on a compréhension séquence1 production séquence1 euh ensuite activités complémentaires séquence1 ensuite compréhension séquence2 euh des fois ... dans certaines séquences i y a pas côté langue c.à.d. que l'organisation n'est pas très évidente bon moi je crois que les gens ... les concepteurs du manuel ... peut-être ils l'ont fait exprès ... pourquoi parce que ... ils n'avaient pas peut-être le temps et ça se voit même dans le choix des textes comme je l'ai déjà dit tout à l'heure bon euh... le fait est là c.à.d. le fait d'avoir déjà ... lancé euh les nouvelles filières les nouvelles classes de réforme tout en ayant à sa disposition le manuel (**ana** : mot arabe) pour moi franchement c'est déjà c'est déjà un acquis parce que en principe nous on avait peur on avait peur de lancer les nouveaux programmes sans avoir à sa disposition le manuel scolaire c.à.d. c'est la seule chose qui peut réjouir les enseignants et les élèves

45. A : si on vous demande et si on vous demande de faire une petite comparaison entre l'ancien manuel et le nouveau

46. B : bon euh... quant on fait une simple comparaison ... d'abord comparer un manuel qui est à sa 1^{ère} année avec les manuels euh qui ont survécu pendant plusieurs années euh je crois que avec le nouveau manuel... comparativement i y a pas de problème pourquoi... parce que c'est sûr que avec ce nouveau manuel et c'est ce qu'on espère d'ailleurs ... c'est sûr que les gens qui ont conçu le manuel ils auront les années à venir ils auront l'opportunité de vérifier d'améliorer de corriger ce manuel chose qu'on avait pas remarqué malheureusement avec les anciens manuels c.à.d. que pour le manuel le fameux manuel euh jaune et rouge de la 2^{ème} année euh on avait vu que pendant de longues années ... on l'avait revu hein c.à.d. on avait gardé toujours les mêmes textes euh comme disait notre inspecteur ... au mois de février ou bien de mars tout l'monde décollait parce qu'il y avait le fameux texte décollage qu'on avait pas euh remplacé ... ensuite ... avec les anciens manuels on avait une autre organisation de l'unité didactique ou bien du projet didactique c.à.d. il y avait la notion d'UD euh avec cette ancienne organisation i y avait pas de problème c.à.d. il y avait le texte... compréhension observation analyse ensuite euh lexique euh bon vocabulaire grammaire ensuite production écrite ... donc il y avait un schéma très classique très simple qui va du texte à la production écrite... en principe chose qu'on a hein sauf que sur le nouveau manuel euh je crois qu'il y a un chevauchement entre les séquences ... et ça ne fait que compliquer la tâche à l'élève surtout à l'élève parce

que pour l'enseignant je l'ai déjà dit toujours le niveau pré-pédagogique donc euh ...quant on aura euh élaboré sa progression ...et qu'on aura pas pris le texte du manuel on peut pas avoir de problème ...le problème se pose au niveau de l'élève quant un élève veut par exemple faire une application un exercice il peut trouver des problèmes surtout lorsqu'il n'est pas orienté par son enseignant...

47. A : quel est le degré de l'utilité de ce manuel^Q

48. B : bon le degré de l'utilité de ce manuel dépend du degré d'utilisation du manuel c.à.d. que...si l'enseignant compte à 100% sur le manuel par là le degré de l'utilité devient automatiquement très élevé et inversement si l'enseignant bon moi entant qu'enseignant par exemple j'ai une classe de 2^{ème} année sciences ...avec laquelle euh je vais pas utilisé du tout le manuel alors là je pourrai pas parler de degré de l'utilité c.à.d. que le degré d'utilité est fortement lié est proportionnellement lié avec le degré d'utilisation et d'emploi du manuel

49. A : au cours de cette année est-ce vous avez trop utilisé le manuel^Q

50. B : oui au cours de cette première année bon pourquoi parce que ...d'abord c'est un manuel nouveau ...quelque chose qui est nouveau généralement il est un peu attirant ...parce que ...on a un peu de curiosité ...et on est obligé de l'appliquer pourquoi...parce que si on l'applique pas...on peut pas ...le connaître ...donc on avait l euh et d'ailleurs on avait pas l temps peut-être de penser de réfléchir à d'autres textes ...mais avec le temps on a commencé à découvrir réellement le manuel ...et maintenant si peut-être moi personnellement j'ose évaluer le manuel c'est parce que je l'ai appliqué parce que si je l'avais pas appliqué je n'aurai jamais pu...peut-être l'évaluer

51. A : l'objectif principal de ce nouveau programme ou bien c.à.d. cette nouvelle cette réforme c'est le fait de dépasser la typologie des textes (chevauchement)

52. oui

53. pensez-vous qu'on a vraiment dépassé cette typologie des textes

54. B : euh je crois que ...on peut vraiment à la 1^{ère} année ...euh moi entant qu'enseignant c'est vrai c.à.d. tout en appliquant la nouvelle conception ...j'ai remarqué que on était toujours tenu par l'ancienne méthode ...c.à.d. que...euh quant on demande à l'élève de produire un texte ...normalement en réalité ...si on demande pas à l'élève de respecter une certaine typologie je crois que on peut pas peut-être évaluer le travail de l'élève ...donc typologie je crois pas vraiment que on peut s'en passer ...c'est pas facile hein au moins ...ces trois ou quatre premières années avec le temps on verra je n'sais pas

55. A : et concernant le contenu des textes c.à.d. les thèmes c.à.d. employés ou plutôt les thèmes abordés dans ce manuel pensez-vous que ça c.à.d. ils sont en conformité avec le socioculturel de l'élève^Q

56. B : je crois que oui...seulement ce n'est pas suffisant ...euh pourquoi parce que je crois que je reviens toujours en fait que les gens qui ont eu la tâche de concevoir le manuel je crois que...ils n'avaient pas énormément le temps pour pouvoir euh toucher le maximum de sujets mais j'espère hein j'espère qu'avec le temps ils auront la chance ...euh d'abord d'évaluer leur travail et ensuite de l'améliorer...

57. A : concernant cette séquence de...intitulée relater un monde futur qu'en pensez-vous ...quel est l'objectif de cette séquence^Q

58. B : euh bon ...je crois que euh c'est une très bonne chose pour moi... moi j'ai eu la chance de le faire avec les élèves au niveau de l'expression écrite j'avais proposé aux scientifiques euh comme sujet d'expression écrite de raconter une séance de travaux pratiques dans un labo futur eh ben j'ai vu que les élèves... ça a très bien marché ...pourquoi ça a très bien marché parce que bon avec cette nouvelle génération d'élèves d'apprenants et avec ces nouveaux moyens de communication ils n'ont pas eu de problème quant vous leur dites par exemple un tableau magique ...un microscope intelligent...une calculatrice intelligente...ils le vivent ça ils le vivent ils vivent avec donc y a pas de problème ...ils peuvent même peut-être imaginer se mettre dans le futur et donc je crois que cette unité c'est le contraire c'est une très bonne chose d'avoir pensé à ça seulement ...euh le fait d'introduire ça dans une nouvelle ...c'est ça peut-être qui aurait qui aura posé le plus de problèmes à l'apprenant ...parce que déjà la notion de nouvelle déjà le fait de raconter ...euh déjà ça a besoin de faire une langue production ce n'est toujours facile pour l'élève

59. A : qu'est ce que vous proposez concernant l'année prochaine ...toujours concernant ce nouveau manuel

60. B : toujours concernant le manuel de 2^{ème} as

61. A : si on vous demande pardon... si on vous demande de proposer des choses à ajouter ou bien des choses à supprimer sur le manuel

62. B : bon tout d'abord euh je propose aux concepteurs du manuel de l'évaluer de s'auto-évaluer pourquoi parce que en s'auto-évaluant ...euh c'est sûr qu'on va découvrir euh des lacunes bon ensuite je propose euh ...d'enrichir le manuel en matière de textes pourquoi ...parce que avec les nouvelles classes de la réforme on a plusieurs filières ...donc je peux pas moi maintenant appliquer le même manuel aux filières par exemple lettres et langues et en même temps euh gestion économie ça n'marche pas moi personnellement j'ai découvert dans ce manuel il y a aucun texte qui convient à cette filière ...donc soit que on va garder le même

manuel et l'enrichir c.à.d. que on va prendre en considération que c'est un seul et même manuel qui va être appliqué sur plusieurs filières soit que carrément ...euh on sera obligé de faire deux manuels moi personnellement je préfère garder un seul manuel pour tout l'monde mais l'enrichir ensuite ... euh je propose que l'on respecte l'ordre chronologique dans la réalisation de la séquence c.à.d. par exemple euh je tiens par exemple la 1^{ère} séquence compréhension orale ...ensuite lecture analytique au lieu de parler de compréhension c.à.d. que pour que l'on sente qu'il y a une certaine conformité entre les progressions et le manuel... pour ce qui est du rajout ou bien de la suppression ... euh je crois que là y a pas de problème ... y a pas de problème euh une autre proposition ... peut-être que e le discours théâtral... mais là ça peut poser un problème de volume horaire de réalisation euh au lieu de ... d'en faire un projet à part moi je propose de faire le discours théâtral et le fait poétique euh pour toutes les filières et l'étaler sur toute l'année voilà

63. A : concernant les termes techniques utilisés dans ce manuel

64. B : bon pour les termes techniques on a vu que dans par exemple ... euh j'ai déjà dit tout à l'heure que les textes sont d'un niveau un peu élevé ... chose qui complique la tâche surtout à l'apprenant ensuite ... euh par exemple hein à titre d'exemple euh pour la séquence 3 ... concernant le futur ... la nouvelle d'anticipation alors page 112 113 114 115 116 117 118 et 119 alors on a remarqué que le texte euh il était très très très très long donc difficilement exploitable ... parce que on peut pas tronquer une partie d'une nouvelle et travailler sur avec les élèves ça n'marche pas ensuite le vocabulaire du texte n'était pas vraiment à la portée des élèves et per conséquent ça devient vraiment euh trop difficile... pour les termes techniques je crois que e ... i y avait beaucoup de termes qui n'étaient pas vraiment faciles ... à expliquer... et même concernant le discours théâtral euh les textes choisis ... étaient d'un niveau lexical peut-être difficile...

65. A : maintenant je veux des réponses brèves... le manuel scolaire de la 2^{ème} AS c'est quoi pour vous ^Q

66. B : c'est un outil ... de travail

67. A : l'approche par compétences

68. B : euh l'approche par compétences c'est très utile

69. A : les objectifs

70. B : c'est indispensable pour l'enseignant

71. A : opposition compétences objectifs

72. B : opposition ^Q

73. A : euh compétences objectifs

74. B : c'est l'esprit de l'enseignement... c'est l'esprit du projet didactique...

75. A : le programme de la 2^{ème} AS

76. B : c'est l'ambition

77. A : les séminaires

78. B : euh les séminaires... euhc'est des haltes pour ... les nouveaux enseignants

79. A : l'enseignement du français langue étrangère

80. B : euh c'est un noble métier ... qui n'est pas aussi simple comme le croire

81. A : l'apprentissage des langues

82. B : ...c'est un devoir ... religieux ... social... culturel... .. et même politique

83. A : merci

84. B : de rien,

Entretien III : de M^r LAHRECH

1. A : Alors s'il vous plaît vous vous présentez
2. B : oui...d'abord bonjour...euh je m'appelle LAHRACH Slimane je suis licencié en langue française...j'ai fait mes études à l'université de Tlemcen...maintenant je suis professeur à l'enseignement secondaire au lycée Imam Malek bien sûr ma spécialité c'est la langue française
3. A : d'accord... vous êtes ç.à.d. vous êtes enseignant depuis quand au lycée^Q
4. B : au lycée...c'est presque depuis 06 ans parce que j'ai commencé l'enseignement au CEM...l'école fondamentale... maintenant je suis...j'enseigne au lycée
5. A : On va donner toute la somme de votre carrière
6. B : presque 10 ans
7. A : 10 ans d'enseignement^Q
8. B : Oui presque 10 ans d'enseignement
9. A : 06 ans au lycée^Q
10. B : 06 au lycée ç.à.d. 03 ans euh au CEM
11. A : Pour cette année vous avez quel niveau^Q
12. B : J'ai 02 niveaux...c'est la 2^{ème} année langues étrangères et terminale...bon terminal j'ai 03 différentes filières sciences...lettres et sciences islamiques
13. A : Et pour la 2^{ème} année^Q
14. B : pour la 2^{ème} année donc c'est une classe de langue...c'est la 1^{ère} expérience ici au lycée la classe contient presque 21 élèves...alors l'année passée on a essayé de choisir des bons élèves ç.à.d. qui ont un certain niveau on va pas dire un bon niveau mais quand même acceptable pour une classe de langue...ç.à.d. la moyenne en Français ou en Anglais ainsi de suite alors je parle du programme si vous voulez
15. A : oui
16. B : A propos du nouveau programme certes la réforme a certains avantages comme elle peut avoir certains inconvénients...alors parmi les avantages de la réforme ç.à.d. ce nouveau programme...c'est quand ils ajoutent ce qu'on appelle la séance d'oral alors cette séance la chose qui permet à l'élève de s'exprimer de parler ainsi de suite...et une autre séance c'est ce qu'on appelle l'exposé oral c'est pas différent à la séance d'oral alors ces deux séances qu'on ajoute aujourd'hui qui permettent à l'élève de s'exprimer de parler ainsi de suite
17. A : qu'est ce que vous pouvez faire comme remarque sur le nouveau programme par rapport à l'ancien programme^Q
18. B : Alors...la 1^{ère} remarque la 1^{ère} différence c'est les répartitions ç.à.d. que la progression du projet de l'ancien programme...le projet contient des unités didactiques... et chaque unité didactique elle contient des séances alors aujourd'hui on a gardé bien sur les projets...alors qu'est ce qu'on a ajouté^Q on a ajouté ce qu'on appelle bon le thème ...après dans chaque projet il y en a un objet d'étude et chaque objet d'étude contient des séquences et bien sûr la séquence contient différentes séances
19. A : Qu'est ce que vous entendez par la notion de projet^Q
20. B : Le projet c'est un thème voilà par exemple je vous donne un exemple...le 1^{er} projet en 2^{ème} année par exemple c'est les discours c'est un thème...les discours alors euh on a différents discours par exemple c'est présenter parmi les thèmes c'est le discours ça c'est un projet alors l'objet d'étude c'est exposer un phénomène exprimer son point de vue ç.à.d. ici on a deux types de textes ce qu'on appelle premièrement texte expositif et le texte argumentatif...t'as compris ou non...bon...le projet c'est les discours...l'objet d'étude c'est exposer un phénomène et présenter son point de vue...la première séquence c'est l'expositif ç.à.d. le texte expositif et la deuxième séquence c'est l'argumentatif le plaidoyer et le réquisitoire...c'est maintenant...par exemple c'est... le deuxième projet ce qu'on appelle...les événements... alors ici on a deux objets d'études c'est..pardon c'est imaginer un monde futur et le récit de voyage... bon pour le monde futur ça c'est un objet d'étude...alors la séquence c'est la nouvelle d'anticipation c'est raconter mais on va pas ç.à.d. retourner en arrière raconter un passé mais un passé ***l'élève va imaginer un monde qui est différent au monde actuel voilà et le récit de voyage...nous le partageons en deux séquence c'est faire un carnet de voyage d'accord euh suivant un itinéraire bien sûr avec la description ç.à.d. ce qu'on appelle le reportage touristique... le récit... les lieux visités voilà
21. A : c'est bien ç.à.d. en principe pour envisager ce programme***il est dans le nouveau au manuel c'est ça^Q
22. B : oui normalement...le nouveau manuel...mais chose à dire le programme qui était proposé dans le manuel bien sûr l'ensemble des enseignants à l'aide de notre inspecteur...on a essayé de faire des petits

32.B : oui...ce titre c'est l'antonymie le titre soit disant l'antonymie prenez ce titre c'est observer à l'infinitif selon que vous serez puissant ou misérable les jugements de cour vous rendront blanc ou noir Lafontaine retenir observer retenir un antonyme est un mot dont le sens est opposé contraire à celui d'un autre ou d'autres mots...bon soit disant que...on te donne pas le titre l'antonymie dans l'expression d'observer qu'est ce que tu va observer je te lis la phrase selon que vous serez puissant ou misérable les jugements de cour vous rendront blanc ou noir qu'est-ce tu t'observes ici ^Q ...

33.A : En principe ou leur demande de lire n'est ce pas ^Q

34.B : Oui après la lecture ça y est...l'élève lit maintenant le ...

35.A : Repérer ^Q

36.B : Qu'est ce qu'il va repérer ^Q

37.A : Les antonymes qui sont dans ce passage

38.B : Mais il n'y a pas le titre d'antonymie...oui c'est pourquoi il y en a les antonymes... c'est pour l'élève qui ne connaissent même pas le mot antonymie...est-ce qu'il va observer les guillemets ^Q je sais pas d'accord il va lire et ainsi de suite mais supposant qu'il n'y a pas...que l'élève ne connaît pas déjà ce mot antonymie

39.A : par exemple qu'est ce que vous proposez ^Q

40.B : oui un exercice c'est avant...d'accord on observe après l'observation certaines activités on va prendre ce terme des activités des exercices...pour que l'élève connaisse c'est quoi l'autonymie il travaille sur quoi ici si par exemple c'est le présent de l'indicatif je te dis par exemple euh observe aujourd'hui je fais euh je prépare le dîner par exemple alors qu'est ce tu va observer ^Q sans motivation directement je dis à mes élèves regardez aujourd'hui je prépare le dîner alors remarquez qu'est ce que vous remarquez ^Q le présent de l'indicatif c'est un temps qui***ce qui indique c'est quoi le présent de l'indicatif ce qui indique le présent de l'indicatif ainsi de suite après on va faire la remarque...mais après l'observation il faut qu'il y ait certaines activités qui permettent à l'élève de lui-même...qui va retenir il va faire une remarque personnelle... alors il y en a certains exercices mais des exercices assez assez difficiles... alors deuxièmement je propose que...un manuel pour les classes de lettres et un manuel pour les classes de sciences parce que c'est...parce que les manuels qui sont entre les mains aujourd'hui c'est un manuel pour les 2^{ème} années langues ç.à.d. 2^{ème} année langue étrangère 2^{ème} année philosophie 2^{ème} année sciences 2^{ème} année sciences économiques voilà... alors ce que je propose c'est que un manuel pour les classes de lettres et un manuel pour les classes de sciences voilà

41.A : est-ce que le projet est bien organisé dans ce manuel ^Q

42.B : on peut pas parler de l'organisation... comment va dire que le projet est organisé ^Q je te dis que le projet contient objets d'étude chaque objet d'étude contient une séquence et chaque séquence elle contient un ensemble de séances presque ce qu'on a proposé dernièrement 13 séances d'accord... alors le manuel il y en a que les supports on trouve comme un titre c'est par exemple le 1^{er} projet un grand titre voilà comme ça par exemple 1^{er} projet directement séquence1 support support séquence1 que des supports des textes après voilà séquence2 le support séquence3 le support... si on parle de l'ancien manuel des 2^{ème} année il contient une bonne organisation des projets par exemple le premier projet on trouve des séances de compréhension après on trouve lexique après on trouve syntaxe après la production écrite voilà... alors si nous voulons que...appliquer ce qu'on appelle euh la compétence il faut que le manuel contienne certaines activités plus ou moins qui... bon le prof il va pas faire il va aider l'élève et pour que l'élève puisse comprendre et on réalise certaine performance il faut que le manuel contienne différentes activités concernant toutes les séances c'est que par exemple pour la compréhension... alors pourquoi on va pas guider l'élève par exemple à faire une fiche de lecture on va par exemple on va euh changer la méthode archaïque soit disant des question directes qui où... mais on va choisir par exemple des questions qui permettent à l'élève de comprendre le contenu premièrement du texte le type l'objectif ainsi de suite...les activités par exemple de langue voilà un ensemble d'exercices... dans la classe bon qui permet à l'élève de faire une préparation chez lui ç.à.d. à la maison... dans la classe c'est faire des remarques simplement des remarques voilà où des définitions voilà

43.A : donc vous avez dit à propos de ce manuel qu'il y a plus de supports que d'activités linguistiques

44.B : oui il est dépourvu soit disant entre parenthèses des activités linguistiques pas d'activité linguistiques même s'il y en a... il y a pas

45.A : que pensez-vous de la terminologie utilisée dans ce manuel ^Q

46.B : ...euh la terminologie bon il faut parler de la terminologie donc il faut à chaque fois parler du niveau de l'élève qu'elle soit la terminologie... on peut pas les juger parce que nos élèves ont un certain niveau donc euh la terminologie simple ou difficile ainsi de suite toujours il faut prendre en considération le niveau de l'élève c'est que l'enseignant ici va faire pas mal d'effort dans la classe afin de permettre aux élèves de faciliter ou de simplifier la compréhension

- 47.A : mais personnellement quand j'ai vérifié le manuel j'ai trouvé qu'il y a beaucoup de termes qui sont des termes techniques
- 48.B : termes techniques
- 49.A : qui ne sont pas à la portée de l'élève
- 50.B : oui oui c'est ça oui des mots des mots valises ce qu'on appelle ainsi de suite à chaque fois même par exemple dans la nouvelle d'anticipation on a trouvé des mots même par exemple les élèves il y'a certains élèves qui préparent chez eux alors la séance suivante ils m'ont dit que monsieur j'ai pas trouvé ce mot dans le dictionnaire oui c'est ça même nous on a essayé de faire alors c'est que j'ai traduit maintenant c'est que l'enseignant doit faire des efforts afin de...il va chercher il va ... je sais pas parce que l'ancienne méthode ça y est maintenant d'accord il faut faire des recherches je sais pas même sur le dictionnaire consulter l'internet je sais pas
- 51.A : ç.à.d. vous pensez que l'ancien manuel il est mieux que celui-là ?
- 52.B : oui oui moi je dis franchement l'ancien manuel c'est euh il est mieux au niveau de la progression hein d'accord voilà mais changement d'étapes de projets d'accord nous sommes pour mais comment on présente ces programmes-là je pense dans ce manuel je sais pas quant il y a que des supports donc je propose qu'il y ait autres activités surtout les activités linguistiques
- 53.A : Que pensez-vous des thèmes proposés ici par rapport à l'autre... ?
- 54.B : Bon il y a pas grande différence entre les anciens et les nouveaux thèmes hein simplement on a changé des notions au lieu de dire par exemple l'argumentatif on a dit par exemple c'est le plaidoyer ou par exemple un autre changement de récit de fiction on l'a changé par la nouvelle d'anticipation bon le reportage reste le reportage le récit de voyage reste récit de voyage l'expositif expositif démonstratif démonstratif pas de changement c'est entre l'ancien et le nouveau programme
- 55.A : et pour le contenu des supports ?
- 56.B : oui le contenu des supports euh a une relation avec bien sûr le thème de certains supports... mais le problème que personnellement je rencontre c'est que question de la typologie des textes donc ici par exemple on parle du texte argumentatif il faut que le texte argumentatif ou le texte expositif... d'abord pour permettre à l'élève de produire alors la première séance après l'oral c'est la lecture alors le texte support doit contenir certaines formes certaines représentations alors je suis entrain de dire certaines formes qui permettent à l'élève d'identifier la progression du texte support par exemple le point de vue après cette partie il y en a ce qu'on appelle les arguments en utilisant les articulateurs ainsi de suite à la fin par exemple la conséquence en utilisant par exemple ainsi alors donc
- 57.A : je ne veux pas parler de la typologie du texte je veux parler de la thématique du texte ç.à.d. la thématique du texte
- 58.B : la thématique
- 59.A : est-ce qu'elle est en rapport avec le milieu socioculturel ?
- 60.B : oui bien sûr alors à propos... voilà ç.à.d. socioculturel il y en a certains par exemple le récit de voyage ou les simplement si on peut parler du reportage touristique par exemple le support concernant la description d'Oran par exemple les élèves qui connaissant déjà Oran la situation géographique d'Oran et des fois bien sûr on trouve pas n'oublie pas que surtout... il faut aussi autre chose à dire il faut prendre en considération les élèves de notre région le sud... alors puisque par exemple ici on a un reportage touristique sur Oran pourquoi pas on a proposé par exemple Taghit ou le désert voilà on a des élèves euh par exemple qui ne connaissent pas par exemple Oran mais c'est un exemple hein mais si par exemple on parle de Taghit ou de Tamanrasset
- 61.A : Et que pensez-vous de toujours de la thématique du texte par rapport à cette ouverture sur le monde ?
- 62.B : Oui bon aussi il y en a alors ici si on peut dire que si le choix des supports pour certains euh par exemple ouverture en parlant de la nouvelle technologie ou du développement technologique c'est ce qui permet à l'élève... par exemple ici... on parle ici par exemple de la nouvelle d'anticipation les élèves connaissent déjà par exemple le micro-ordinateur l'internet le reportage ainsi de suite alors ce qui leur permet d'envisager un monde dont il va utiliser des outils plus développés que les outils actuels voilà donc ça si on peut dire que euh les supports choisis par exemple pour la nouvelle d'anticipation certes ont certaine relation avec l'ouverture sur le monde
- 63.A : Et concernent les activités de langue ?
- 64.B : oui alors les activités de langue c'est ce que les enseignants font volontairement ç.à.d. l'enseignant essaye de voir la séance de langue qui peut avoir une relation avec le thème de la séquence par exemple si on parle de la nouvelle d'anticipation alors par exemple comme séance de lexique on va essayer de parler par exemple des mots qui indiquent le futur les indicateurs des mots des adverbes des adjectifs je sais pas même des verbes et comme par exemple une séance de syntaxe de grammaire de conjugaison par exemple on va parler un petit peu de futur simple voilà pour le reportage touristique par exemple dans le lexique on va

parler de la localisation par exemple on parle de l'adjectif des qualificatifs d'une manière générale par exemple de l'adjectif qualificatif les compléments du nom la relative voilà ç.à.d. ici le prof est libre mais à condition que la séance soit ou ait un rapport avec le contenu de thème de la séquence voilà ce qu'on a fait...

65.A : Qu'est ce que vous pouvez dire à la fin^Q

66.B : Ce que je peux dire

67.A : Sur le manuel hein

68.B : C'est toujours sur le manuel bon à propos du manuel je suis très claire je propose de premièrement changer le thème de la photo de la couverture ça c'est un point de vue personnel s'il n'y a pas ici le titre français 2^{ème} année secondaire je pense que c'est un manuel de l'histoire géo... par exemple comme ça... soit disant que vous n'êtes pas une enseignante je te montre la couverture comme ça on te dit de quelle filière est ce manuel quelle est la première idée^Q... d'après toi

69.A : C'est en rapport avec l'histoire

70.B : Avec l'histoire pas avec un manuel de langue étrangère c'est le français...peut-être le reportage touristique et deuxièmement je propose qu'on ajoute des activités de langue d'accord et même c'est que la progression du projet doit être bien présentée et détaillée dans le manuel ç.à.d. toutes les séances...voilà

71.A: Merci

72.B : Pas de quoi

1. A : Voulez-vous vous présentez ?
2. B : Je suis KHELIFI Faiza...enseignante au lycée Imam Malek...j'ai pris en charge les deux niveaux de la classe de première année et deuxième année...secondaire bien sûr
3. A : Vous suivez quelle méthode dans l'enseignement du FLE au secondaire ?
4. B : personnellement...je suis la méthode utilisée actuellement c'est la méthode de projet...divisée en séquences...c'est-à-dire c'est une notion ou l'enseignant doit traiter le sujet de manière générale... ensuite on se dégrade pendant les séquences c'est-à-dire il faut qu'il soit une continuité entre le projet...thème général et les séquences suivies pendant... au cours de ce projet
5. A : c'est quoi une séquence ?
6. B : alors...la séquence...si on peut dire c'est un des objectifs impliqués...c'est une compétence parmi les autres impliquées et intégrées pendant ce projet...ç.à.d. prenons la notion de l'argumentatif...il faut pas commencer directement par la notion de l'argumentatif sans avoir passé par le démonstratif...ç.à.d. il faut qu'il soit une initiation à la démonstration... ç.à.d. la façon de justifier ou d'illustrer avant de passer à l'argumentatif
7. A : vous avez dit que vous êtes chargé cette année de la 2ème AS
8. B : oui
9. A : alors qu'est ce qui vous a frappé quand vous avez découvert le manuel de la 2^{ème} ç.à.d. le nouveau manuel ?
10. B : alors, ce qui m'a frappée c'est vraiment la qualité du manuel
11. A : ç.à.d. ?
12. B : ç.à.d. c'est juste... si on peut dire ce manuel était fabriqué juste pour la forme
13. A : voulez-vous mieux expliquer
14. B : alors concernant...commençant par le support...le support ça n'a rien à voir avec les thèmes et avec les projets et les séquences impliquées...par exemple...moi quand j'ai travaillé pendant cette année et notamment dans la notion de reportage touristique par exemple j'ai recherché...j'aurais aimé trouver un texte concernant le reportage touristique...je n'ai rien trouvé...j'ai trouvé que des textes qui rapportent un récit de voyage ou une sorte de récit de voyage c'est même pas un récit de voyage
15. A : c.à.d. le problème se pose au niveau des textes supports seulement ?
16. B : au niveau de textes supports... au niveau de la manière de présenter le texte... au niveau de la structure même du texte
17. A : voulez-vous m'expliquer que veut dire la structure de texte...ou bien ce que vous voulez dire par cette expression...la structure du texte
18. B : non...la structure de texte c'est le plan du texte qu'il faut suivre à chaque fois quand on veut étudier un texte... il faut bien montrer à l'élève cette notion de plan c.à.d. ...par quoi il faut commencer...par quoi il faut passer...par quoi il faut terminer ou conclure notre texte...par exemple...un texte narratif, on doit commencer par une initiation ensuite il faut passer par la situation d'événements ou le héros commence ces actions...la partie finale c'est la conclusion oui c'est ça
19. A : est ce que vous avez fait des textes narratifs au cours de cette année avec les 2èmes années ?
20. B : on a pas fait vraiment un texte narratif c.à.d. suivant la structure ou un plan de texte narratif...par exemple on a étudié texte narratif...le récit...on a aussi étudié le récit de fiction et certains types de textes narratifs...mais il y a une différence...moi personnellement...j'ai entamé le texte classique narratif c.à.d. suivant une structure un enchaînement un plan et le texte narratif de fiction ou le récit de voyage... alors c'est... il y a une différence au niveau du plan de la structure
21. A : que pensez-vous du nouveau programme par rapport à l'ancien programme de la 2^{ème} AS ?
22. B : je pense...le même programme... on a rien changé...j'ai toujours le même programme...la différence entre...le thème...la nouvelle d'anticipation c.à.d. auparavant...on a pas fait la nouvelle d'anticipation...contrairement... cette année on l'a fait c'est tout... il y a pas une grande différence
23. A : concernant les types de textes....
24. B : alors concernant les types de textes proposées sur le manuel...alors...ça n'a rien à voir avec le programme je pense qu'il y'a une crise de supports une crise vraiment de textes supports sur ce manuel

- personnellement...je n'ai plus utilisé ses supports proposés par le manuel j'ai cherché ailleurs j'ai trouvé quelques supports qui sont cohérents avec le projet avec le programme proposé
25. A: vous dites que c'est le même programme^Q
26. B: oui, c'est le même programme
27. A: comment^Q
28. B: alors l'année dernière on a travaillé sur l'argumentatif... la même chose cette année on a travaillé sur l'argumentatif
29. A: avec les mêmes notions^Q
30. B: oui avec les mêmes notions... le démonstratif aussi... on a travaillé sur la même chose
31. A: est-ce que c'est proposé sur le manuel de la même façon^Q
32. B: alors... le manuel... c.à.d. la différence entre l'ancien manuel et le nouveau
33. A: oui
34. B : alors... je pense que l'ancien manuel... c'est mieux construit... ç.a.d. plus méthodique que le nouveau... alors si on cherche par exemple à avoir des supports qui sont plus nuancés qui sont plus pertinents avec le programme... avec même les thèmes proposés... concernant le thème ou le type de thème... par exemple l'ancien manuel on a travaillé sur des thèmes par exemple le reportage... alors personnellement j'ai trouvé des textes qui sont mieux présentés que des textes proposés sur le nouveau manuel
35. A: avec les mêmes appellations... toujours sur le manuel^Q
36. B: absolument... alors je pense qu'il y a un changement au niveau des thèmes... au niveau des appellations employées c.à.d. auparavant... Concernant cette année on... plaider une cause... alors la même chose... on disait que la notion de... ça n'existait pas l'an dernier... alors aujourd'hui on dit... on a impliqué cette notion de ... qui était seulement pour les classes terminales alors voilà des mêmes c'était... débattre un sujet d'actualité c.à.d. il suffit de choisir n'importe quel sujet ou n'importe quel texte pour le but d'argumenter, contrairement pour cette année il faut impliquer, il faut choisir un thème ou un sujet d'actualité par exemple j'ai trouvé un texte très intéressant intitulé " trois clés de la génétique" page 33, c'est un texte qui traite la notion de l'ADN spécifiquement pour le clonage alors moi personnellement je vois que ce texte est très intéressant... d'actualité même... concernant cette séquence il n'y a pas vraiment une différence... qui est pertinente parce qu'on utilisait auparavant même la notion de reportage touristique... le récit de voyage... alors c'est la même chose... mais quand on parle de la nouvelle d'anticipation... là voilà il y a quelque chose de nouveau ç.a.d. on travaillait plus la notion de... c'est ce qu'on appelle le récit futuriste... c'est parler... c'est rédiger c'est pousser l'élève à imaginer à présenter un monde futur... et là je pense que c'est très intéressant... oui c'est avantageux de montrer à l'élève à créer aussi... ça pousse l'élève à créer
37. A: c'est très important^Q
38. B: oui... c'est très important... c'est même... si on fait une comparaison entre... la société européenne on donne plus d'importance à l'imagination de l'élève aussi de la création parce que ça pousse à avoir une nouvelle génération... une génération ambitieuse... plus créative c'est tous
39. A: alors vous avez trop parlé de textes supports... que pensez-vous des activités linguistiques présentées dans ce manuel^Q
40. B: alors les activités linguistiques... moi je pense pas qu'il y a des activités linguistiques dans ce manuel... oui il y a des notions des définitions des notions grammaticales... oui ça nous a aidé énormément par exemple les marques de la subjectivité et de l'objectivité... on a aussi vu l'emploi du conditionnel... mais vraiment les activités linguistiques... ça n'existe pas...²
41. A: comment ça^Q
42. B: ç.a.d. il faut que l'élève arrive à analyser... à dégager le schéma de communication... par exemple et ça n'existe pas ou plutôt on donne pas de l'importance à l'analyse linguistique... il faut pousser l'élève à... par exemple... à schématiser le texte et ça... voilà on ne donne pas plus d'importance... alors on a aussi... il faut que l'élève arrive à conclure ou à construire une hypothèse de sens à la fin de chaque texte mais là on donne pas l'importance à cette notion
43. A: hypothèse de sens à la fin de l'analyse du texte ou bien au début^Q
44. B: c'est à la fin... moi je pense qu'il faut rédiger ou construire une hypothèse de sens à la fin de l'étude de texte... pourquoi... parce que... au début on peut pas avoir une idée... certes... on peut avoir une idée mais une idée générale... si on peut dire panoramique
45. A: pourquoi vous l'avez appelé hypothèse^Q

46. B: je l'ai appelé ainsi parce que... il faut pousser l'élève à construire un sens... il faut que l'élève arrive à dégager le sens ou le point de vue du narrateur au même temps il faut qu'il construise une hypothèse ou un point de vue personnelle... concernant tout simplement l'impression de l'élève envers le texte et l'auteur celui qui parle dans ce texte
47. A: tous ce que vous venez d'évoquer... on doit en principe le trouver dans les questions présentées pour l'analyse du texte^Q
48. B: voilà... c'est au cours des questions... mais je ne trouve pas des questions qui suivent une hétérogénéité... un schéma ou un plan détaillé pour faire une étude linguistique... ça n'existe pas
49. A: je reviens toujours à la notion d'activités linguistiques
50. B: oui notamment...
51. A: c'est-à-dire... est-ce qu'il y a des exercices présentés sur le manuel... est-ce qu'ils sont suffisants^Q
52. B: alors je pense... je pense pas qu'ils sont suffisants... par exemple on a trouvé ici... autrement dit... sont des exercices qui ne sont pas au service de la compétence ou de l'objectif destiné... ç.à.d. sur la page 23... on trouve ici un exercice de la comparaison entre les mots composés... des mots latins et les grecques on voit aucune importance à l'élève d'étudier ou d'apprendre cette notion ou la composition ou plutôt des mots composés... je ne vois aucune utilité... cet exercice de même j'ai trouvé un autre exercice ici... des exercices qui sont trop compliqués
53. A: par rapport au niveau de l'élève ou par rapport à celui du professeur^Q
54. B: oui par rapport au niveau de l'élève... c'est très difficile c'est presque impossible de comprendre ce type d'exercices avec l'élève de 2^{ème} année... par exemple
55. A: vous pensez qu'il y a une évolution du contenu du nouveau manuel^Q
56. B: une continuité au niveau de programme
57. A: ç.à.d. il n'y a pas d'évolution... c'est ça^Q
58. B: y a pas d'évolution
59. A: et concernant l'ordre chronologique des étapes de la séquence ou les étapes de projet^Q
60. B: un certain ordre chronologique
61. B: qu'est ce que vous pensez... est-ce que les séances de la séquence sont bien détaillées sur le manuel... on peut travailler avec le manuel d'une manière très facile... très accessible^Q
62. B: non... pas du tout... moi personnellement je n'ai plus utilisé ce manuel parce que j'ai pas trouvé des supports adéquats au niveau de l'élève... alors notre but ou un des compétences impliqués pendant le cours cette année... c'est impliquer l'élève dans son milieu socioculturel... personnellement je n'ai plus trouvé de textes ç.à.d. des textes qui traitent des sujets d'actualité mais c'est pas des sujets qui renvoient à notre société... à notre culturel et moi je vois que la littérature algérienne d'expression française est riche... on a même des textes des auteurs algériens qui ne manquent pas d'importance... alors pourquoi on a pas proposé ce genre de textes au lieu par exemple de prendre un texte ici de... je sais pas moi... ou un autre type de texte... j'ai trouvé ici... je pense que c'est le discours théâtral... parce que moi j'ai pas travaillé... alors ici c'est la notion ou la nouvelle d'anticipation... c'est vraiment des thèmes qui n'ont rien à voir avec notre société... avec notre culturel... il y a même ici des textes théâtraux... pourquoi on a pas proposé... des textes théâtraux locaux... par exemple on a plusieurs textes de théâtre algérien par exemple de KATEB Yacine... moi je ne vois pas ce type de textes supports... c'est mis au service de ces compétences ou de notre but celui d'impliquer l'élève dans son milieu socioculturel
63. A: ç.à.d. c'était pas le cas pour l'ancien manuel^Q
64. B: non
65. A: il y avait des textes de littérature maghrébine... algérienne^Q
66. B: oui... bien sûr... quand on a travaillé avec l'ancien manuel... on travaillait par exemple pour la notion de l'argumentatif plutôt le reportage touristique... on trouvait des textes purement locaux... par exemple le texte de GHARDAIA... alors on a traité le sujet ou le thème du désert... c'est un texte très riche qui nous a bien présenté la richesse de l'Algérie... voilà
67. A: ç.à.d. c'était plus important^Q
68. B: oui c'était plu important... c'était plus riche
69. A: que pensez-vous des termes techniques employés dans le manuel... soit dans les textes... soit dans les activités linguistiques^Q
70. B: alors au niveau des textes je vois qu'il faut pas employer ce type de terme techniques et notamment pour l'élève... une fois il utilise... les termes qui sont pas souvent utilisés... alors il trouve une difficulté à

- saisir le message mais au niveau des activités linguistiques... c'est très important d'utiliser ces termes car ça enrichit son vocabulaire... c'est aussi une manière de pousser à faire des recherches... ç.à.d. de le mettre curieux... c'est ça... alors contrairement au niveau de texte il faut pas employer des termes qui sont trop difficiles... parce que ça empêche la perception du message et la compréhension et notre objectif au niveau de texte... c'est comprendre ou arriver à saisir ce que je veux dire au cour de texte... voilà
71. A: je veux revenir un petit peut en arrière... alors je reviens à la notion de séquence... alors concernant les étapes de séquences... vous commencez avec la séance d'orale et vous en arrivez à l'exposé oral... alors pouvez-vous m'expliquer ?
72. B: personnellement je la trouve très avantageuse la méthode orale parce que ça nous a aidé à pousser l'élève à s'exprimer... il existe quelques élèves qui sont timides... alors il faut les pousser à s'exprimer... c'est aussi un avantage de cette séance... c'est corriger et pousser l'élève à s'articuler correctement... par exemple une fois il suffit que l'élève dit une phrase même s'il se trompe... alors il faut pas l'arrêter... il faut qu'il continue... il faut qu'il ne soit pas un empêchement d'articulation... il faut corriger s'il y a des erreurs et le pousser à parler mieux... à parler plus
73. A: vous corrigez quel type d'erreurs au niveau de l'oral ?
74. B: alors il faut corriger les erreurs d'articulation... et les fautes de langues... par exemple au lieu de dire...
75. A: un exemple
76. B: oui je vais prendre un exemple... au lieu de donner une réponse en un mot... il faut le pousser à donner une réponse en une phrase... c'est ça notre but... voilà
77. A: et dans la séance de l'exposé oral ?
78. B: l'exposé oral... alors malgré que c'est une méthode qui est très importante... mais on a confronté un problème... c'est une crise de temps... on 'a pas assez de temps... alors personnellement je leur donnais une méthode pour savoir comment préparer un exposé oral avant de le présenter par écrit... mais malheureusement je n'avais pas le temps pour le réaliser
79. A: ç.à.d. le programme est chargé c'est ça ?
80. B: oui... même les séances données au professeur c'était insuffisant
81. A: vous avez combien d'heures ?
82. B: moi j'avais trois heures par semaine
83. A: qu'est ce que vous proposez pour l'année prochaine concernant le programme ainsi que le manuel de la 2^{ème} année
84. A: je propose de reconsidérer l'ancien manuel mais avec des innovations... par exemple la nouvelle d'anticipation... il faut aussi donner plus d'importance aux exercices parce que le nouveau manuel est très pauvre... les exercices sont absents on a une crise d'exercices
85. A: concernant le fait poétique ?
86. B: alors concernant la poésie... moi personnellement je vois que c'est un pas très important... mais on a besoin... des poésies qui sont méthodiques parce que les poèmes proposés sur ce manuel sont des poèmes libres qui n'ont pas d'objectif c.à.d. qui est au service de l'analyse du poème... qu'est-ce qu'une étude de poème ? il faut faire une étude sur la strophe et sur même la structure de la poésie... alors qu'avec le genre de poème proposé on peut pas travailler on peut plus appliquer cette méthode... alors j'aurai bien aimé proposer des poèmes qui sont plus objectifs si on peut dire
87. A: pour conclure... que pensez-vous de programme de la 2^{ème} année et du manuel en générale ?
88. B: alors... à mon avis le programme de la 2^{ème} AS... les projets sont adéquats avec les séquences intégrées... concernant le programme de la 2^{ème} AS... présenté sur ce manuel... c'est pas tellement nuancé... il y a des lacunes et notamment au niveau des supports proposés... ils sont jamais au service du projet ni des séquences... c'est vraiment une crise de support lui-même... puisque l'un des objectifs intégrés par le ministère d'éducation... c'est impliquer l'élève dans son milieu socioculturel... alors on ne trouve plus des textes qui traitent des sujets actuels ou des textes qui touchent notre culturel vécu... pourtant l'Algérie est riche en littérature d'expression française... d'autre part au niveau de compréhension... on a remarqué qu'il y a pas de cohérence
89. A: pardon... une cohérence entre quoi et quoi ?
90. F: une cohérence entre les questions posées par exemple... on a remarqué qu'il n'y a pas de cohérence oui c'est la manière de poser la question... il faut qu'elle soit guidée suivant un ordre chronologique et une méthode qui nous facilite la démarche linguistique
91. A: Merci

Entretien de M^r L'inspecteur/Formateur

1. A : pouvez-vous vous présenter ^Q
2. B : bien sûr M^r KADDOURI Mohamed inspecteur de l'éducation et de la formation du français langue étrangère avec une zone composée de la W. d'Oran Saida Bayed et Nâama
3. A : quel est l'objectif de cette réforme dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie ^Q
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***ses limites comme dans tous les pays normalement tous les 10ans 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 précises 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^{ère} année moyenne le descriptif en 2^{ème} année moyenne l'expositif et l'exhortatif je crois en 3^{ème} année et en 4^{ème} 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 pieds 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 sur le manuel de la 2^{ème} AS 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^{ème} 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^{ème} 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... ç.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 ç.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 ç.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 gérables 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^{ème} 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 ?
- 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 ?
- 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 ? 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 sacraliser le manuel
- 27.A : alors puisque vous parlez du manuel... que pensez-vous du manuel de la 2^{ème} AS du point de vue didactique et du point de vue linguistique ?
- 28.B : le manuel de la 2^{ème} AS il 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 ?
- 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) publie tous les manuels de toutes les matières... c'est pas facile ce qu'on tenté avec le manuel de la 1^{ère} 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 citées 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 le nouveau manuel de la 2^{ème} AS... du point de vue des activités linguistiques il est maigre c'est le mot qu'on a

34.B : ***

35.A : il est maigre il y a quelques termes qui sont difficiles par exemple euh la notion de dénotation connotation le raisonnement déductif inductif ... 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 textes nous n'avons jamais interdit aux professeurs 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 donc en principe il doit le trouver abordable accessible mais quant il va voir un texte qui est trop long ...

40.B : où est le problème... il est long^Q

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 entant que professeur là ce sont des élèves qui ont un niveau x qui sont limités que dois-je leur donner comme menu^Q ... 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 ^Q
- 44.B : ils n'ont pas compris euh
- 45.A : alors qu'est ce qu'on fait dans les séminaires ^Q
- 46.B : dans les séminaires on euh
- 47.A : on leur explique ^Q
- 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 ^Q
- 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 la 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 entant 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 pourrons 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 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

Table des matières

Dédicace..... 3
Remerciements..... 5
Sommaire.....
Introduction.....

**Première partie :
 Grammaire, Linguistique et Didactique.**

Chapitre I : De la Grammaire à la Linguistique.

1. Comment est apparue la linguistique..... 11
 1.1. Discipline ou science..... 11
 1.2. Linguistique & grammaire..... 11
2. Les grands courants linguistiques..... 12
 2.1. Structuralisme en Europe..... 13
 2.2. Structuralisme américain..... 14
 2.2.1. Distributionnalisme..... 14
 2.2.2. Transformationnalisme..... 15
 2.3. Grammaire générative et transformationnelle..... 15
 2.3.1. Grammaire universelle..... 16
 2.3.2. Les universaux du langage..... 16
 2.4. Linguistiques de l'énonciation..... 17
 2.4.1. Qu'est ce que l'énonciation..... 18
 2.4.2. Phrase & Énoncé..... 19
 2.4.3. Énoncé & Énonciation..... 20
3. Étude de l'énonciation..... 20
 3.1. Indices de l'énonciation..... 22
 3.1.1. Les déictiques..... 22
 3.1.2. Les modalités..... 23
 3.2. Actes de langage..... 23
 3.2.1. Les actes de langage institutionnels et les actes ordinaires..... 23
 3.2.1.1. Les actes institutionnels..... 24
 3.2.1.2. Les actes ordinaires..... 24
 3.2.2. Les caractéristiques d'un acte de langage..... 25
 3.3. Les deux plans de l'énonciation..... 25
 3.3.1. L'énonciation de discours..... 25
 3.3.2. L'énonciation historique..... 28

Chapitre II : Grammaire, Didactique et Linguistique en classe de langue.

1. Grammaire et Linguistique dans l'enseignement..... 28
 1.1. La grammaire phrastique..... 28
 1.2. La grammaire textuelle..... 29
2. Didactique et Linguistique dans l'enseignement du FLE..... 30
 2.1. La didactique des langues..... 31
 2.2. La linguistique dans l'enseignement des langues..... 32
3. Énonciation dans l'enseignement de FLE..... 33
 3.1. Interlocuteurs et Énonciation..... 33
 3.2. Interlocuteurs et Polyphonie..... 34
 15

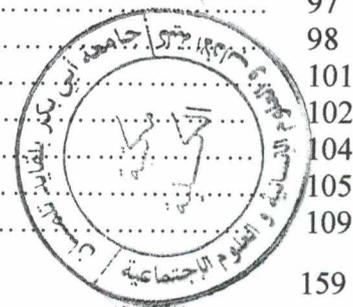
| | |
|---|----|
| Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie. | 36 |
| 1. Enseigner le FLE au secondaire avant 2005..... | 36 |
| 2. La réforme et l'Enseignement du FLE..... | 39 |

Deuxième partie : Problématique et Méthodologie.

| | |
|---|----|
| Chapitre I : Problématique et Objectifs..... | 42 |
| Chapitre II : Méthodologie de recherche..... | 48 |

Troisième partie : L'Énonciation dans le manuel de FLE de la 2^{ème} AS.

| | |
|--|-----|
| Chapitre I : Le nouveau manuel de la 2 ^{ème} AS : tendances vers la prise en compte de la linguistique de l'énonciation, mais pour quels destinataires ? | 52 |
| 1. Conception du manuel..... | 53 |
| 2. Contenu/ organisation du manuel..... | 56 |
| 2.1. Aide à l'enseignant..... | 56 |
| 2.2. Aide à l'élève..... | 59 |
| 3. Les marques de l'énonciation dans le manuel..... | 64 |
| 3.1. Au niveau des textes..... | 65 |
| 3.1.1. Le discours objectivé..... | 69 |
| 3.1.2. Le plaidoyer et le réquisitoire..... | 70 |
| 3.1.3. Le discours théâtral..... | 72 |
| 3.1.4. Le récit..... | 74 |
| 3.1.4.1. Le récit de voyage..... | 74 |
| 3.1.4.2. La nouvelle d'anticipation..... | 75 |
| 3.2. Au niveau des activités proposées..... | 77 |
| 3.2.1. Expression ou Production..... | 77 |
| 3.2.2. Les exercices..... | 78 |
| Chapitre II : Le manuel de la 2 ^{ème} AS : ambiguïté et tolérance. | 81 |
| 1. Un manuel n'est qu'un auxiliaire..... | 81 |
| 1.1. Une mise à jour en urgence pour les enseignants..... | 82 |
| 1.2. Les outils didactiques : le manuel en quelle position ?..... | 84 |
| 2. Des enseignants/apprenants : un manuel présent/absent en classe de FLE..... | 89 |
| 2.1. Objectifs incompris..... | 89 |
| 2.2. Un manuel montrant ses limites à son début..... | 92 |
| Chapitre III : Propositions. | 97 |
| 1. La conception du manuel..... | 97 |
| 1.1. Le manuel scolaire est un outil de scolarisation..... | 98 |
| 1.2. Les supports et les activités..... | 101 |
| 1.2.1. Les exercices..... | 102 |
| 1.2.2. Les textes supports..... | 104 |
| 2. La formation des enseignants..... | 105 |
| Conclusion..... | 109 |
| | 159 |



| | |
|---------------------------------------|-----|
| Conclusion | 110 |
| Bibliographie | 114 |
| Références pédagogiques..... | 114 |
| Sitographie | 115 |
| Annexes | 116 |
| I. Pages du manuel..... | 116 |
| II. Tableau synoptique..... | 132 |
| III. Guide des entretiens..... | 133 |
| IV. Transcription des entretiens..... | 135 |
| Table des matières | 158 |

