

**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique**

**Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem -**

**Faculté des Lettres et des Arts**

**Département de français**

**École doctorale de français**

**Sujet**

*L'enseignement du FLE dans le continuum entre le secondaire et le cycle universitaire. Entre besoins et normes.*

Mémoire pour l'obtention du diplôme de magister

**Présentée par :**

M. Abid Bentaleb Abdellah

**Sous la direction de :**

Sâadane Braïk, MC A

Université de Mostaganem

**Membres du jury :**

M. Fari Bouanani Gamal	Maitre de conférences A	ENSET Oran	Président
M. Braïk Sâadane	Maitre de conférences A	U. Mostaganem	Rapporteur
Mme Sebane Mounia	Maitre de conférences A	U. Mascara	Examinatrice
Mme Bensekat Malika	Maitre de conférences B	U. Mostaganem	Examinatrice

**Année universitaire : 2010 - 2011**

# **INTRODUCTION**

L'enseignement du français langue étrangère occupe une place prépondérante dans le système éducatif algérien, c'est ce qui explique les dernières décisions politiques qui se sont soldées par l'introduction de l'enseignement du français, dès la troisième année primaire ainsi qu'une révision des programmes et des manuels scolaires. Nous nous intéresserons dans ce travail aux productions orales et écrites des étudiants de première année de licence et nous nous sommes basé sur une démarche empirique, plus précisément sur un recueil de données et une expérimentation, que nous expliquerons plus tard, et qui furent effectuées au sein des départements de français.

Nous analyserons des données à partir d'un corpus qui permettra de constater le continuum entre lycée et université. Nous analyserons donc les productions et les représentations des sujets sur l'enseignement du FLE dans le supérieur et sur le discours universitaire. Nous étudierons les compétences discursive, argumentative et culturelle chez les étudiants de première année de licence de français.

Nous présenterons aussi, de manière succincte, le processus d'apprentissage de la production écrite au lycée et plus précisément, la mise en place d'une compétence argumentative en tenant compte de la prise de conscience quant à la dimension culturelle qui est très souvent mal perçue pour avoir été mal comprise ou mal enseignée.

Dans le secondaire algérien, même si l'oral est omniprésent lors des pratiques pédagogiques (mais en utilisant très peu de documents authentiques), l'enseignement est centré sur la compétence de l'écrit. En effet, les élèves/apprenants, durant leur cursus et à travers les différents plans de formation, subissent un enseignement basé sur la compréhension de l'écrit, le fonctionnement linguistique et la production écrite. Ainsi, les différentes activités proposées en classe de langue visent à préparer l'apprenant précisément à cette compétence, surtout lorsqu'on sait que l'évaluation à l'oral demeure absente lors des devoirs, des compositions ainsi qu'au baccalauréat, une épreuve qui ne sanctionne le candidat qu'à l'écrit et ce, malgré l'avènement de la pédagogie du projet dans le système éducatif en Algérie. Cela suppose-t-il que les programmes officiels ne sont pas appliqués ? Qu'en est-il de la formation des formateurs ! Mais cela n'est pas le sujet de notre réflexion.

En effet, si l'on se réfère à la finalité préconisée dans les textes officiels par l'institution de tutelle et qui stipule « *qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale* » ( voir fascicule des programmes du secondaire algérien, 1996), l'on s'attend à une confirmation lors des épreuves du baccalauréat mais le constat d'échec demeure avéré.

Si autrefois, L'enseignement du FLE dans le secondaire algérien était basé essentiellement sur l'unité didactique et que les programmes étaient construits sur la base des typologies textuelles (le texte narratif, expositif, argumentatif, descriptif...), aujourd'hui, les nouvelles réformes du système éducatif ont touché une nouvelle fois les approches et les méthodologies pratiquées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. On parle aujourd'hui « *d'approche par les compétences* » et les nouveaux programmes dans le secondaire sont en vigueur dans tous les niveaux ; cependant, l'opérationnalisation et la mise en œuvre d'une démarche communicative/actionnelle restent assez timides pour les raisons que nous ne citerons pas ici.

Cependant, que ce soit dans les anciens ou dans les nouveaux programmes, la typologie du discours reste en vigueur et les instructions officielles insistent sur la maîtrise du discours écrit, même si l'oral aujourd'hui tend à reprendre la place qu'il devait occuper depuis longtemps. Quand on sait le lien existant entre la compréhension de l'écrit et l'expression écrite d'une part et entre la pratique de l'oral d'autre part, la maîtrise de l'un ne peut se développer sans la maîtrise de l'autre.

Dans notre travail, nous nous attarderons donc sur la problématique de l'oral mais aussi de l'écrit. Les projets d'écriture que tentent de réaliser les enseignants de lycée avec leurs élèves restent pauvres au plan du discours et des idées développées.

Dans cette étude, nous présenterons la population concernée par l'enquête, leur spécificité, leur statut social et leur relation avec la langue française. Nous évoquerons aussi le statut assez particulier qu'occupe la langue française en Algérie et sa place dans l'éducation nationale mais aussi à l'université. D'un autre côté, nous évoquerons l'importance que revêt l'écrit dans les modes d'évaluation préconisés dans le système

éducatif algérien ; c'est ce qui a motivé le choix de l'objet d'étude et la focalisation sur l'option de l'écrit mais aussi sa relation étroite avec l'oral.

A mes défunts parents qui ont toujours privilégié le savoir « El ilm » à l'argent et qui n'ont jamais hésité « *à vendre le taureau pour payer les études* »

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à mon directeur de recherche, Monsieur Braïk Sâadane , qui a géré avec compréhension et patience un vieil étudiant qui vient de renouer avec la recherche.

Je remercie également tous ceux qui ont contribué à ma formation en post-graduation ainsi que les membre du jury qui ont accepté d'examiner le présent travail.

**CHAPITRE I :**  
**Approches / enseignement du FLE en**  
**Algérie / De la terminale à la 1<sup>ère</sup> année**  
**de licence**

## **Chapitre I**

### **« Enseignement/Apprentissage du FLE en Algérie » : de la terminale à la première année de licence.**

Nous ne pouvions aborder la question de l'argumentation et de la culture sans présenter cet étudiant universitaire qui, dans un passé encore récent, évoluait dans un univers tout autre à savoir, le collège ensuite le lycée. A cet effet, nous avons pensé qu'il serait plus judicieux d'établir un état des lieux de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

#### **1-l'enseignement du FLE dans le secondaire algérien et ses objectifs : entre normes et besoins :**

Le Français, comme langue vivante doit être parlé avant tout ; c'est une langue de communication qui se résume en une acquisition consciente, méthodique et raisonnée des éléments du système linguistique.

Le développement didactique avec reprise et approfondissement permet de réactiver les acquis face à une situation d'apprentissage. Les différents programmes d'enseignement présentent aux élèves des situations de communication leur permettant d'intégrer habiletés et connaissances. L'objectif majeur est d'amener l'élève au maniement des unités textuelles (la grammaire de texte), et de faire maîtriser le plus implicitement possible le fonctionnement des éléments assurant la cohérence des textes qui favorisent à la fois la compréhension et la production d'énoncés (plus longs que la phrase). A partir d'activités, on vise à améliorer la maîtrise, par les apprenants, des mécanismes de la phrase. On propose un ensemble d'exercices et d'activités où le passage du simple au difficile sera déterminé quantitativement puis qualitativement par le volume et la nature de l'apport d'éléments linguistiques de nature et de taille différente ; ainsi, des activités de textualisation, proches des pratiques professionnelles des spécialités du traitement de l'information sont aussi préconisées.

Quant à la lecture, elle repose sur une triple compétence : Une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue, une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrit (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (l'expérience vécue, le savoir faire, le bagage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde). Ces trois

compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence en langue étrangère. Il s'agit de considérer la situation d'écrit comme une situation de communication écrite, de se fixer des « objectifs de lecture ».

La compétence de lecture, c'est d'avoir la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on cherche, la capacité d'interroger un écrit et d'y trouver des réponses, la capacité de comprendre et d'interpréter des documents de manière autonome. Le but de cet enseignement est de permettre à l'apprenant d'acquérir un ensemble d'informations qui l'aident à modifier son comportement initial mais aussi à mettre en œuvre les moyens pédagogiques pour maîtriser parfaitement les éléments de la formation.

Il est important aussi de penser à motiver l'élève pour lui permettre de surmonter les difficultés de son apprentissage, sans oublier de renforcer l'attention des apprenants par des activités qui sont en relation avec l'objectif visé.

La matière enseignée est divisée en séquences comportant chacune d'elles un certain nombre de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes à acquérir. Avant de réaliser le comportement final, l'élève doit acquérir un certain nombre de comportements intermédiaires. L'activité intellectuelle permet à l'élève d'utiliser et d'étendre ses acquis d'apprentissage pour pouvoir maîtriser le comportement final souhaité en fin de formation. Pour conserver l'ensemble de la formation en mémoire, l'enseignant est appelé à effectuer des exercices mettant en pratique les notions à retenir.

Ainsi, avant, pendant et après la leçon, des synthèses ou des exercices partiels permettront d'enchaîner les leçons, de faire acquérir un élément nouveau ou de rappeler les éléments essentiels à entretenir. Cet apprentissage permet à l'élève de prendre conscience, dans des situations d'interlocutions concrètes ou de lecture, des dimensions informatives, argumentatives parfois littéraires des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes, ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des personnes ou par le scripteur lui-même.

## 2- La didactique du F.L.E en question dans le Secondaire Algérien : peut-on parler d'échec ?

La langue française a longtemps joui de privilèges quant à son statut par rapport aux autres langues enseignées dans notre pays. Nous ne ferons pas, ici, l'historique de l'évolution de cette langue en Algérie mais nous soulignerons quand même une situation de fait actuelle : la langue française occupe la place qui lui revient, à savoir celle de langue étrangère, du moins, c'est le statut officiel au plan politique.

En revanche, ce qui pose les limites de son champ d'évolution, c'est qu'elle est peu ou pas du tout (selon les régions) pratiquée socialement, elle est évacuée du contexte communicatif dans l'administration, elle reste donc réservée à ceux qui fréquentent l'école (apprenant - enseignant) et enseignée dans le cadre des orientations fondamentales du système éducatif Algérien : ouverture sur le monde extérieur, formation intellectuelle à portée universelle.

Elle fut, pendant longtemps, soumise à des « ondes de choc » résultant du rejet de la langue du colonisateur. Ces « soubresauts » qui existent de manière sporadique pour des motifs que nous n'avons pas à exposer ici, font que la langue française, par rapport aux autres langues enseignées (anglais, espagnol.) subit des attaques diffamatoires et faites l'objet de dénigrement. Certains enseignants se plaignent d'être calomniés par des apprenants ; ce qui crée un refus de contact avec cette langue et creuse un fossé entre l'enseignant et l'élève.

Le statut de langue étrangère n'est pas encore clairement perçu du fait que le facteur linguistique dans le contexte culturel et identitaire en Algérie reste encore posé.

Nous n'enseignons pas le français pour dévier les jeunes générations de leur langue maternelle ni pour leur inculquer une certaine idéologie, mais pour les doter d'outils à même de les libérer de l'influence étrangère et de leur permettre l'accès à la pensée universelle dans sa dimension constructive. Nous enseignons le français afin que les apprenants développent des compétences communicatives :

- **linguistiques** : lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique.

- **Sociolinguistiques** : relatives à l'utilisation des marqueurs des relations sociales, des règles de politesse.
- **Pragmatiques** : discursive et fonctionnelle.

Il s'agit donc, à notre sens, de « démystifier » l'enseignement des langues, et plus particulièrement celui du français, pour que leur apprentissage ne soit plus utilisé dans le cadre d'enjeux occultes mettant l'élève et l'enseignant en situation d'otages.

Un enseignement optionnel pour les langues serait-il un premier pas dans ce sens? Le statut de langue étrangère 1 ou langue étrangère 2 ne serait plus affirmé par décision institutionnelle mais serait instauré en termes de choix, de projection dans l'avenir impliquant en premier lieu les parents et l'élève.

Quels sont alors les problèmes que posent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un pays particulièrement plurilingue comme l'Algérie ? La didactique des langues étrangères apparaît- elle totalement satisfaisante dans ses pratiques d'aujourd'hui ? Quelles en sont les grandes avancées et quelles en sont les grandes insuffisances ? Ces méthodologies tiennent-elles véritablement compte de la personnalité psychologique de l'élève qui apprend ? Dans leurs applications pratiques, ces méthodologies ne présentent- elles pas un caractère trop cloisonné au détriment de l'utilisation des avancées d'autres approches dont l'interaction pourrait apporter des éléments nouveaux à la didactique du FLE ? N'y a t-il pas une carence pour ce qui est du fondement de l'enseignement du FLE?

Comment ces méthodologies (dans différentes langues : français, anglais, langue maternelle) peuvent- elles être transdisciplinaires dans leurs pratiques ?

Toutes ces questions sont fondatrices d'une démarche, d'un contrat pédagogique, que se doivent d'être les plus explicites possibles.

Toutefois, nous avons préféré axer notre approche analytique sur l'aspect technique et/ou pédagogique de l'enseignement du F.L.E au secondaire en évacuant d'abord :

- Toutes les scories à caractère idéologique ou politique.

- Les fondements théoriques contradictoires.

Nous avons opté pour l'acte pédagogique en situation d'apprentissage, d'où le thème choisi dans notre recherche, à savoir l'organisation du discours argumentatif à travers les productions orales puis écrites. Ce qui compte pour nous c'est la performance langagière ou son absence (à cause des difficultés d'apprentissage). Dans l'un et l'autre des cas, il s'agit d'observations à analyser.

### **3- Le F.L.E en contexte scolaire/enjeux et perspectives**

C'est l'école qui va pourvoir au véritable apprentissage des langues, que ce soit les langues étrangères ou la langue maternelle<sup>1</sup>. Nous savons que ni les objectifs, ni les moyens, ni les résultats ne peuvent être identiques dans l'apprentissage de chacun de ces systèmes linguistiques.

L'apprentissage scolaire des langues suit des logiques tout à fait différentes de celle de l'acquisition de la langue maternelle.

Si l'acte de percevoir est à la base de cette approche, encore faut-il que cette approche soit réellement présente et qu'elle participe à la performance langagière, qu'elle participe à l'élaboration du système de la communication interpersonnelle dans le vécu de l'apprenant et dans les situations scolaires.

Ces réflexions ne sauraient être complètes si elles ne débouchaient pas sur des propositions pédagogiques permettant de définir des pratiques qu'on serait en droit d'attendre de cette approche. Nous reviendrons d'abord sur des propositions pédagogiques qui existent déjà dans le domaine de la didactique. Mais il sera nécessaire de dépasser ce seul domaine pour traiter de l'utilisation de cette approche : Milieu social, psychologie, culture...

---

<sup>1</sup> Langue maternelle ou langue de première socialisation : un paramètre à prendre en charge de manière plus consciente et plus efficace dans les projets relatifs au système éducatif en Algérie. Quel arabe enseigner ? Comment concilier l'arabe de scolarisation et « l'arabe algérien » ?

Pour introduire notre propos et pour étayer cet état des lieux du système éducatif en Algérie, il nous paraît nécessaire de revenir en quelques mots sur les concepts de langue, langage, morphologie, lexique. ...

On sait que l'homme est un être qui s'exprime. N'est-ce pas plutôt le fait qu'il soit le seul à pouvoir s'approprier la forme et la représentation du langage de l'autre afin d'entrer avec lui dans une relation de sens ?

Cette question mérite une réflexion sur la langue de l'autre, son acquisition, sa maîtrise et son apprentissage pour accéder à une pratique orale et écrite.

Notre questionnement d'origine prend sa source dans le constat que l'enseignement du FLE se heurte à des problèmes de plus en plus importants ayant trait aux choix didactico-pédagogiques qui se fondent en partie sur le refus du recours à la langue maternelle. Les raisons invoquées par les différentes méthodologies présupposent ainsi une identité procédurale entre l'acquisition de la performance communicative dans sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère.

La question à laquelle nous avons tenté d'apporter quelques éléments de réponse dans ce premier chapitre est de savoir s'il s'agit de la même logique, d'un processus identique qui nous permettrait d'acquérir notre langue maternelle et d'apprendre une langue étrangère. Il s'agit donc de savoir s'il est possible aux enseignants de recréer les conditions qui ont permis d'acquérir le code du langage, dans le but de permettre d'apprendre une langue autre que sa langue.

Enseignant de français langue étrangère depuis plus de vingt cinq ans (d'abord dans le secondaire ensuite dans le supérieur), j'ai été en effet confronté dans mes pratiques à des situations très différentes qui posaient la question de la légitimité du recours à la langue maternelle des élèves dans l'élaboration d'une communication orale et écrite.

Actuellement, l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire nous semble poursuivre la même logique que celle de l'apprentissage scolarisé de la langue maternelle, bien que les objectifs en soient différemment exprimés. Il y a de toute évidence, un objectif purement «Scolaire», sous son aspect institutionnel, qui répond à une

demande toujours plus pressante du législateur, représentant légal des responsables d'éducation.

Cette demande vient d'une idée reçue qui veut que l'apprentissage d'une langue étrangère soit devenu tout à fait indispensable dans la vie de tous les jours, au même titre que les mathématiques ou autres disciplines. Les objectifs de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, répondent certes à un besoin de communication internationale de plus en plus grand. Le monde est de plus en plus assimilable à un village, grâce au développement des moyens de communication, et la connaissance de l'autre passe par l'assimilation de son système langagier.

En contexte scolaire, ce sont bien entendu les autorités de tutelle, Ministères de l'Éducation et du supérieur, qui choisissent et définissent les objectifs à atteindre. Ceci est bien entendu valable dans tous les pays du monde ; à partir de la politique éducative nationale, des finalités sont définies au système éducatif. Ces finalités sont traduites en objectifs d'enseignement. Les auteurs de matériels, de méthodes, eux, tentent de mettre en adéquation ces objectifs avec des contenus d'apprentissage en les présentant dans des manuels qui doivent correspondre à des exigences éditoriales parfois peu compatibles avec leur efficacité. L'enseignant n'est pas un simple exécutant de préceptes conçus dans les différents manuels par des spécialistes ayant plus ou moins perdu le contact avec les réalités quotidiennes de l'enseignement du FLE. Il adopte, sans cesse, des objectifs fixés par son autorité de tutelle aux situations précises et particulières de sa classe.

L'élève semble pour l'instant exclu de ces réflexions sur les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire. Il n'existe pas d'enquêtes ni de sondages sur les attentes des élèves, sur les buts qu'ils se sont fixés au moment où ils entreprennent cet apprentissage.

En contexte scolaire, en effet, tout se passe comme si l'élève venait consommer par obligation institutionnelle un produit dont il n'a pour le moment que faire et qu'il n'a pas toujours envie de consommer. Comment faire manger à quelqu'un qui n'a pas faim ?

Les objectifs sont définis de manière explicite en termes de comportements à faire acquérir aux élèves. Les nouveaux programmes sont définis en termes de compétences.

Ceci donne aux enseignants des latitudes assez grandes en ce qui concerne l'exploitation de ces objectifs. L'enseignant, toutefois, a recours à des objectifs plus précis, rendant son enseignement plus opérationnel, c'est à dire qu'il va devoir adapter des méthodes et manuels au public qu'il a en face de lui. Les matériels pédagogiques, les textes officiels, les recommandations expriment des objectifs d'apprentissage à court terme en les faisant coïncider avec une stratégie à long terme. Si on a, par exemple, souvent l'impression d'apprendre la conjugaison pour répondre aux exigences ponctuelles de l'enseignant ou des instructions officielles, ces paradigmes doivent être connus afin d'éviter de produire, de son expression, des erreurs dues à la méconnaissance de ces faits de langue.

C'est donc davantage en termes de savoirs ou de connaissances linguistiques qu'est perçu l'apprentissage d'une langue étrangère dans le secondaire algérien. Une deuxième approche de ces contenus techniques les transformera en savoir-faire pour répondre à des besoins communicatifs voire des compétences langagières. Ce que semble rechercher l'environnement éducatif de l'élève dans son acquisition d'une langue étrangère c'est d'abord la maîtrise d'un outil de communication qui lui sera utile dans son parcours professionnel : La communication professionnelle passe elle aussi par la maîtrise de la langue orale et écrite, vectrice de contenus techniques et juridiques avant d'être celle de contenus culturels pouvant participer de la meilleure connaissance des besoins réels de sa clientèle. Il y a encore quelques années un C.V pouvait, quelle que soit la branche d'activité choisie, se passer de la citation d'une langue étrangère. Aujourd'hui, une seule langue étrangère maîtrisée semble être aussi nécessaire dans la recherche d'un emploi que de pouvoir lire et écrire en français.

#### **4- « Méthodologies » en régression :**

Les objectifs font que l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement de la langue étrangère ne suivent pas les mêmes logiques. On ne peut donc pas appréhender l'enseignement d'une langue vivante étrangère comme on le fait de la langue maternelle. Les objectifs et les contextes dans lesquels se déroulent ces apprentissages sont en effet trop éloignés l'un de l'autre pour qu'ils puissent former un fondement de réflexion

théorique même si, comme nous le verrons un peu plus loin, le transfert des modèles et des cultures demeure indéniable.

Cependant, on ne peut imaginer une méthodologie assimilant l'enseignement d'une langue étrangère à celui de la langue maternelle même si certains contextes d'apprentissage de la langue maternelle pouvaient parfois reposer sur certains préceptes développés dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Les concepts d'apprentissage et d'acquisition ne peuvent en tout cas être assimilés l'un à l'autre.

Il en ressort que le processus d'acquisition de la langue maternelle permet au sujet d'acquérir en même temps que les fondements anthropologiques de sa faculté de langage partant de communication avec son environnement, une langue qui lui permet de s'insérer à l'intérieur d'une communauté linguistique et culturelle en tant que membre à part entière de cette communauté et totalement reconnu par elle.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut prétendre atteindre cette limite. Il y a par conséquent une grande rupture entre l'acquisition naturelle de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère.

On peut évoquer dans ce chapitre la question des méthodes appliquées aux pratiques d'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Comment, en effet, les méthodologies appréhendent-elles cette rupture entre apprentissage et acquisition? Comment la didactique tient-elle compte dans ses applications pédagogiques, des différences procédurales qui concernent ces deux façons d'appréhender la conquête des langues par le sujet? Quelle serait la situation du sujet face à la langue étrangère «français»?

Pour toutes ces questions, nous avons jugé utile, dans ce premier chapitre, de décrire les pratiques méthodologiques d'apprentissage du FLE et les causes de sa régression.

L'enseignement du FLE a subi de profondes modifications dues notamment aux constantes évaluations de la recherche en didactique. Il reste toutefois utile de recourir à

certaines définitions nous permettant dans ce qui suit, de lever des ambiguïtés sur les termes utilisés.

Le concept de « MÉTHODE » n'est, en effet, pas univoque. La réalité que nous souhaitons approcher dans ce qui suit correspond davantage à l'analyse même des composantes de ce mot : « Méta -hodos » à la recherche de route, direction qui mène au but. Notre propos traitera en effet, des différentes directions prises par la didactique pour améliorer l'apprentissage du FLE, en étudiant de plus près, la façon dont il est enseigné. C'est pourquoi le mot « méthode » tel qu'on l'emploie aujourd'hui ne peut correspondre tout à fait à ce que nous voulons traiter.

Le mot « *méthode* » dans son utilisation habituelle, désigne en effet, tout d'abord un matériel didactique développé par un auteur ou par un groupe d'auteurs. Ce matériel se compose généralement d'un livre destiné à l'élève, souvent appelé « *le manuel scolaire* », divisé en unités didactiques ou en dossiers, d'un cahier d'exercices renforçant les notions vues ou étudiées dans le livre, d'un guide pédagogique aidant l'enseignant à exploiter au mieux les objectifs du programme. La méthode peut en outre représenter :

*« Un ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. »<sup>2</sup>*

Pour ce qui est du domaine qui nous intéresse, une méthode peut être « active » lorsque l'enseignant suscite chez ses élèves une participation effective à leur propre apprentissage, « Directe » lorsqu'on ne fait pas référence à la langue maternelle, « orale ou écrite » lorsque l'approche de la langue étrangère se fait dans un objectif de pratique orale ou écrite. Un matériel pédagogique se fonde sur des méthodes actionnelles qui elles-mêmes reposent sur une, voire plusieurs méthodologies.

La langue est un moyen par lequel on transmet une information à un autre, c'est en effet grâce à cette langue que se transmettent d'une génération à l'autre les éléments fondateurs de notre identité culturelle. Considérée comme un système de formes, elle a peu à peu revêtu d'autres caractéristiques notamment celles de moyen d'expression et de communication.

---

<sup>2</sup> - Desmarais. L « Les techniques de l'enseignement dans une approche communicative », ALCA, Montréal 1981, p26

D'objet formel, de système fini de structures formelles, la langue est peu à peu devenue dans l'esprit des formateurs et des didacticiens des langues étrangères, et en réaction très forte à cette conception purement formelle issue de la méthodologie traditionnelle, un objet pragmatique, fonctionnel, un moyen de communiquer.

Qu'entend-on par communication ? La langue est un instrument de communication d'interaction sociale. Pour atteindre la compétence de communication, on ne peut recourir à la seule compétence grammaticale. Celle-ci ne peut constituer l'objet final de l'apprentissage puisqu'elle apparaît comme n'en étant qu'un moyen, qu'une partie de cette compétence de communication. C'est ce qui a motivé, entre autres, le choix de la compétence argumentative en classe de langue.

A côté de ces méthodologies linguistiques, on insiste sur le côté expressif de la langue. La langue est un moyen d'expression, que cette expression soit personnelle ou collective. Il est alors nécessaire de saisir l'esprit intérieur d'une langue et non les seuls éléments extérieurs la composant. Elle est assimilée à un ensemble de sons arbitrairement associés à des significations particulières, organisé en phrases soumises à des règles grammaticales.

La langue est un outil expressif permettant à chacun de ses utilisateurs d'exprimer relativement les uns aux autres ses pensées les plus profondes, ses sentiments, ses perceptions. Les quatre habiletés : **comprendre, parler, lire, écrire**. Dans presque toutes les méthodes, l'enseignant fonde son intervention sur un matériel didactique préconçu. Ce matériel, très divers, va toutefois devoir se plier à la représentation qu'il se fait de son intervention pédagogique. Le contrôle du matériel didactique incombe à l'enseignant qui l'adapte aux élèves en vue d'atteindre les objectifs de son enseignement. Ce matériel est le plus souvent proposé par les éditeurs comme un ensemble « clé-en-main », c'est à dire tout près à fonctionner. On trouve un matériel pour l'élève divisé en unités didactiques comportant chacune des éléments se rapportant aux quatre habiletés, compréhension, expression à l'oral et à l'écrit. Cette méthode s'appuie sur l'idée que l'apprenant est une personne à part entière. L'enseignant a pour tâche de conduire l'élève à l'autonomie.

Comme je l'ai bien observé quand j'enseignais au lycée, c'est au Secondaire, c'est à dire « au stade de l'adolescence ou de fonctionnement indépendant » que l'élève

commence à développer son autonomie. L'enseignant se contente de donner des indices non des modèles à imiter où l'on voit apparaître chez l'élève un sentiment de liberté lui permettant de développer personnellement et en interaction avec les autres élèves ses propres critères de correction. Et l'enseignant reste en effet le seul dans la classe dont la compétence, c'est à dire la connaissance approfondie, reconnue qui lui confère le droit de juger ou de décider, reconnue de tous. Il n'intervient que si les autres élèves n'arrivent pas à aider suffisamment l'élève en difficulté.

La question qu'on se pose est : cette méthode est-elle centrée sur la langue, sur l'apprentissage ou sur l'autonomisation de l'élève ?

La méthode par la compréhension et l'expression écrite insiste sur les erreurs : Mais, seules les erreurs linguistiques ayant une incidence sur la compréhension du message sont corrigées. La correction de l'expression reste donc toujours minimale. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur est considérée comme un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. On la distingue de la faute, phénomène de performance. L'erreur n'existe pas du point de vue de l'élève, c'est seulement la comparaison avec d'autres produits qui lui fait prendre conscience de ses erreurs. Ces erreurs peuvent être interlinguales c'est à dire dues à l'influence de la langue maternelle, à des interférences entre cette langue maternelle, l'interlangue<sup>3</sup> et un peu de la langue étrangère. En généralisant, on pourrait dire d'ailleurs que toute erreur possède une composante d'interférence et une composante d'analogie dans des proportions variables. Cette méthode trouve son développement dans une réflexion déjà organisée de l'ensemble didactique.

Cependant, il y a une remise en question et une réflexion sur la valeur des méthodes qui ne semblent toutefois pas toujours en adéquation avec des questions encore plus fondamentales. En quoi ces méthodes permettent-elles à l'élève de mieux s'exprimer, en d'autres termes, est-ce que ces méthodes aident-elles l'élève à devenir autonome en société ? Pourquoi, après tant d'efforts déployés par les enseignants de Français lors des pratiques pédagogiques, tout en appliquant un programme pourtant ambitieux, l'élève, bien qu'il ait acquis le cadre méthodologique préconisé dans les modèles discursifs étudiés, se trouve bloqué à l'écrit et n'arrive pas à s'exprimer ?

---

<sup>3</sup> En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné.

« *Le niveau est faible* », voici une phrase alibi que nous avons pris l'habitude d'entendre dans une classe de français. Le constat est d'autant plus amer que dans les pratiques quotidiennes de la classe, dans le secondaire, nous relevons diverses situations qui ne peuvent que paraître paradoxales, face aux efforts et aux énergies dispensées tant par les enseignants que par les élèves. Sachant que les programmes du F.L.E. dans le Secondaire restent encore basés sur les typologies : raconter, décrire, exposer, argumenter etc., il est espéré que les approches nouvellement introduites dans les nouveaux programmes<sup>4</sup> devraient apporter une dynamique à cet enseignement.

L'effort est certain : cela met d'emblée l'élève en rapport avec la visée communicative. L'expression écrite est orientée selon des axes précis mettant le scripteur face à des exigences dont il ne peut contourner la nécessité (à qui écrit-on ? Pourquoi écrit-on ?...)

Or, ce cadre de la communication ajouté aux directives et instructions pédagogiques officielles annoncées comme étant la bonne voie et le meilleur moyen, car institutionnalisé, d'atteindre les objectifs préconisés et de réaliser le but assigné à la discipline, à savoir rendre l'élève autonome face à la langue, il n'en demeure pas moins que l'échec reste avéré sur le terrain car consommé de manière totale et spectaculaire par tous ceux qui ont « subi » le cursus du Secondaire : Les erreurs constatées dans les écrits produits au Baccalauréat témoignent de la difficulté qu'éprouve un lycéen lorsqu'on lui demande de s'exprimer<sup>5</sup>.

Nous dirons que c'est une sérieuse menace qui s'annonce contre la vie de l'esprit de ces élèves. C'est cette menace qu'il importe de préciser en exposant la situation du français dans les lycées. La fonction véritable d'un apprentissage n'est pas - la correction - : Il s'agit d'imposer la conception étroitement technique de la pédagogie. Tandis, en effet que l'élève est confié à un enseignant chargé précisément de l'élever au-dessus de sa condition, l'élève est l'affaire d'un professionnel, enseignant soucieux de lui inculquer au moyen d'outils pédagogiques et au fil de séquences didactiques, les compétences consignées dans

---

<sup>4</sup> Il s'agit des approches communicative/actionnelle.

<sup>5</sup> Nous nous référons aux travaux effectués dans le mémoire de magistère M.T.Benghabrit "*Le FLE dans le secondaire algérien*", soutenu en juin 2004;

le cahier des charges (le programme) d'un projet éducatif, c'est dans cet esprit que l'élève est soumis, dès son arrivée en 1<sup>ère</sup> AS (Seconde), à une évaluation nationale le « bac » visant à adresser un état de ses « capacités et compétences » (plus que ses connaissances), au nombre desquelles figurent les items suivants :

- Percevoir la spécificité générique et / ou typologie d'un texte.
- Repérer et / ou interpréter des indices d'énonciation.
- Utiliser des procédés linguistiques (faits de langue).
- Repérer et/ou interpréter des procédés d'écriture (techniques d'expression.)

Une telle rationalisation de la production de compétences est admirable :  
Peut-on concevoir meilleur système pour compenser les « handicaps » socioculturels, inévitables dès lors qu'entrent en Seconde ces collégiens ?

A quoi les évaluateurs répondent à l'avance que, procédant à une évaluation diagnostique situant l'élève en devenir, ils se fondent sur l'importance des compétences et la possibilité de les évaluer avec des instruments facilement utilisables par tous. Quoiqu'il en soit, le cahier d'évaluation est destiné à apprécier les élèves par rapport aux objectifs de la Seconde. Précisons maintenant ce qui les attend.

Juste avant les récentes réformes intervenues dans le système éducatif en Algérie et avec l'avènement de la typologie du discours, l'apport de la grammaire textuelle et l'enseignement par objectifs, le Français langue étrangère dans le Secondaire Algérien s'est inscrit à un niveau universel et on ne parlait plus de dossier de « sport » ou de « la télévision » ou de « la femme algérienne » (les années 70), on n'évoquait plus l'épistémologie ou l'anthologie (les années 80), mais on parlait plutôt de visée « communicative », de texte narratif, expositif, descriptif, argumentatif, incitatif... Qu'en est-il du niveau des élèves?

Alors que l'on s'attendait à une dynamisation dans l'apprentissage de la langue française et une confirmation au baccalauréat, il n'en était rien. Certes, on est arrivé à mieux structurer la pensée de l'élève, à lui faire découvrir le mode de fonctionnement des textes dits « didactiques » et présentant une situation de communication univoque ; mais le passage de « l'étude de texte » à « la compréhension de l'écrit », de la grammaire phrastique à la grammaire de texte et la mise en évidence de sémantique par le besoin d'un

modèle discursif obéissant à une stratégie organisationnelle n'ont pas été efficacement perçus tant par les concepteurs des programmes que par les exécutants très souvent mal informés ou mal formés. Manquait-il une période de transition ? Pourquoi dans la pratique de la classe privilégie-t-on la typologie du discours au détriment de la sémantique ?

En 1ère AS par exemple, on demandait aux élèves de décrire une personne (portrait physique et moral). Même si on avait affaire à des supers - intelligents, s'ils ne savent pas comment appelle-t-on les différentes parties du Corps, le nom des formes, des couleurs etc...., ils seront bloqués, très souvent d'ailleurs, ils proposent le mot en Arabe et demandent son équivalent en Français. Même si l'enseignant s'ingénie à faire comprendre des textes où il est question du modèle discursif, même si l'élève perçoit la visée communicative, la structure etc...., il sera quand même handicapé.

En effet, avec l'apport des nouvelles approches, injectées timidement dans les pratiques pédagogiques, faute de formation des formateurs, les projets didactiques tels qu'ils sont conçus actuellement dans le Secondaire, visent beaucoup plus à structurer l'élève, à organiser son écrit qu'à lui donner la possibilité d'exprimer tout ce qu'il a envie de dire. Si nous prenons « l'argumentation » en troisième AS (terminale)<sup>6</sup>, l'élève sait qu'il doit problématiser, annoncer des thèses et des arguments, utiliser des connecteurs logiques, mais le contenu des idées reste « maigre ».

Est-ce que ce procédé d'apprentissage a handicapé la capacité de « produire », de « créer » chez l'élève ? Pourquoi remarque-t-on une pauvreté lexicale dans les copies d'élèves ? Pourquoi est-ce que l'enseignant se sente obligé de tout expliquer à l'élève ? Ne dit-on pas très justement d'ailleurs, que le professeur de français « parle beaucoup » ? Quelle est donc la part de participation de l'élève ? Enfin, nous pensons qu'il y a dysfonctionnement de l'enseignement / apprentissage de la grammaire textuelle dans les copies d'élèves dans l'enseignement du FLE au Secondaire Algérien... Sans pour autant revenir aux anciennes méthodes, nous pensons qu'il est temps de concilier les deux « ères didactiques », à savoir **-le thème-** (vocabulaire, idées, recherche, culture...) et **-l'organisation du discours-** (visée communicative, grammaire de texte, cohérence ...).

---

<sup>6</sup> L'argumentation est le type de discours qui prédomine les compétences communicatives visées en **B2**, dans le cadre du CECR.

## 5- Principes socio-psychologiques méconnus :

Le premier constat que l'on peut faire lorsque l'on parle de l'enseignement du FLE est en effet son manque d'efficacité en ce qui concerne la compétence de communication de l'élève dans cette langue au bout d'un apprentissage soutenu par l'institution scolaire.

A ce propos, nous aimerions développer quelques-unes des questions que pose l'enseignement du FLE. Wilhelm Von HUMBOLT disait que :

*« L'acquisition du langage par l'élève s'identifie à la croissance d'une habileté plutôt qu'à une accumulation d'éléments linguistiques, l'acquisition est une régénération. L'élève est donc, dans l'apprentissage de son langage, un être « créatif » qui synthétise toute la culture, transmise par une communauté humaine. »<sup>7</sup>*

Qu'en est-il de l'apprentissage d'une langue étrangère? A quels principes psychologiques et sociologiques cet apprentissage est-il soumis ? Les méthodologies développées d'innovations didactiques répondent-elles à ces principes essentiels ? Quelle est la place du sujet (l'élève) dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

L'élaboration des différentes méthodologies est fondée sur la connaissance psychologique et sociologique. Le langage ne constitue qu'un aspect de la fonction sémiotique et son développement exige du pré requis cognitifs. C'est dans ses échanges avec le milieu (assimilation - adaptation) que l'organisme humain va construire, stade après stade, son intelligence et son langage par la même occasion.

L'acquisition du langage est examinée dans un contexte plus social, en tant qu'apprentissage des conditions d'usage de codes et de sous codes en fonction des contextes sociaux de communication. L'organisme humain et ses capacités sont en interaction non seulement avec un milieu physique, mais aussi avec un milieu social. Si le contact de l'enfant crée avec le premier des schèmes représentatifs, le contact avec le second va créer des schèmes communicatifs et c'est la fusion des deux qui va donner naissance au langage, celui-ci prend ensuite le contrôle des facultés mentales, faisant

---

<sup>7</sup> -Humboldt.W.V « Vers la compétence de la communication » Ed. Hatier 1936. p219.

apparaître la pensée. En effet, les textes fonctionnent en relation avec le contexte extralinguistique : acte matériel d'énonciation, contenu référentiel, interaction sociale<sup>8</sup>.

L'activité discursive est le résultat d'opérations psychologiques universelles dont les unités linguistiques d'une langue donnée sont des traces spécifiques. Apprendre à utiliser une langue maternelle ou étrangère, c'est donc apprendre à gérer une contextualisation<sup>9</sup>, où les représentations cognitives doivent se mouler dans les signes de la langue utilisée. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit plutôt du transfert<sup>10</sup> linguistique de ses propres capacités cognitives plus au moins développées en fonction de l'âge et de l'expérience communicative de l'élève, dans l'ensemble de micro-systèmes d'unités propres à la nouvelle langue.

Une langue étrangère ne s'apprend pas à partir d'une *tabula rasa*, mais bien en se fondant sur des capacités cognitives déjà développées lors de l'acquisition de la langue maternelle. C'est pourquoi la plupart des théories de l'acquisition / apprentissage des langues étrangères se situent dans le prolongement de théories psychologiques qu'elles appliquent au problème didactique spécifique.

Aucun apprentissage scolaire ne peut être totalement sûr de l'origine de ses résultats. Le texte pédagogique risque de présenter un matériel trop restreint, il empêche toute acquisition spontanée de phénomènes non programmés et éventuellement difficilement programmables car mal connus mais existant à l'état latent dans le document authentique.

Renzo TITONE<sup>11</sup> pose des questions relatives à la psychologie de l'apprentissage d'une langue étrangère qui soulèvent le problème de la méconnaissance par les développeurs de matériels didactiques des principes psychologiques sur lesquels se fonde cet apprentissage.

---

<sup>8</sup> Nous faisons référence ici aux approches cognitives/métacognitives.

<sup>9</sup> Ils s'agit de la notion de *contexte* à prendre en considération dans l'apprentissage des langues et que nous développons dans la partie réservée au "argumentation et discours"

<sup>10</sup> Nous reviendrons plus en détail au phénomène de transfert, nécessaire à l'apprentissage du FLE.

<sup>11</sup> -Titone.R "Psycholinguistique appliquée" Ed. Payot.1979.p241.

Il établit ainsi une liste de questions ayant trait à la personnalité de l'élève/apprenant : aptitudes linguistiques, habiletés audio-orales, modalité de rétention, rôle de l'imagination, influence de la personnalité et de l'émotivité, influence de l'âge. A son environnement : influence du groupe social, maîtrise de l'inhibition, rapport langue maternelle / langue étrangère, problème de bilinguisme. Mais aussi à la didactisation de l'acte d'apprentissage : Influence de la situation de la communication, séquence de dosage de l'expérience et de la compréhension orale et écrite, valeur optimale de l'exploitation du matériel didactique, valeur des exercices structuraux et à son résultat : Changement de comportement comme résultat d'une familiarisation avec une culture étrangère.

On ne peut exclure d'autres questions qui pourraient se poser dans le domaine psychologique. Les méthodes ne sont pas toutes penchées de façon équivalente sur ces problèmes et surtout ne les ont pas tous résolus avant de lancer des propositions didactiques concrètes. Ceci a pour effet d'élaborer des méthodes qui ne sont pas toujours revues et corrigées tout au long de leurs diverses applications. Le contenu d'une méthode destinée aux apprentissages d'une langue étrangère est tenu de répondre à la finalité de cet apprentissage, finalité déclarée au premier abord comme l'acquisition d'un instrument de communication.

Les expériences psychologiques ont montré que l'élève débutant diffère de l'élève déjà avancé sous trois aspects : D'abord une plus grande rapidité de réaction dans la seconde langue accompagnée d'une plus grande richesse d'associations verbales aux stimuli donnés et d'une tendance à mettre en compétition entre elles les deux langues. Ces différences s'estompent dès qu'il s'agit de l'association de mots abstraits, de l'efficacité stimulatrice de certains mots, de l'influence de la syntaxe étrangère, du rapprochement des mots étrangers à des signifiés pris, par fausse identification, au patrimoine sémantique de la langue maternelle.

La pensée en langue étrangère n'est pas une action simple à produire chez le sujet apprenant une langue étrangère, bien souvent à cause des conceptions que recèlent les langues qui reposent sur des faits différents. Le contenu sémantique est certes identique, il n'en reste pas moins que le contenu subjectif diffère, que la représentation subjective peut être distincte d'une langue à l'autre.

*« Ces faits démontrent que, quand nous voulons exprimer une idée au moyen d'une langue étrangère, tout en gardant le même contenu objectif, elle sera différente dans son contenu subjectif. »<sup>12</sup>*

S'il est vrai que la langue étrangère implique aussi des modalités de pensée particulières, il est important pour l'enseignant d'enseigner aux élèves non seulement des formes linguistiques mais aussi des modes de pensée particuliers à la mentalité étrangère. Cela implique autant la suppression de la traduction comme intermédiaire que l'intensification des associations directes entre langue étrangère, langue maternelle, donc d'un mode de pensée en langue étrangère par l'intermédiaire de sa pensée en langue maternelle.

On en vient alors à l'interrogation sur le savoir d'une langue. Qu'est-ce en effet que « savoir une langue ? »

Si l'on se réfère aux expériences bilingues, la deuxième langue ne vient pas interférer avec la première, mais elle s'appuie sur la première pour développer cette compétence déjà acquise grâce à la première langue maternelle.

Savoir une langue, c'est penser en cette langue, « établir un lien direct entre les formes de la langue et la pensée (du locuteur,) avec un résultat que le besoin de traduction entre les deux langues disparaît. Il faut donc considérer comme la fin de l'apprentissage d'une langue, le moment où le sujet commence à penser dans cette langue. Ce moment étant précédé par la capacité de se soustraire à la traduction en écoutant, en parlant et en écrivant en langue étrangère. »<sup>13</sup>

Ces problèmes non résolus ne sont pas toujours des entraves à l'apprentissage d'une langue étrangère parce que de nombreuses expériences comparatives ont pu montrer que les résultats généraux des diverses méthodologies étaient comparables. L'acquisition toutefois de ce sens de la langue qui fait de l'apprenant d'une langue étrangère un locuteur

---

<sup>12</sup> - Peytard, J: "Discours et enseignement du français" Ed, Hachette – Paris 1992, p119

<sup>13</sup> - Bange, P : « A propos de la communication et de l'apprentissage en langue2 » Analyse et interaction en langue étrangère – Paris 1992 p 122.

de cette langue qui ne passe pas uniquement par l'emploi fixe d'un matériel linguistique mémorisé. Pour devenir locuteur de la langue étrangère, l'élève / apprenant doit pouvoir passer à la libre expression dans cette langue à travers des actes créatifs de communication. Les exercices structuraux des méthodes ne constituent qu'un catalogue de possibilités fixe d'expression.

Si l'on peut toujours douter de la prééminence des faits psychologiques dans les apprentissages d'une langue étrangère, une méthodologie innovatrice devrait s'attacher à prendre en compte toutes ces difficultés psychologiques en les résolvant le mieux possible afin de permettre à l'élève / apprenant de se plonger véritablement dans l'objet même de la langue, la communication sous toutes ses formes, orale et écrite.

S'il n'est effectivement pas certain que la psychologie est le moteur de la didactique, il n'en reste pas moins que la didactique ne peut que profiter de la résolution des problèmes psychologiques que ses applications pédagogiques ne cessent de soulever.

## **6- L'apprenant du FLE en Algérie : Un sujet en situation :**

La méconnaissance de certains problèmes psychologiques concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'excès d'exclusivité auquel pense le recours à certaines méthodologies nous conduisent à penser que l'un des acteurs de l'apprentissage a parfois été négligé, voire oublié, comme si la centration sur l'élève le mettait au sommet d'une pyramide à trois côtés qui laissent à distance égale, sans interaction, l'élève/apprenant. En affirmant que le sujet est oublié, nous nous référons au constat que les méthodologies parlent trop rarement de l'apprenant en tant que sujet réel de son apprentissage. Dans les années 90, l'expérience « pédagogie par objectifs » s'est révélée insuffisamment adaptée à l'objectif poursuivi qu'est la réussite de l'élève. Travailler sur les objectifs, les saucissonner en sous - objectifs, les enseignants ont toujours adoré cela. Notre esprit cartésien y trouvant son compte mais au détriment de la réalité pédagogique. De retour en classe, sortis des animations pédagogiques, des commissions de travail ou des réunions d'équipes pédagogiques, le bénéfice est assez décevant. On a accordé beaucoup d'attention à la matière, mais pas assez aux élèves et à l'acte d'apprentissage qui s'avère difficile.

En énonçant l'hypothèse que les différences de fonctionnement (dans l'apprentissage d'une langue étrangère) constatées entre les élèves existent vraiment ; la didactique ne doit-elle pas remettre en cause l'unicité d'une méthodologie ? En quoi les méthodologies aident-elles les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles, quel que soit le mode de fonctionnement cognitif ? On en retient, en effet, trop souvent que le sens premier de « sujet », « sub-jectum », soumis à un apprentissage qui lui est imposé de l'extérieur. Or, le sujet ne peut être extérieur à son apprentissage d'une langue étrangère.

C'est pourtant de l'extérieur qu'on impose au sujet la conduite de son apprentissage, cette conduite étant une opération qui nécessite une part active du sujet : il reste libre d'adhérer ou non à cette conduite. Cette imposition pose le problème de l'insertion du sujet dans la dimension didactique qui revêt son apprentissage ; l'enseignant aura beau recourir à ce qu'il lui semble être une meilleure technique, si elle n'est pas adoptée puis intégrée par l'élève lui-même, elle reste désespérément inopérante. Le sujet de l'apprentissage apparaît dès lors comme un élément incontournable de toute approche didactique. Il est le centre de l'apprentissage et doit par là bénéficier des techniques que la didactique des langues étrangères (DLE) peut mettre à sa position pour rendre plus opérante son acte d'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans objectif communicatif. Mais la communication ne peut se contenter d'être linguistique ou langagière. L'évolution des modes de communication cybernétique pose des questions à notre société qui devra se renouveler. La communication électronique ne produit plus un échange en tête-à-tête, mais une diffusion analogue à celle des ondes radiophoniques ou télévisées : vous ne les recevez que si vous êtes attentifs à leur perception et si vous disposez de la technique adéquate à leur décodage. Le sens de cette communication est alors à redéfinir, de même que l'est le sens de l'accès à une culture jusqu'alors inconnue.

En quoi consiste finalement ce sens ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ne pourrait-il s'agir de comprendre les autres pour mieux communiquer ?

Les fondements de toute pédagogie moderne des langues vivantes étrangères consistent à « *isoler dans un premier temps le système oral du système écrit ... à créer un*

*besoin constant de communication et à éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternel<sup>14</sup>. »*

On peut voir à travers ce que l'on vient de signaler que ces fondements sont loin de constituer un véritable sens de l'apprentissage des langues étrangères. La question serait alors de savoir s'il existe une approche qui permette simultanément l'accès à ce sens de la langue et au sens de l'apprentissage de cette langue.

S'il existe une approche qui permette l'accès au sens profond de l'apprentissage des langues étrangères, il n'en reste pas moins qu'une méthodologie est une généralisation théorique. Même si cette généralisation est le fruit de recherches et d'observations empiriques. Ces recherches et ces observations doivent tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent ne pas être généralisables parce qu'ils sont vrais dans un espace et à un temps donné mais peuvent considérablement varier d'un lieu à l'autre, d'une époque à l'autre. Il en est ainsi des enseignants, des élèves eux-mêmes, mais aussi de l'environnement dans lequel se déroule ce processus d'apprentissage.

## **7- Enseignants multiformes :**

Les enseignants sont des personnes : leur formation culturelle, leur formation linguistique, leur origine sociologique, leur fonctionnement psychologique, la diversité de leurs personnalités rendent difficilement opérante l'application d'une méthodologie qui peut aller à l'encontre de leur moi le plus profond. On sait que la formation des personnes est un processus personnel qui ne peut être rigoureusement identique pour deux personnes différentes. L'assimilation des diverses influences extérieures rend cette formation éminemment propre à chaque individu, et la résultante de cette formation individuelle ne peut l'assimiler à une formation voisine.

- La formation **culturelle** des individus ne peut donc contenir les mêmes éléments chez deux individus. Si chaque personne constitue un être à part, chaque enseignant est un être à part. En tant que tel, la réception d'une théorie universalisante par des individus enseignants ne revêtira pas la même interprétation, ni la même application pragmatique<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> - Bange, P : « A propos de la communication et de l'apprentissage en langue2 » Analyse et interaction en langue étrangère – Paris 1992 p 122

<sup>15</sup> Cette réflexion nous a interpellé au moment de la réalisation du corpus, ce qui a motivé d'introduire la dimension culturelle dans l'analyse des productions orales et écrites des étudiants.

- La formation **linguistique** des enseignants diverge également par tout le processus de formation en langue étrangère. On a eu l'idée d'introduire dans la formation de mention FLE de la licence, un apprentissage d'une langue dite rare. Cet apprentissage n'a pas pour unique objet de permettre aux étudiants d'acquérir les quatre compétences dans la langue nouvelle et d'en tirer des conclusions méthodologiques et didactiques. La réception de cet apprentissage est étrangement variée et montre la diversité de la sensibilité des futurs enseignants par rapport à ce processus d'apprentissage théorisé. On peut remarquer en outre que nombre de ces futurs enseignants, en critiquant parfois de façon très pointue cet apprentissage, en repérant souvent finement les manquements et les bienfaits sur leur propre personne, tentent, dans une situation de classe, d'appliquer les points de vue méthodologiques qu'ils ont pu mettre en évidence lors de cette formation. On peut en conclure que cette formation linguistique influence considérablement les partis - pris méthodologiques des futurs enseignants eux-mêmes, comme une copie conforme de ce qu'ils ont vécu ou, au contraire, en réaction violente à ce qu'ils ont pu y discerner.

Il faut ajouter à cette diversité de la formation des enseignants une diversité d'ordre sociologique. Les enseignants ne viennent pas tous du même milieu social<sup>16</sup>. Même si l'on a l'impression que les enseignants se reproduisent entre eux, même si les enseignants semblent être issus d'un même milieu social relativement favorisé parce qu'ils appartiennent souvent à un milieu intellectuel ayant avec le phénomène de la connaissance une relation plus étroite, il n'en reste pas moins que nombre d'entre eux disposent d'une sensibilité que la seule origine sociale ne peut suffir à expliquer. Il en ressort que des sensibilités diverses, des diversités d'interprétation des faits sociologiques ne sont pas absentes de ce qu'on a coutume d'appeler « le corps professoral », qui, à cause de - où grâce à - cette diversité montre dans l'interprétation théorique ou dans l'application des méthodes des différences qui frôlent parfois la divergence.

Toutes ces diversités dans la sensibilité des enseignants rendent difficilement applicable une méthodologie présente dans le seul appareil didactique à leur disposition. Une méthodologie, pour être opérante, devrait davantage tenir compte de cette diversité,

---

<sup>16</sup> Il s'agit d'une observation faite lors de l'analyse des énoncés produits par les étudiants lors du débat enregistré mais dans les productions écrites où nous avons mis en évidence l'appartenance socioculturelle des apprenants. Nous avons pu constater, sans péjoration aucune, que tous étudiants inscrits dans un même cursus, ne partent pas d'un même pied d'égalité quant aux prédispositions d'apprentissage d'une langue étrangère.

en fondant ses applications pédagogiques sur l'approche personnelle que peut en faire un enseignant par rapport à sa propre sensibilité, par rapport à sa formation personnelle, par rapport enfin aux diverses expériences dont il a été l'objet lors de cette formation. On ne peut imposer à l'enseignant, sous prétexte de validité théorique, une application méthodologique qu'il n'ait auparavant pu critiquer, suivant en cela son propre fonctionnement.

Beaucoup d'enseignants de Français ne sont pas préparés à l'enseignement de la langue. La didactique des langues est un domaine qui fait défaut dans la plupart des cas en contexte algérien. Ceux qui ont la charge d'apprendre à apprendre le Français prêchent pour la majorité d'entre eux par ignorance. Il faudrait donc mettre en place une stratégie de formation à même de les aider à concevoir, à matérialiser et à gérer des situations didactiques en conformité avec les buts et les objectifs visés par le programme.

Loin de constituer un ensemble homogène, le corps des enseignants de français du secondaire est formé d'enseignants venus de divers horizons et possèdent diverses formations et qualifications. On a deux cas de figures qui se présentent actuellement :

**1)-** Les enseignants titulaires d'une licence d'enseignement de français mais très peu sensibilisée à la didactiques du FLE du fait du cursus universitaire et trop souvent des « déviations des contenues » de certains modules. Les « ponts » ne sont pas jetés en dernière année de licence entre les acquis théoriques (tant en linguistique qu'en grammaire) et les applications didactiques et pédagogiques (si ce n'est le stage, dans les lycées, organisé de manière empirique et presque improvisé).

Pour cette catégorie d'enseignants, une remise à niveau par une « contextualisation » des acquis et des sensibilisations aux approches méthodologiques dans l'apprentissage des langues et dans les pratiques de classe s'avère nécessaire voire urgente.

**2)-** Les enseignants titularisés dans le corps des P E S et ne justifiant pas de licence d'enseignement de Français. Ces enseignants viennent d'horizons divers (psychologie, sciences économiques, génie mécanique et quelques fois licenciés en Arabe) et présentent pour la quasi- totalité, des lacunes souvent importantes au niveau de la langue et des outils conceptuels.

Cependant quelles que soient les insuffisances que l'on peut relever au niveau des enseignants et de leurs formation, le professeur au lycée est libre (par exemple) de se repérer/se fourvoyer dans l'immense fonctionnement de pistes «**notionnelles**», «**situationnelles**», «**fonctionnelles**», ou «**communicatives** »<sup>17</sup> dans la profuse diversité des tendances et d'intégrer tout ce qu'il lui paraît susceptible d'enrichir sa pratique quotidienne et d'améliorer ainsi les performances des ses élèves. Qu'importe si tous les termes issus des programmes, souvent racoleurs et toujours terroristes viennent s'ajouter à la confusion déjà grande qui entoure les choix terminologiques et décourager bon nombre d'enseignants quand ils ne les confortent pas dans leurs illusions. Comme le constate **R. GALISSON** :

*« Les enseignants des langues étrangères des lycées peuvent aujourd'hui se sentir abandonnés - ou même floués- par une D.L.E qui ne leur propose que des moyens depuis longtemps éprouvés comme inadéquats, ou des solutions spécifiques aux problèmes des adultes. »*<sup>18</sup>

Née du besoin de répondre à une préoccupation nourrie de la confrontation, depuis une dizaine d'année déjà avec le réel pédagogique qu'est l'enseignement du Français dans le secondaire algérien, la nécessité de ce projet s'est imposé impérieusement sous la poussée des nombreux problèmes que la pratique quotidienne pose et impose aux enseignants, du besoin de décrire notre vécu pédagogique, ses vicissitudes, l'évolution des fluctuations de la didactique en Algérie, d'exposer les préoccupations des collègues et des apprenants et d'apporter des éléments de réponse à la fois d'ordre théorique, méthodologique et didactique. Le champ pédagogique du secondaire est, en effet, le lieu d'où bien des problèmes nous interpellent, des interrogations se font jour, des demandes, des attentes se manifestent.

A l'occasion de chaque rencontre d'enseignants, de journées pédagogiques, de séminaires de formations, les collègues posent et reposent les problèmes qui tissent leur pratique pédagogique. Il va sans dire que nous n'avons pas la prétention de répondre à toutes les questions qui préoccupent les enseignants. Nous aimerions plus modestement y

---

<sup>17</sup> - Coste.D « Communicatif, fonctionnel, notionnel » Le français dans le monde n°153 – p18.

<sup>18</sup> - Galisson .R « Polémique en didactique, du renouveau en question » CLE international 1983. p24.

apporter des éléments de réponse, souligner la complexité de la situation pédagogique et notamment les problèmes que pose le passage (dans le cadre de l'unité didactique) de la compréhension à l'expression écrites.

Il est, en effet, vrai que l'un des problèmes majeurs auxquels est confronté l'enseignant est d'articuler les deux niveaux dans la pratique pédagogique. Le constat est d'autant plus amer que dans les pratiques quotidiennes de la classe, dans le secondaire, nous relevons diverses situations qui peuvent paraître paradoxales par rapport aux enseignants : la question que nous avons posée à plusieurs enseignants dans différents lycées est la suivante: « Imaginons que vous êtes professeur au lycée avec cinq ou six classes, trois heures hebdomadaires chacune, qu'est ce que vous feriez avec vos élèves ? »

L'un des collègues a répondu : *« Ce serait très difficile, j'ai toujours aimé enseigner mais cela m'épuise. Dans mes débuts d'enseignement, je me suis donné à fond et j'ai terminé l'année sur mes genoux et je sais que je ne tiendrais pas le coup à ce régime-là ; ou alors, il aurait fallu que j'apprenne à ralentir, à économiser... Alors pour essayer de répondre à votre question, je pense que j'aurais beaucoup de mal à satisfaire cinq ou six classes, psychologiquement, je supporterais mal la chose. Et que donc j'essaierais de me protéger ; Probablement en mécanisant... Parce que s'engager à fond dans son cours, dans sa relation aux élèves, avec cinq ou six classes, ce n'est pas facile. Le rapport aux élèves ne peut être ce qu'il est quand on a une ou deux classes surtout si elles sont nombreuses. Alors j'imagine que si je surmontais la fatigue et le découragement, je céderais à une espèce d'automatisation, de mécanisation certainement.... Ou bien je serais amené à adapter un cours mis au point comme ça, en dispersant un contenu utile, de façon un peu impersonnelle, ou bien alors, je n'enseignerais pas au sens de la transmission d'un savoir, mais j'essaierais de faire quelque chose de vivant sans me soucier du contenu de ce que je transmets. C'est à dire arriver en classe pratiquement les mains dans les poches en essayant de discuter... C'est à dire sans un cours déjà charpenté qu'on doit présenter aux élèves. »*

Dans cette situation, le cours pour la plupart des collègues, prend un aspect mécanique, répétitif. Beaucoup d'enseignants se rendent compte qu'ils font leurs cours dans le vide ou pour le premier rang, essaient de faire parler les élèves, mais très rapidement ils bouclent le débat, devant le vide où ils se retrouvent à se remettre à faire

cours, et ainsi de suite, alors que d'autres «technicisent » leurs cours, ce qui aboutit bien sûr au désinvestissement, au désintérêt des élèves.

## **8- Élèves / apprenants aux diverses facettes :**

Face aux enseignants, les élèves/apprenants montrent également une grande diversité, que l'on peut considérer comme plus grande encore et qui ne rend pas aisée la réception d'un enseignement issu de méthodologies (universelles). Cette diversité vient bien entendu du contexte dans lequel se produit l'apprentissage, mais il y a également des difficultés que l'on peut directement attribuer à l'origine psycho - sociologique de ses élèves, à la curiosité inégale des élèves.

Nous pensons aux méthodologies dites universelles dans la mesure où elles s'adressent à tous les élèves / apprenants, quel que soit le contexte dans lequel se produit l'apprentissage. Les matériels didactiques issus de ces méthodologies n'en subissent pas moins quelques adaptations salutaires à la situation dans lequel il se déroule. Ces matériels n'en restent pas moins inadaptés à la diversité des élèves.

Ainsi, ne tient-on aucun compte de l'origine psycho - sociologique des apprenants dans les matériels didactiques. Cela fait partie de cet univers non écrit et non décrit auquel doit faire face l'enseignant muni d'un matériel didactique proposant des applications pédagogiques de théories méthodologiques. Les élèves / apprenants n'évoluent pas tous dans le même contexte : apprendre le -Français- en Algérie ou au Maroc, ou en Allemagne ne se produit pas de la même façon qu'apprendre le français en France dans la mesure où le contexte culturel de l'apprentissage est absent : on ne peut, en sortant de la situation de classe, retrouver immédiatement les contextes d'application des phénomènes linguistico - culturels étudiés.

L'apprentissage du Français en France jouit de nombreux avantages. La vie habituelle de l'apprenant y est pour ainsi dire mise entre parenthèses de telle sorte qu'il y aura une véritable adéquation entre sa situation d'apprenant en classe et sa situation de citoyen en dehors du cours.

Il n'y a plus rupture d'apprentissage puisqu'il se poursuit naturellement hors du cours. Un autre phénomène que l'on pourrait qualifier d'extérieur à l'élève / apprenant et dont les méthodologies ne peuvent que difficilement tenir compte, c'est l'environnement sociologique, l'univers parental et socio - familial de l'élève sur lesquels les méthodologies ne peuvent suffisamment s'appuyer pour être véritablement efficaces<sup>19</sup>.

Comment, en effet, fonder une méthodologie qui s'adapterait aux différences individuelles résultant de leurs diverses expériences éducatives individuelles imputables à cet environnement socio- culturel ?

À côté de ces facteurs relevant de la diversité des apprenants de par leur situation psycho- sociologique, il existe des éléments diversifiants qui sont dus notamment aux motivations des élèves, à leurs capacités cognitives (savoir résoudre un problème), à leur curiosité naturelle.

Une méthodologie qui ne tiendrait pas compte des motivations de l'apprenant, de ses capacités cognitives, de sa curiosité naturelle peut-elle conduire au succès du processus d'apprentissage d'une langue étrangère ? La conduite au succès d'apprentissage peut-elle passer outre une motivation profonde issue des besoins réels et personnels de l'élève / apprenant ? On rejoint ici le problème du contexte dans lequel se produit l'apprentissage et que nous évoquerons un peu plus loin.

Tenir compte de la curiosité naturelle de l'apprenant ne peut pas plus satisfaire des propositions présentées par les différentes méthodologies existantes. Le développement de cette curiosité naturelle ne dépend pas uniquement de la définition théorique d'une approche méthodologique. Elle dépend bien plus d'un processus inhérent à chacun des élèves/apprenants grâce à l'acquisition qu'ils ont déjà faite de leur langue naturelle, mais que l'on devra développer par une technique que l'on aura mise à leur disposition. En cela, une méthodologie ne devrait-elle satisfaire l'acquisition de cette technique de recherche curieuse de la vérité des faits ?

---

<sup>19</sup> Le discours et l'argumentation produits par les étudiants lors de l'expérimentation qui nous a permis de mettre en place le corpus, justifient cette dimension importante qu'est l'environnement socioculturel dans lequel évolue l'apprenant du FLE.

C'est là que les capacités cognitives de l'élève devraient également fonder l'apprentissage d'une langue étrangère. La diversité des processus individuels cognitifs est loin de rendre aisée l'approche personnelle de la résolution des problèmes inhérents à l'apprentissage d'une langue étrangère. Là aussi, les méthodologies restent très discrètes quant à cette approche, justement parce que la diversité est trop grande. Ne pourrait-on alors concevoir un processus méthodologique qui permette vraiment à l'élève non seulement d'utiliser les capacités cognitives dont il s'est déjà rendu maître, mais en outre de les assurer afin d'en développer d'autres, utiles cette fois non plus au seul apprentissage d'une langue étrangère, mais également à l'approche de toute connaissance universelle ?

Il est enfin une dernière diversité dont les méthodologies ne tiennent que peu compte dans leur conception didactique aussi bien que dans les applications pédagogiques qu'elles préconisent. L'apprentissage d'une langue étrangère se produit en effet le plus souvent à l'intérieur d'institutions qui sont loin de fonctionner sur un modèle unique, mais qui connaissent des contraintes diverses et variées. La didactique des langues étrangères tente toujours, dans ses réflexions, de tenir compte de ces contextes différents, mais les méthodologies qui en sont issues ne peuvent s'y référer individuellement. Les contraintes rencontrées dans ces diverses institutions peuvent parfois expliquer les difficultés que rencontrent les élèves dans leur apprentissage de la langue étrangère. Ces divers problèmes de didactique des langues étrangères nous poussent à poser la question de la légitimité méthodologique.

Une méthodologie qui tiendrait compte du mode de fonctionnement personnel de l'individu apprenant constituerait une réponse à cette question. Elle permettrait également, grâce à la prise de conscience de ce fonctionnement actif, d'accéder à la langue de l'autre et à une culture qui n'est pas profondément ancrée dans son être.

Comment, en effet, peut-on aujourd'hui résoudre les problèmes que pose l'apprentissage d'une langue étrangère ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de tenter de répondre à d'autres questions qui nous paraissent fondamentales : Existe-t-il une approche qui réponde à ces questions psychologiques non résolues dans les méthodologies d'aujourd'hui ? Existe-t-il une approche qui puisse remettre le sujet / acteur au centre de tout apprentissage ? Existe-t-il enfin une approche qui remette du sens dans l'activité d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour qu'une approche réponde aux problèmes psychologiques posés par l'apprentissage d'une langue étrangère, elle doit tenir compte davantage de l'individualité des élèves/apprenants. Elle aura à s'adapter à leurs degrés cognitifs divers, tenir compte de la présence, c'est à dire de la primauté de l'acquisition de la langue maternelle et de son importance dans l'élaboration d'une compétence réelle en langue étrangère. Elle devra se pencher sur le problème de l'utilisation de la traduction et recentrer la problématique de la pensée en langue étrangère sans qu'il y ait pour autant rupture avec la pensée en langue maternelle. Elle aura à imiter la démarche cognitive des bilingues en s'appuyant sur le vécu de la langue maternelle afin que l'élève/apprenant puisse s'approprier ce sens de la langue qui implique une appropriation des éléments culturels inhérents à la langue étrangère. Elle aura à enfin dépasser les clivages disciplinaires afin de mettre à profit les recherches actuelles tant en linguistiques qu'en psychologie, en vue d'applications pédagogiques répondant véritablement aux difficultés d'ordre psychologique rencontrées par les apprenants.

L'histoire des méthodologies s'est développée en suivant un axe de réflexion qui nous permet aujourd'hui, avec le recul que le temps nous a permis de prendre, de constater que tout ce qui se faisait avant n'était pas toujours si mauvais que cela. Cette évolution dans le temps a sûrement été nécessaire, dans la mesure où elle nous a permis de remettre en question, à chaque fois, les acquis des méthodes précédentes.

Il nous paraît facile, aujourd'hui de rejeter sciemment les avancées irréfutables qu'ont permises les divers courants méthodologiques, mais il nous faut réfléchir à une approche qui n'admette plus leur caractère exclusif. De même que le métissage permet à l'humanité de progresser dans sa connaissance de l'autre, de même que le métissage méthodologique devrait pouvoir adopter une approche afin de profiter au mieux de toutes les avancées permises par les nombreuses recherches dans les différents domaines concernés. Cette approche interdisciplinaire mettrait aussi à profit les avancées tant en linguistique qu'en psychologie cognitive, qu'en sociologie afin de répondre aux questions que posent non seulement la langue mais aussi la culture, puisque c'est aussi l'objet de notre travail.

Mais il ne suffit pas qu'une approche résolve les problèmes psychologiques posés par les méthodologies actuelles. Le grand défi de l'apprentissage en général et celui des langues étrangères en particulier est bien celui que lance le sujet / acteur à la didactique en général et à celle des langues étrangères en particulier. Le sujet de l'apprentissage est aussi l'acteur de son apprentissage, il doit en être, sinon en devenir, peu à peu l'auteur. Si, comme le dit Michel SOËTARD : « **l'expérience est médiation créative** »<sup>20</sup>, il devient nécessaire au pédagogue, voire au didacticien de réintégrer cette expérience qui permet l'accès à la création. L'accompagnement de la rupture qui s'opère chez l'élève/apprenant dans son approche d'une langue étrangère ne peut laisser libre champ aux méthodologies, quelles qu'elles soient, sans donner au véritable acteur de l'apprentissage les moyens qui lui permettent de dépasser cette rupture pour créer en soi et pour soi un équilibre nécessaire à d'autres tâches d'apprentissage. Une approche qui donnerait à ce sujet-acteur les moyens de devenir l'auteur à la fois de son apprentissage (un savoir-faire) et son éducation permettrait de revenir à des considérations beaucoup plus harmonieuses quant à l'élaboration de matériels didactiques adaptés et sans cesse adaptable aux diverses situations d'apprentissage.

Enfin, il serait bienvenu de reposer les questions-phares de ce que -Michel FABRE - appelle « **les situations – problèmes** »<sup>21</sup>, à savoir réintégrer très sérieusement et très profondément les pratiques pédagogiques dans leurs diversités non seulement de réalisation, mais aussi d'élaboration, à cause de la diversité des projets institutionnels qui en sont à l'origine, tout en veillant sans cesse à rester « intelligent et prudent », c'est à dire bienveillant. Une approche qui permettrait d'interroger les représentations et les savoirs afin de leur permettre de devenir créateur de personne autonome plutôt que purs créateurs de savoir, répondrait à ces questions posées par les diversités des méthodologies contemporaines et de leurs conditions d'application.

En somme, cette approche devra remettre du sens dans l'apprentissage des langues étrangères par le sujet. Coupé en effet de sa caractéristique individuelle, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut complètement adopter les particularités qui lui donnent son sens. Une approche qui remettrait du sens dans cet apprentissage devrait dès lors rester attentive au vécu de tout élève / apprenant.

---

<sup>20</sup> Soëtard. M « Pédagogues et pédagogies » P.U.F 1995 – p128.

<sup>21</sup> -Fabre. M « Le discours : enjeux et perspectives » Ed. Hachette. 1996. p67.

Lorsque -Bachelard -<sup>22</sup> affirme que les élèves savent des choses lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, c'est pour faire prendre davantage conscience au pédagogue de la nécessité impérieuse de donner du sens aux connaissances déjà présentes avant l'acte d'apprentissage pour que celui-ci devienne un véritable acte autonome. Il s'agit, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. Le sens donné à l'apprentissage dépend de cette capacité nouvelle de remettre en cause des savoirs souvent erronés mais qui constituent des obstacles à surmonter afin de pouvoir construire un savoir nouveau. Une approche qui permettrait d'opérer une analyse de ces erreurs serait une mesure justement de faire comprendre des faites qui ne pourraient, sans cette approche, être suffisamment sensés pour permettre à l'apprenant de systématiser dans son soi une approche qui pourrait lui apparaître comme une seule technique d'approche du savoir nouveau.

## **9. L'élève face à la langue étrangère :**

Il est vrai que le paysage didactique du Secondaire se laisse difficilement décrire et maîtriser quant à l'identification fonctionnelle de ses «objectifs », de ses publics et surtout de leurs « besoins et motivations ». Aussi, a-t-on préféré régler le problème en le contournant : la spécificité des publics scolarisés identifiés comme « contraints », « obligés » ou « apprenants captifs » n'autorise pas, en tout cas de manière prioritaire, des investigations du champ pédagogique du secondaire. Comme si un public contraint ne pouvait que correspondre à une pédagogie de la contrainte.

Le public du secondaire est essentiellement constitué d'élèves venus du cycle moyen (collège). Des élèves qui ont fait toute leur scolarité en langue nationale et suivie pendant une durée de sept années un enseignement de langue française. Les élèves du secondaire sont identifiés en fonction des années fréquentées et de la filière suivie. Si cette identification s'avère fonctionnelle au plan administratif, elle n'a aucune vertu opératoire au plan pédagogique. En effet, dire à un enseignant : « Vous allez prendre une classe de 1ère AS, Lettres ou sciences », c'est implicitement poser que cette classe est une réalité stable, bien identifiée dans son unicité. Ce que cette catégorisation occulte, c'est

---

<sup>22</sup> -Bouguerra. T « Didactique de français langue étrangère » office des publications univ Alger 1991-p97

l'existence de plusieurs « publics » à l'intérieur d'une classe donnée, des individus différents ayant un vécu différent, un parcours scolaire différent, un niveau différent, des besoins et attentes différents. Au niveau pédagogique, tout se passe comme si tous les élèves étaient passibles du même traitement pédagogique.

Les élèves qui arrivent en 1ère AS devraient théoriquement disposer d'une compétence linguistique, ils sont censés savoir « désigner, caractériser, situer, énumérer, constater, exprimer une intention, une demande, .... ». Ils devraient également être capables d'accomplir un certain nombre de tâches, de réaliser bon nombre de techniques d'expression : Récit / description, enquête, reportage...etc. Qu'en est-il en réalité ?

L'expérience montre que dans la réalité il en va tout autrement et que le chemin qui mène des intentions aux résultats reste long et jonché de difficultés. Qu'il s'agisse du constat fait par les enseignants, de parents d'élèves ou de l'homme de la rue, un fait têtus s'impose : « *Nos élèves sont faibles, nos élèves ne lisent pas, écrivent mal, ils ne savent même pas lire le journal ni répondre à une lettre* ».

Les attitudes et motivations à l'apprentissage de la langue française sont extrêmement difficiles à cerner. L'enseignant doit avoir présent à l'esprit que des résistances psychologiques inséparables de connotations religieuses ou coloniales peuvent parasiter la réception de son cours chez certains apprenants. Ce phénomène de rejet se manifeste surtout à l'occasion de l'étude de textes scientifiques qui posent le problème de l'origine de l'homme ou de son devenir. A tous ses facteurs et à bien d'autres qui relèvent de l'ordre du religieux, de l'ethnocentrisme, des préjugés favorables ou défavorables<sup>23</sup> déterminent en grande partie l'attitude à l'égard de la langue étrangère ; il faut ajouter les paramètres qui ont à voir avec le vécu, le milieu social, l'appréhension qu'a l'apprenant de son avenir. Il est facile de constater que les motivations à l'apprentissage de nos élèves sont essentiellement d'ordre instrumental, c'est à dire « *visant un but utilitaire comme réussir dans ses études ou sa profession* »<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Une partie de l'analyse des énoncés produits par les étudiants sera réservée au référent religieux et aux préjugés collectifs au chapitre IV.

<sup>24</sup> - Roulet.E « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement » E.L.A-Études de Linguistique Appliquée n°21.p62.

Un certain nombre de besoins virtuellement « objectifs » se dessinent et qui ne doivent pas faire perdre de vue des objectifs plus généraux comme la formation générale caractérisée par le développement des compétences d'ordre esthétique ou socio-culturelles. A la question « Pourquoi étudiez-vous le Français, qu'attendez-vous de cette langue ? » La plupart des élèves répondent « pour nous débrouiller dans la vie » et, citant la parole du prophète : « *Quiconque apprend la langue d'un peuple se prémunit de ses maux* », ajoutent : « *pour nous défendre.* »

Maîtriser une langue étrangère est donc considérée par la grande majorité de nos apprenants comme la possession d'une langue « instrument » ou « arme » qui permettrait d'atteindre, en plus des objectifs institutionnels, des objectifs personnels (lecture, voyage, fréquentation des médias, correspondance personnelle, communication cybernétique) et d'ordre pragmatique en relation avec des attentes professionnelles, un métier, un avenir.

Mais qui sont ces élèves qui arrivent à maîtriser la langue étrangère et qui réussissent ? C'est vrai que « le niveau est faible », ce que nous entendons tous les jours. Les résultats du Baccalauréat sont là pour le confirmer. Le projet didactique, a-t-il montré ses limites ? Les objectifs visés dans tous les projets, même s'ils sont atteints, ne préparent-ils pas l'élève à subir une épreuve écrite telle que le Baccalauréat ?

Pourquoi, après tant d'effort, l'élève se trouve bloqué et n'arrive pas à s'exprimer ? Qui sont ces rares élèves qui réussissent leur devoir de français, ceux dont on qualifie ordinairement de « bon élève » ? Pourquoi font-ils exception à la règle ? Ont-ils appris leur « bon français » à l'école ou partout sauf dans une classe ?

Est-ce que nos élèves possèdent suffisamment de vocabulaire pour pouvoir mettre en place des occurrences et cooccurrences lexicales dans le texte qu'ils ont à produire afin qu'il s'y dégage ne serait-ce qu'un zeste de sémantisme ?

Quelle est la place réservée à l'apprentissage de la sémantique voire de la pragmatique dans l'enseignement du FLE dans le Secondaire et quel effet a-t-il sur l'écrit de l'élève ?

Cela ne nous empêche pas de dire que les instructions restent tout de même ambiguës. Certaines études sont sanctionnées par les épreuves écrites du Baccalauréat qui consistent au gré des candidats, à analyser une argumentation dont ils doivent discuter la thèse, à produire un texte argumentatif. On peut, en fonction des textes étudiés, entraîner les élèves à manier couramment quelques-uns des termes.

Qu'en est-il si on aborde, par exemple, l'étude d'un roman, ou d'un extrait romanesque ? L'élève doit distinguer la fiction de la narration, la narration du récit, le récit de la séquence et la séquence de l'action. Sans oublier, bien sûr, le schéma narratif, les incipit et les épilogues dont l'élève saura qu'ils « mesurent le degré de réalisation des projets initiaux entrepris par les personnages. » Et si les personnages n'ont pas de projets ? Il faut voir le schéma actantiel.

C'est une étrange entreprise que d'équiper de "béquilles" des êtres à qui l'on n'a pas appris à marcher. On suggère qu'on s'attache à montrer aux adolescents qu'un texte n'est pas seulement un produit linguistique, mais qu'il nourrit un rapport étroit avec tous les aspects de leur vie tant publique que morale et privée. Cela suppose que l'on rompe avec une conception héritée de Foucault, selon laquelle « *écrire est un verbe intransitif* » ce qui revient à dire que l'écriture n'a d'autres buts qu'elle-même. Cela suppose aussi de la sueur pour assommer vainement des classes entières, au moyen de techniques d'expression des pages les plus fécondes. D'ailleurs est-on bien sûr qu'on ne va pas fausser le jugement des mieux nantis ? Un apprenant de ce type risquera toujours le contresens si on l'a essentiellement exercé à mettre en œuvre, à partir d'indices, un esprit de déduction, là où son flair, sa sensibilité et son expérience (il a rêvé, souffert, aimé, il est à l'âge de l'enthousiasme, de la révolte) lui donnent naturellement accès à un texte écrit pour un large public dans une langue acquise.

Certes, il lui faudra justifier, approfondir, voire démentir ses intuitions premières par l'observation méthodique du texte. « *L'intelligence ne se décrète ni ne se fabrique, elle se cultive et gare à qui la plante au lieu de la semer.* » Pour cela, les outils ne suffisent pas. Quelles qu'en soient les ambiguïtés, les instructions assignent à l'enseignement du FLE la mission de susciter une réflexion personnelle, de former les élèves à penser et agir une attitude de curiosité et d'accueil. Certes, ils puisent dans les livres de commodités supports

pour l'étude des catégories et des typologies de textes, mais on y trouve aussi quelques autres richesses.

A savoir et sans préjudice du reste : découverte de soi par l'analyse des passions, éveil de l'esprit critique, approche des questions fondamentales de l'existence et de la vie sociale. Lutte contre l'oppression et l'obscurantisme, enjeux de la morale et de la liberté. Tout cela est propre à humaniser les adolescents, quitte à faire reculer chez nombre d'entre eux, cette haine que notre époque considère parfois avec une bien trouble complaisance.

Croit-on, par exemple, qu'en administrant aux futurs bacheliers qui sont les plus culturellement défiés, une ration de « discours narrativisé » et une autre « d'implicite de connivence culturelle », on en fera vraiment des citoyens conscients ? Plus que jamais, ce sera dans les familles où l'on parle et l'on écoute, que se recruteront les élites. Mieux vaudrait veiller avant toute chose, à munir les élèves des outils nécessaires à qui désire penser, nous entendons par là, le maniement d'une syntaxe élémentaire et du vocabulaire le plus courant. De plus en plus, l'explication d'un texte exige une traduction. Grand nombre d'élèves de 1<sup>ère</sup> AS ne contrôlent pas l'association d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Il est vrai qu'après trois ans de lycée, ils récitent la typologie complète des textes : **narratif, descriptif, argumentatif, expositif, explicatif, injonctif**..... et que savons-nous encore

La grammaire a reculé devant la pratique raisonnée de la langue et qu'on regarde la dictée, si propre à donner aux cerveaux l'empreinte des structures syntaxiques, comme un « risible- pensum ». Les textes, en effet, pour peu qu'on veuille les lire avec raison, délivrent des significations. On y voit aujourd'hui de simples effets de sens, résultats d'une lecture scientifique.

L'angoisse existentielle, celle d'ailleurs qui est diagnostiquée chez nos étudiants de première année de licence, pourquoi ne pas la cultiver et conduire l'élève à s'analyser ? Rencontrant dans les livres, l'expression fraternelle de notre étrange condition, nos apprenants verraient, sans doute, d'un autre œil les réponses que formulent mythes, religions ou autre....

Dans la communauté éducative, nulle voix autorisée ne vient porter la contradiction à ceux qui ambitionnent de civiliser l'enseignement par les moyens des « savoirs-savants ». N'a-t-on pas assez fait en inculquant aux futurs citoyens les techniques de la communication et de l'argumentation ? Soit, apprenons-leur à décrypter les discours, à argumenter eux mêmes. Mais pour défendre quelles causes, présentées avec quel vocabulaire et quelle syntaxe, fondées sur quelles analyses, quelles valeurs et surtout quelles connaissances ? D'ailleurs, qui a dit « la vraie éloquence se moque de l'éloquence ? »

### **10- Enseignement du FLE en Algérie : compétence langagière et transfert de savoirs.**

Dans le contexte de l'apprentissage, on parle de plus en plus du transfert, de l'importance de pouvoir utiliser des connaissances et des habiletés dans des contextes différents. Voilà une définition sans doute incomplète du concept de transfert, mais elle a l'avantage, ici, d'être simple, de cerner le rôle fondamental de l'école et le but central de tout apprentissage, c'est-à-dire faire en sorte qu'une connaissance ou une habileté soient efficaces et utiles. Même s'il y a des connaissances culturelles qui ne sont pas réutilisables dans des contextes professionnels, nous pensons que toute connaissance qui permet de comprendre l'être humain et l'humanité est une connaissance qui peut être nécessaire et utile un moment donné pour mieux comprendre ou interpréter une situation nouvelle ou un problème inédit.

Nous évoquerons dans cette partie le problème du transfert de la compétence langagière, car nous pensons que l'on s'y réfère de manière incontournable dans l'enseignement / apprentissage du FLE dans notre pays. En ce qui concerne notre thème d'étude, nous constaterons que nos apprenants ont déjà acquis les techniques de l'argumentation dans la langue de scolarisation lors des différents apprentissages relatifs à la rédaction et à la dissertation, comme c'est le cas de la littérature arabe ou de la philosophie. Cependant, comme chaque langue véhicule une culture, les transferts ne se font pas sans incidence sur plusieurs plans.

En effet, actuellement, on entend souvent parler de compétences transversales et de la nécessité pour l'école de les faire acquérir par les élèves. La compétence langagière est une de ces compétences transversales au sujet de laquelle on s'entend tous pour dire qu'elle

est importante, car elle est à la base de tout apprentissage : C'est par la langue qu'on accède au savoir.

D'abord, nous proposons des définitions générales des concepts de transfert et de compétence langagière, définitions qui font un certain consensus. Par la suite, nous décrirons les principales composantes en se focalisant particulièrement sur ce qui est en jeu dans le transfert. Enfin, Nous essaierons d'esquisser comment on pourrait faciliter le transfert de la compétence langagière, tout en abordant certaines façons de faire qui peuvent, au contraire, nuire au transfert. En matière d'argumentation et de culture, les retombées sont nombreuses, diverses et donc intéressantes à voir de si près.

## **11- Transfert de savoir-faire et compétence langagière**

Le transfert est un processus dynamique par lequel un individu utilise une connaissance déjà acquise soit pour intégrer une nouvelle connaissance ou un nouveau savoir-faire parmi ses connaissances, soit pour résoudre un problème dans un nouveau contexte. Lorsqu'on parle ici de connaissances, il faut en distinguer trois types, selon la psychologie cognitive : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent à la question « quoi ? », ce sont des savoirs ; les connaissances procédurales répondent à la question « comment ? », ce sont des savoir-faire ; les connaissances conditionnelles ont trait aux questions « quand ? » et « pourquoi ? », ce sont des connaissances (des reconnaissances) de conditions d'utilisation de savoirs et de savoir-faire. Ces trois types de connaissances ont leur rôle à jouer dans le transfert de la compétence langagière, car elles agissent simultanément en lecture et en écriture. En effet, lire et écrire demandent de recourir aux trois types de connaissances : des savoirs, des savoir-faire et des reconnaissances de situations ou de conditions. Si un individu ne peut reconnaître un participe passé dans une phrase, il ne pourra pas l'accorder, même s'il connaît la règle par cœur.

En effet, il serait bon de définir brièvement ce dernier concept et, surtout, d'en décrire les principales composantes. Pour Chomsky, la compétence langagière est une faculté générique qui permet de « *prononcer un nombre infini de phrases différentes* »<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Cité par Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998, 125 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques)

Au collégial, depuis un certain nombre d'années, et ce à la suite de travaux de différents linguistes et de didacticiens du français, on a retenu la définition suivante du concept de compétence langagière : c'est un ensemble d'habiletés reliées au langage et permettant de produire et de comprendre différents discours. Cette définition conserve le caractère de faculté générique de Chomsky. La compétence langagière englobe trois types de compétences : les compétences discursive, textuelle et linguistique. Ces compétences sont imbriquées les unes dans les autres lors de la production ou de la compréhension de discours. La compétence linguistique renvoie à la connaissance du code, aux règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte et la compétence discursive, à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours.

## **12- Lecture / écriture : des habiletés complexes ?**

Lire et écrire sont des habiletés complexes, car plusieurs connaissances et compétences entrent en jeu au même moment : on retrouve les trois types de connaissances pour chacune des compétences langagières. En lecture, un individu doit décoder les signes, reconnaître un mot, en connaître le sens, lier ce mot aux autres, dégager le sens d'une phrase, d'un paragraphe, etc. À l'écrit, il doit planifier ce qu'il veut dire, rédiger en ayant recours à ses connaissances en vocabulaire, en syntaxe, en grammaire du texte tout en s'assurant que son discours est pertinent à la situation de communication et qu'il respecte les règles d'usage. Plus un élève avance dans le système scolaire, plus les connaissances requises en lecture et en écriture prennent de l'ampleur et complexifient les tâches. À cause de cela, il est important que, dès le départ, les connaissances soient bien ancrées et assimilées, car il faudra aller les chercher pour réaliser de nouvelles tâches et plus une connaissance est bien insérée dans le réseau des connaissances de l'individu, plus il est facile de la retrouver.

L'apprentissage du langage écrit devrait être la fonction principale de l'école algérienne. En effet, ce n'est pas à l'école que l'on apprend les règles et les normes de l'écrit ? Cependant, cet apprentissage de la langue n'est pas le premier : il succède à celui de l'oral qui, lui, s'est fait en milieu naturel, souvent par essais et erreurs, par imitation. L'école doit enseigner les caractéristiques de l'écrit. Prendre conscience de l'absence du

locuteur, de la nécessité de la clarté des mots pour se faire comprendre d'un inconnu qui ne partage peut-être pas les mêmes connaissances sur un sujet donné sont des éléments à enseigner clairement pour montrer à l'élève que les deux types de discours ont des conditions de réalisation différentes. Dans les copies d'élèves, de l'avis d'ailleurs de nombreux collègues algériens, on retrouve souvent des traces de l'oral, des manifestations démontrant que l'élève ignore certaines règles de l'écrit. En situation de transfert, ces savoirs et savoir-faire sont fondamentaux et ils s'additionnent à plusieurs autres connaissances linguistiques, textuelles et discursives, en plus des connaissances disciplinaires particulières à un sujet donné. L'individu doit s'occuper de tous ces aspects en même temps.

Perrenoud définit une compétence comme une mobilisation de schèmes, un schème étant une totalité constituée ou, selon Piaget, « *une structure invariante d'une opération ou d'une action*<sup>26</sup> ». On pourrait dire qu'un schème regroupe plusieurs connaissances organisées automatiquement en action. À l'écrit, il y a plusieurs connaissances automatisées, ce qui allège la tâche d'écriture ou de lecture. Vous n'avez qu'à vous souvenir du moment où vous deviez porter énormément d'attention pour reconnaître les signes d'un mot avant d'en déduire le sens. Aujourd'hui, décoder ces signes est une opération automatique et rapide qui permet de vous concentrer principalement sur l'organisation de la pensée. Il y a donc avantage à faire en sorte que certaines connaissances soient automatisées. Pensons principalement aux règles grammaticales simples comme l'accord du pluriel. Mais, comment se fait-il que cette connaissance de base que tout élève du secondaire algérien possède, ne se manifeste pas toujours dans la production d'un texte ? Sans doute parce qu'il y a un passage à faire entre les connaissances et les reconnaissances.

### **13- Le transfert : entre connaissance et reconnaissance**

Des trois types de connaissances que nous avons décrites auparavant, les connaissances conditionnelles sont au cœur du transfert : savoir quand et pourquoi utiliser certaines connaissances. Comment donc aider le transfert de la compétence langagière ? Tardif et Presseau dégagent dans les recherches sur le transfert trois axes d'intervention ou

---

<sup>26</sup> Perrenoud Philippe, *ibid.*

d'action : les caractéristiques de la tâche, les caractéristiques du sujet et les conditions d'apprentissage. Selon le premier axe, on présume que le transfert est favorisé lorsque les tâches à réaliser ont des points en commun. Il s'agit alors de bien faire voir ce qui est commun. Selon le deuxième axe, ce n'est pas tant la tâche que la représentation que s'en fait l'élève qui facilite le transfert. En d'autres mots, c'est la conscience des connaissances et des compétences à utiliser qui pourrait encourager le transfert. Enfin, selon le dernier axe de recherche, ce sont les conditions d'apprentissage qui sont importantes. L'enseignant a d'abord comme rôle de contextualiser tout apprentissage, puis, ensuite, il amène l'élève à recontextualiser un apprentissage, c'est-à-dire à utiliser les mêmes connaissances et compétences dans un contexte nouveau. Ces trois axes de recherche ont en commun la conscience ou la reconnaissance d'utilisation de connaissances acquises dans un autre contexte. Cette conscientisation fut l'un des objectifs que nous avons tracés lors de l'expérimentation réalisée dans le débat organisé avec les étudiants. Ils prenaient conscience du discours et des prises de positions à partir de connaissances préalablement acquises.

#### **14- C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer et c'est en écrivant ou en lisant que...**

Penchons-nous maintenant sur certaines conditions qui pourraient aider les apprenants algériens à transférer leur compétence langagière. Lire et écrire souvent. Vous direz sans doute que c'est élémentaire, mais c'est très important. Écrire des phrases complètes, des paragraphes, faire des résumés, etc. Lors des TD du module de PSL ou de techniques d'expression orale et écrite, nous avons remarqué que dans les énoncés des étudiants, il y a absence de phrases élaborées. S'occuper de la langue dans les modules cités plus haut, c'est d'abord et avant tout installer des traditions de lecture/écriture. Faire en sorte que construire un paragraphe explicatif ou analytique devienne un automatisme. L'élève qui prend conscience des traits communs entre des situations différentes utilisera ce qu'il sait déjà. Cela facilitera l'attention qu'il doit porter à d'autres aspects de la langue, comme la vérification des règles orthographiques ou syntaxiques. L'enseignant peut aider l'étudiant en lui rappelant l'existence de traits communs.

Prendre connaissance des structures textuelles (compétence textuelle) peut aider à transférer ses connaissances. Mais que faire avec la compétence linguistique, l'utilisation du code ? Des recherches ont démontré que faire prendre conscience du processus

d'écriture, des étapes à suivre, peut aider l'élève à mieux contrôler la démarche. On reconnaît trois grandes étapes : la planification, la rédaction et la révision. Lors de la planification, le scripteur choisit des idées en tenant compte des consignes du travail (compétence discursive), les organise et les structure (compétence textuelle), choisit des illustrations et élabore des pistes d'explication. Cette étape prépare à la rédaction, où il s'agit de mettre en mots les idées. Si la première étape est bien réalisée, il peut être plus facile pour le scripteur de ne se concentrer alors que sur la rédaction ou la mise en mots des idées en respectant les règles d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, car il n'a pas à trouver en même temps des idées et à les organiser, cela est fait. Au cours de l'écriture, le scripteur peut toujours apporter des éléments nouveaux, mais l'essentiel devrait être fait. À l'étape de la rédaction, il s'agit d'écrire pour écrire, c'est à ce moment que l'on utilise sa compétence linguistique.

N'oublions pas la dernière étape du processus d'écriture, la révision : il s'agit de vérifier que ce qui a été écrit est pertinent, en rapport avec ce qui était demandé (compétence discursive) et si c'est bien fait, dans le respect des conventions textuelles et des règles linguistiques. La révision devrait faire appel à des stratégies permettant d'apporter successivement les corrections nécessaires au texte. L'élève devrait se donner une démarche de révision et il devrait s'assurer que chaque partie de cette démarche est bien faite. Il est bon de lui faire savoir qu'un texte non révisé souffre de l'absence d'une étape essentielle. L'enseignant peut aider l'élève à se construire une liste de vérification et l'encourager à la respecter. Cette liste devrait lui permettre de revoir tous les aspects d'un texte, du contenu à la forme. Pour ce qui est de la langue, il serait bon que l'élève connaisse ses points faibles et qu'il développe des stratégies pour les reconnaître et les corriger. L'enseignant pourrait agir comme modèle et expliquer ce qu'il fait pour se réviser et pour s'assurer que son écrit est correct. On peut aussi aider l'étudiant à développer ses propres stratégies en lui faisant relire sa copie pour trouver ses erreurs tout en lui demandant de trouver lui-même ses solutions pour les éviter. S'il met au point ses propres solutions, il y a plus de chance qu'elles s'insèrent mieux dans son réseau de connaissances et de compétences.

Toujours dans ces mêmes modules, au début de l'année, donc au début de tout apprentissage, l'enseignant, comme un entraîneur dans les sports ou un maître artisan dans les métiers, devrait aider ses étudiants à se donner des moyens de vérification, puis

progressivement, laisser à ce dernier toute la place et toute la responsabilité du contrôle de ses savoirs. Tout individu développe des expertises de contrôle dans des domaines d'activité, pourquoi ne pas l'encourager à employer les mêmes dans des contextes différents ? En somme, il s'agit de développer la métacognition de l'apprenant, c'est-à-dire la conscience et le contrôle des actes d'apprentissage.

### **15- Intéresser l'apprenant : une dimension à prendre en compte**

En plus d'une bonne base de connaissances et de la possession de stratégies efficaces de résolution de problèmes, **Prawat** indique que la motivation peut être un facteur important dans la réussite du transfert<sup>27</sup>. Les élèves faibles en langue sont souvent ceux qui ont une impression d'impuissance, qui pensent qu'ils n'y arriveront jamais, que ce n'est pas de leur faute et que c'est une fatalité, cette faiblesse. Ces élèves se perçoivent négativement et ne rassemblent pas l'ensemble des connaissances qu'ils possèdent tout de même, car cela leur semble extérieur à eux<sup>28</sup>. Voilà pourquoi le fait de développer des stratégies qu'ils contrôlent et dont ils sont conscients peut être un moyen efficace pour hausser leur perception d'eux-mêmes et, de là, leur motivation.

### **16- Pour un enseignement basé sur le transfert**

Il est important, au moment de tout apprentissage, de faire voir les transferts possibles. Le transfert s'enseigne, ce n'est pas un acte magique. Prenons l'exemple des parties de l'introduction. On peut les faire apprendre en proposant des modèles, mais il est important de faire voir en même temps différentes façons de faire. Il est préférable aussi de ne pas trop insister sur des prescriptions sévères car, il est fort possible que dans un contexte nouveau, l'étudiant ne puisse pas reconnaître la pertinence de ce qu'il sait ou qu'il l'utilise à mauvais escient. Il arrive parfois de voir, dans un TD de TEEO, un étudiant utiliser un plan comparatif comme pour développer le pour et le contre, pour un sujet qui nécessite le développement d'une seule thèse... Il se sert mécaniquement d'un modèle, mais

---

<sup>27</sup> Prawat R.S., « Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students : A research syntheses », *Review of Educational Research*, vol.1, no 59, p. 1-41

<sup>28</sup> VIAU Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, ERPI, 1999, 161 p.

il n'a pas développé les stratégies nécessaires pour en évaluer la pertinence. Les enseignants ont un rôle important à jouer au moment de l'apprentissage pour aider l'apprenant à devenir autonome, à voir des transferts. Lors d'évaluations sommatives aussi, il ne faut pas restreindre les tâches à une répétition exacte d'un même modèle, car cela peut nuire au transfert.

La plupart des chercheurs actuels affirment que pour favoriser le transfert, il faut créer des tâches le plus authentiques possible, c'est-à-dire qui se rapprochent le plus possible de ce qui peut rappeler la vie de tous les jours. Toutefois, l'école est un lieu d'apprentissage où il n'est pas toujours possible de reproduire la réalité. L'exercice de l'analyse littéraire sera utile dans la vie de tous les jours pour le critique littéraire ou l'enseignant de français, mais non pour les autres. Par contre, l'habileté de l'analyse est transversale, et on aurait avantage alors à en dégager les caractéristiques et à faire voir comment cela se réalise dans des contextes différents. C'est ce sur quoi il faut insister : voir les traits communs et être conscient des différences des contextes. Cela devrait être fait par l'ensemble des enseignants. Ce sont des stratégies transversales qui n'appartiennent à aucune discipline particulière, tout comme améliorer la compétence langagière est une responsabilité dans toutes les disciplines. En somme, il est recommandé de recourir à une approche systémique<sup>29</sup>.

La maîtrise de la compétence langagière s'acquiert progressivement et se développe constamment. Nous avons essayé de montrer ici ce qu'on peut faire pour favoriser le transfert de cette compétence dans le temps et dans l'espace. On a vu l'importance de bien ancrer les connaissances, d'aider à recontextualiser les apprentissages, de développer des stratégies personnelles pour résoudre des problèmes. Toutes ces interventions peuvent effectivement favoriser le transfert de la compétence langagière. Autrement dit, il s'agit de rendre tout apprenant autonome.

## ***17- Communication et discours***

### **17.1- La notion de discours dans l'enseignement du FLE en Algérie**

---

<sup>29</sup> Nous pensons essentiellement à cette interdépendance qui existe entre les différentes disciplines d'une part et la dualité des langues (L1 et L2) d'autre part.

Notre recherche s'articule sur un enjeu important dans la didactique du FLE, à savoir le discours. En effet, notre thème suggère trois éléments fondamentaux :

- L'argumentation et tout ce qu'elle sous-entend dans le domaine du discours produit ou enseigné dans une classe de langue.
- La dimension culturelle contenue dans ce discours produit par des jeunes apprenants et dont ils ne prennent pas toujours conscience de son existence.

Dans notre enseignement secondaire, voire du supérieur, l'ambiguïté a toujours existé quand aux consignes qu'on demande aux apprenants pour produire un « texte » argumentatif ou autre, alors que dans la compréhension de l'écrit, on pouvait évoquer la notion de « discours ». De la maîtrise de ces concepts par l'enseignant dépendait aussi la réussite des productions de textes par les apprenants.

### **17.2-: La textualité : un enjeu, une représentation ou un ancrage chez l'enseignant du fle en Algérie ?**

Lorsqu'on parle de discours argumentatif, on ne peut pas ne pas évoquer la notion de discours et celle de texte. Ce dernier a toujours été une énigme pour les praticiens de la langue française en Algérie et ce, à tous les niveaux. Les représentations que les uns et les autres se font du *signifié* voire du *signifiant* de mot « texte » laissent apparaître une certaine appréhension quant à la prise en charge de l'enseignement et l'apprentissage de cet aspect de la langue. Comment approcher un texte ? Sous quel angle peut-on l'aborder ? Que faut-il privilégier ? Comment hiérarchiser les différentes composantes constituant un texte ? Qu'en est-il de son aspect littéraire, normatif, académique : Sur ce dernier point, l'avis des puristes et celui des nostalgiques qui prônent une vision affective de la langue de Molière est tout à fait spectaculaire. La prise en considération des représentations des enseignants n'est pas sans importance dans la mesure où, lors des pratiques pédagogiques quotidiennes, la focalisation sur tel ou tel point de langue à éclairer et à mettre en évidence contribuera ou pas à déclencher chez l'apprenant le processus de concevoir le fonctionnement de ce tissu linguistique ainsi que la fonction des éléments qui le constitue. Les répercussions ne peuvent être que négatives sur les textes que ce même apprenant aura à produire un jour et sur lesquels il sera sanctionné.

En effet, cela nous amène à se poser les questions suivantes : Qu'est-ce qu'un texte ? Qu'est-ce qu'un bon texte ? – Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est d'un point de vue communicatif une réussite : c'est le résultat d'une interaction car un texte n'est jamais écrit dans le vide. Un texte écrit<sup>30</sup>, quel qu'il soit – liste de commissions, demande de candidature ou article scientifique –, n'est pas rédigé gratuitement. Le scripteur cherche à produire un effet sur le lecteur potentiel. Dans le cas d'une lettre de candidature le rédacteur essaie de convaincre l'employeur éventuel de l'intérêt de sa candidature. Quand l'auteur d'un article scientifique a pour but de faire partager ses connaissances, de se faire connaître et de gagner le respect de ses pairs, et donc il a une idée assez précise de son lectorat potentiel, le texte est alors conçu comme une interaction.

Cependant, le paramètre interactionnel ne suffit pas à décrire tous les attributs d'un texte car ce dernier est aussi conçu comme un ensemble ou une unité et non pas comme une suite de phrases disjointes et sans rapport aucun. Pour M.M.J. Fernandez, le texte pris comme unité de communication se définit comme « *un ensemble formé d'une ou plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence.* »<sup>31</sup> Cet ensemble, précise-t-elle, est sous-tendu par trois concepts de base, qu'elle représente comme « *la grammaticalité, l'acceptabilité (communautaire) et l'adaptabilité, ou degré d'adéquation contextuelle.* »<sup>32</sup>

Cependant, ces critères sont-ils suffisants pour mettre en perspective l'interrelation des éléments de paramètres purement textuels et ceux provenant de considérations pragmatiques ? Comment passer d'une approche micro-linguistique privilégiant les phénomènes phrastiques à une approche très globalisante qui aurait tendance à gommer les traces laissées par le scripteur dans la construction d'un texte ? Si une préoccupation exclusive de l'extérieur du texte et de ses régularités syntaxiques, lexicales et phonétiques n'est pas suffisante en tant que telle pour expliquer son fonctionnement, la tendance inverse serait discutable aussi. De ce fait, comme nous l'avons souligné au début de cette réflexion, une appréciation de la qualité textuelle ne peut rester une simple affaire d'intuition. Elle doit également se donner les moyens d'évaluer ces « contrôles » contenus dans le texte. Seule une analyse de texte qui permette une mise en relation des paramètres

---

<sup>30</sup> L'utilisation de "texte écrit" est volontaire car un texte peut être écrit ou oral, d'où la complexité du sens que peut véhiculer ce terme.

<sup>31</sup> Fernandez M.M.J., 1994, *les particules énonciatives*, PUF, Paris, p.24.

<sup>32</sup> Ibid., p.24.

du domaine de la micro-linguistique et des paramètres pragmatiques peut soutenir cet objectif.

### **17.3- - De la grammaire de texte à la linguistique textuelle: Enjeux et perspectives.**

Si l'on peut remonter la préoccupation concernant les textes en tant qu'objets d'études jusqu'aux travaux de rhétorique de l'antiquité grecque, c'est seulement aux temps modernes que l'étude de textes a été entreprise du point de vue de l'analyse linguistique. Cependant, au départ, la linguistique moderne limitait sa démarche à l'étude de phrases (cf. Bloomfield, Weil) car, il est plus facile de formuler des jugements d'acceptabilité à propos de phrases que de paragraphes ou de textes entiers.

Il faut attendre le milieu du vingtième siècle pour que voie le jour une grammaire textuelle dont l'objet premier est le texte lui-même. La linguistique textuelle, ou la grammaire de texte comme on l'appelait dans les années 60, cherchait à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle. Comme l'explique Michel Charolles (1988), les linguistes à l'origine de ce mouvement s'intéressaient surtout à la notion de cohérence et à « *la capacité des locuteurs natifs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte.*»<sup>33</sup>

En s'inspirant de la grammaire générative de Chomsky, ces linguistes du début des années 70 tels que Harweg R. (1973), Petöfi J.S. (1973), Van Dijk T.A. (1972), Kummer W. (1972), espéraient fournir une description structurale de cette compétence textuelle des locuteurs natifs qu'ils supposaient communément partagée. Leur projet reposait sur la constatation que toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. A l'aide d'un système de règles approprié, ils cherchaient à prévoir en quelque sorte les intuitions des sujets parlants, en ce qui concerne la rédaction de leur texte. Les limites de cette approche sont vite apparues. Les exemples et contre-exemples de ce qui constitue un texte cohérent se sont succédés. La plupart des chercheurs s'accordent avec Charolles quand il déclare : « *Il n'existe pas au plan du texte*

---

<sup>33</sup> Charolles M., 1988, *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*, 10 (2), p.46.

*de règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe de phrases, (feraient l'unanimité). »<sup>34</sup>*

Partant de ceci, il devient également difficile de maintenir que certaines suites de phrases ou de morceaux de textes seraient cohérentes ou incohérentes en elles-mêmes. Dépourvus de l'un de leurs arguments de départ, les premiers grammairiens de texte se voyaient ainsi contraints d'envisager autrement les problèmes de cohérence et de s'orienter vers d'autres domaines, notamment vers les sciences cognitives et l'intelligence artificielle.

Nous aborderons ici le clivage qui commença à exister de manière apparente entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux relevant de la cohérence. Sous la rubrique « cohésion » sont regroupées toutes les marques de relations entre énoncés ou constituants d'énoncés, tels les connecteurs et les anaphores. En ce qui concerne la « cohérence », elle est considérée non comme une propriété du texte, mais comme un concept dépendant étroitement de l'interprétant. Le *coénonciateur*<sup>35</sup> est amené à construire des relations qui ne figurent pas forcément dans l'objet textuel en question.

Dans les travaux sur de Benveniste (D. Maingueneau, 1976 et 1987 ; C. Kerbrat-Orrecchioni, 1980), les problèmes de cohérence textuelle ne sont plus pertinents. La description linguistique entreprise ne vise pas à détailler les règles de composition mais cherche plutôt à dégager *l'énonciation* inspirés les indices de subjectivité dans les différentes situations de communication où les coénonciateurs sont amenés à s'exprimer. En un premier lieu, le courant énonciatif s'est surtout préoccupé de l'insertion du discours dans un contexte de communication, d'où sa connexion avec des recherches sociologiques et avec les corpus du discours politique. Néanmoins, il serait erroné de croire que la linguistique énonciative n'aurait rien de commun avec certaines perspectives de la linguistique textuelle.

Le mot « texte », en dépit d'une définition courante : « tout discours fixé par l'écriture » (Ricoeur 1986 : 137), ne renvoie pas prioritairement à l'écrit. A travers cette

---

<sup>34</sup> Op.cit., p.52.

<sup>35</sup> « Terme introduit par le linguiste A. Culioli à la place de *destinataire*, pour souligner que l'énonciation est en fait une *coénonciation*, que les deux partenaires y jouent un rôle actif. Quand l'*énonciateur* parle, le *coénonciateur* communique aussi: il s'efforce de se mettre à sa place pour interpréter les énoncés et l'influence constamment par ses réactions » (cf. Maingueneau, 1996, p15.)

série de définitions, on tentera d'éviter d'opposer *texte écrit* à *discours oral* car cela réduirait la distinction au support ou média et dissimulerait le fait qu'un texte est, la plus part du temps, pluri sémiotique. Il est d'ailleurs préférable de distinguer – pour des considérations purement théoriques – texte et discours comme étant les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge d'une part par la linguistique textuelle qui privilégie l'organisation du cotexte<sup>36</sup> et la cohésion comme cohérence linguistique et d'autre part, par l'analyse du discours - plus attentive au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence.

La définition du concept de texte a d'abord été grammaticale et typologisante. Pour les grammaires de texte, un texte est une « séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Slakta 1985 : 138). Cependant, la grammaticalisation des textes a échoué surtout lorsqu'on sait que par cette approche, il y avait une volonté d'établir des typologies.

« *Le texte s'est avéré être une unité trop complexe pour être enfermé dans des typologies et pour que la seule cohésion ou cohérence linguistique puisse rendre compte de ce qui fait son unité. S'il existe des règles de bonne formation, ces règles sont certainement relatives aux genres de discours, c'est-à-dire à des pratiques socio discursivement réglées.* »<sup>37</sup>

Qu'en est-il pour la dichotomie « texte et contexte » ?

Le texte est aussi défini comme étant « *une unité d'usage de la langue dans une situation d'interaction et comme une unité sémantique* » (M.A.K. Halliday et R. Hasan, 1976 : 293). En outre, un texte ne se définit pas non plus par sa longueur (un proverbe, plusieurs volumes, ou « défense de fumer » constituent un texte) et par conséquent, on relativise la question de la phrase comme unité de base de textualité. La définition de H. Weinrich (1973 : 13 et 198) nous paraît la plus plausible en présentant le texte comme « *une suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication* ». Cette suite, généralement ordonnée linéairement, possède la particularité de constituer une tonalité dans laquelle des éléments de rangs différents de complexité entretiennent les uns par rapport aux autres des relations d'interdépendance.

---

<sup>36</sup> Les notions de contexte et de cotexte, tout comme cohérence et cohésion, se situent à la croisée de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours, en ce qu'elles prennent à la fois en compte les dimensions interne et externe des énoncés produits (cf. Dictionnaire de didactique du FLE et seconde, J.P.Cuq, 2003).

<sup>37</sup> Voir les travaux de Guellil – Allal Nahida, thèse doctorale:”

La phrase n'est donc qu' « *un palier (morphosyntaxique) d'organisation, situé entre signes et propositions, d'une part, et périodes, paragraphes, séquences et parties d'un plan de texte, d'autre part. Cette organisation du texte en système ne fournit qu'un (prés/pré)sentiment d'unité, un effet de texte ainsi que les bases linguistiques facilitant l'établissement d'un sens configurationnel et la détermination d'une visée argumentative (macro-acte de langage). Le jugement définitif de cohérence résulte de l'articulation du texte avec le contexte socio-pragmatique de l'interaction, c'est-à-dire avec sa dimension discursive englobante* ». <sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Guellil-Allal Nahida, thèse doctorale”

## **Chapitre II**

### **Pour une prise en compte des compétences argumentative et culturelle en classe de langue**

## **1-Implications didactiques**

Nous ne pouvons clore ce travail sans proposer une réflexion à visée didactique, une réflexion qui prendrait en charge ces deux compétences : argumentative et culturelle. A travers ce type de discours, nous avons constaté que non seulement l'apprenant développe une stratégie communicative qui lui permet d'être un sujet social actif mais aussi, d'un autre côté, il acquiert une maîtrise de la langue française. Dans une classe de langue, l'apprenant, quand il est mis dans une situation d'interactions, arrive à se repositionner par rapport aux autres et ainsi prendre du recul, ce qui va lui permettre de s'éloigner, plus ou moins, du discours subjectif, des formules stéréotypés et de concevoir sa propre opinion tout en la valorisant, comme nous l'avons constaté dans les différentes unités sémantiques que nous avons analysées à partir de notre corpus.

## **2- Acquisition du discours argumentatif : quelles conditions pour quelle maîtrise ?**

La maîtrise du discours argumentatif demeure un souci majeur chez les enseignants de langue française, que ce soit dans le secondaire algérien ou à l'université. Nous essaierons d'apporter quelques précisions pour permettre d'y voir un peu plus clair dans ce domaine qui commence à être mieux étudié, notamment pour tout ce qui se rapporte à la difficulté pour l'apprenant à produire une argumentation écrite (**voir par exemple les travaux de Caroline Golder, 1976, 2003**).

Tout d'abord, spontanément, tout apprenant sait prendre position dans un système classique opposant différentes valeurs :

- d'un point de vue moral (juste/injuste, bien/mal, etc.)
- d'un point de vue technique (utile/inutile, efficace/inefficace, réalisable/irréalisable, etc.)
- d'un point de vue esthétique (beau/laid, etc.)
- d'un point de vue de vérité (vrai/faux, etc.) en se limitant ici à quelques grandes catégories de jugement. Prendre position, si l'on s'en tient à ce seul aspect, se limite à une simple réaction.

Aussi, dans une forme plus élaborée, la prise de position peut être accompagnée d'une justification. On *donne des raisons, des arguments*, à l'appui de sa prise de position.

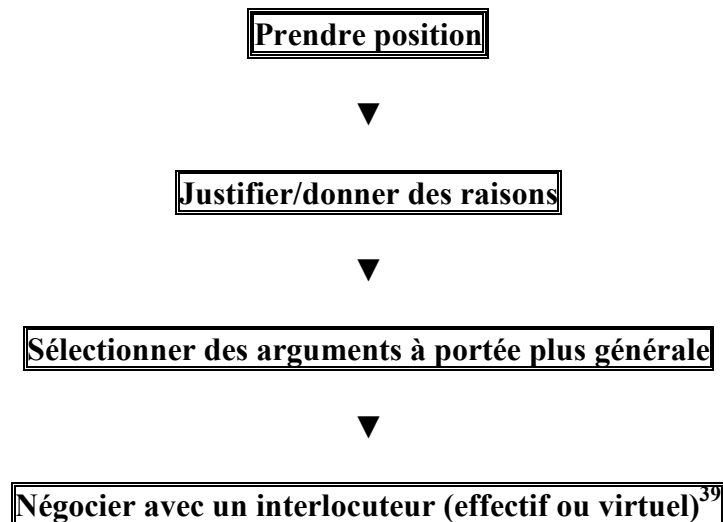
Mais ces raisons, ces arguments peuvent se rapporter à une expérience ou une préférence personnelle. Comme nous l'avons remarqué dans les différentes séquences argumentatives extraites de notre corpus d'analyse, nous avons noté une prédominance du discours de nature essentiellement égocentrique, centré sur l'affirmation de soi, hors de toute recherche véritable d'un dialogue « *moi, personnellement* », « *moi je pense que..* ». Être capable de gérer des arguments de portée plus générale constitue une étape nécessaire dans la maîtrise progressive de l'argumentation écrite.

En outre, Argumenter, c'est non seulement donner des raisons, mais négocier cette justification par rapport à un interlocuteur dont les prises de position peuvent être différentes et considérées quelque part comme légitime, c'est admettre que sur une question donnée il puisse exister d'autres positions que la sienne propre. C'est donc être capable de se projeter hors de son système propre de références, d'évaluer la recevabilité des arguments que l'on se propose de présenter en fonction de son interlocuteur. Ils s'agit de cette dimension fondamentalement dialogique de l'acte d'argumentation qui trouve plus aisément son expression en situation d'échange oral qu'à l'écrit dans lequel l'absence physique d'interlocuteur peut faire perdre de vue à l'élève-scripteur cette dimension de l'échange argumenté. La maîtrise des capacités linguistiques à l'œuvre dans l'argumentation, si elle constitue une des conditions de réussite de la démarche argumentative, ne saurait cependant à elle seule fonder cette compétence. Il y faut aussi des capacités cognitives spécifiques : c'est ce qui a motivé la démarche que nous avons privilégiée dans notre expérimentation, à savoir, un groupe témoin qui passe de l'oral à l'écrit et un groupe qui est soumis à la démarche classique, la production écrite en classe.

Par voie de conséquence, le scripteur sera donc conduit à gérer des arguments différemment orientés (par rapport à la conclusion) et à signaler à son lecteur, par des marques spécifiques, l'orientation argumentative de ses énoncés.

### **3- Les quatre dimensions majeures dans l'argumentation**

Dans les pratiques de classe (FLE), l'enseignant est invité à installer quatre dimensions fondamentales en ce qui concerne la compétence argumentative. Nous pouvons représenter ces quatre dimensions majeures qui régissent l'argumentation sous la formule mathématique suivante :



#### **4- Organisation de l'activité d'argumentation**

L'exploration de l'activité d'argumentation s'organise de la façon suivante :

Tout d'abord, comme nous l'avons vu tout au long de notre travail, argumenter, c'est tout à la fois gérer des arguments favorables à sa propre position et des arguments opposés (contre-arguments). D'où une grande complexité dans la gestion du texte argumentatif. Dans une production spontanée, non élaborée, l'apprenant algérien transcrit les arguments au fur et à mesure qu'il les récupère en mémoire, sans mise en perspective particulière, selon une gestion au coup par coup qui engendre un effet de liste<sup>40</sup>. Or argumenter, c'est aussi planifier, mettre en perspectives les arguments en fonction de la finalité assignée au texte, c'est être capable de convoquer des contre-arguments et de les réfuter. C'est la raison pour laquelle, nous avons pensé à mettre les apprenants d'abord dans une situation d'interaction verbale (le débat en classe) puis passer à l'argumentation écrite. En plus des règles de l'écrit auxquelles il est tenu, l'étudiant continue d'être dans les conditions de communication active.

Ensuite, ceci nous mène à évoquer de manière évidente les niveaux d'élaboration argumentative des textes très différents. Ces niveaux qui se caractérisent :

---

<sup>39</sup> C'est la raison pour laquelle que dans notre travail, nous avons pensé prendre en compte les deux situations de production : l'argumentation dans le débat et la rédaction écrite argumentative.

<sup>40</sup> Cette observation a été soulevée dans les copies d'élèves de lycée, lors des enquêtes préliminaires que nous avons effectuées au début de notre recherche.

- par la prise en compte des positions du destinataire.
- par l'élaboration thématique des arguments en fonction de la visée<sup>41</sup>.  
On pourra ainsi considérer qu'il est plus habile, avec certains locuteurs, de fonder l'argumentation sur un discours de nature figurative (anecdote, fable, bref apologue, etc.), alors qu'auprès d'autres publics, un discours proprement argumentatif sera considéré comme plus efficace.

Enfin, dans une situation d'échange argumentatif, deux variables importantes ne doivent pas être omises :

- la familiarité avec le destinataire, sa non connaissance pouvant engendrer chez le sujet énonciateur des attitudes de prudence dans l'expression d'une prise de position, favorisant le recours aux lieux communs, aux stéréotypes (cas de l'argumentation en milieu scolaire).
- la familiarité avec le thème. Un thème familier engendre des textes argumentativement plus élaborés<sup>42</sup>.

Enfin, rappelons, ce qui semble aller de soi, mais ne l'est pas toujours, que la problématique posée doit être perçue comme discutable par les apprenants.

Que l'argumentation s'effectue à l'oral ou à l'écrit, elle reste de nature fondamentalement dialogique. Il n'existe d'argumentation que dans l'échange, que celui-ci soit réel, les interlocuteurs étant co-présents, ou virtuel, dans le cadre d'une argumentation écrite. Aussi importe-t-il d'engager dans les classes toutes sortes d'activités actionnelles qui sensibilisent les élèves à cette dimension dialogique, depuis les situations d'échange oral<sup>43</sup> ou d'argumentations simulées (reconstitution d'un procès par exemple dans la classe), jusqu'à l'échange écrit dans lequel l'apprenant devra intérioriser cette logique d'échange et la rendre perceptible dans son texte. Le passage à l'argumentation écrite n'est concevable, pédagogiquement, que dans sa relation à une pratique orale préalable de cette même démarche.

---

<sup>41</sup> Il s'agit de la réorganisation des connaissances convoquées et non pas une simple restitution d'une liste d'arguments juxtaposés.

<sup>42</sup> Pour l'expérience que nous avons réalisée, nous avons d'une part négocié avec les étudiants un thème qui les intéressait tous et d'autre part, lors de l'analyse du débat, nous n'avons pas tenu compte des toutes premières minutes, en attendant que cette familiarité s'installe.

<sup>43</sup> Les dialogues de théâtre, lors des pratiques langagières en classe de langues, offrent de ce point de vue là de nombreuses occasions de montrer comment deux locuteurs s'engagent dans un échange argumentatif.

## **5- Argumentation et dissertation : Pour une prise en charge effective en classe de langue.**

La dissertation, genre d'écrit scolaire présent aux examens universitaires, mais aussi dans d'autres disciplines au baccalauréat mais en arabe, inclut bien évidemment une dimension argumentative, mais selon une approche qui la distingue de l'argumentation sociale ordinaire. On peut ainsi débattre de "*l'interdiction de télécharger des fichiers portant sur des œuvres musicales ou cinématographiques sur le Net*". On s'inscrit ainsi dans un espace social d'argumentation associé à des conclusions d'ordre pratique (discours de type délibératif : faut-il/ne faut-il pas, etc. ou judiciaire, du type accuser/défendre, s'en prendre à l'industrie du disque ou stigmatiser l'irresponsabilité des internautes, etc.) dans lequel on prend place comme **sujet individuel**, « moi X, tel étudiant de première année de licence à Aïn Temouchent », ou comme **sujet social**, « nous, les jeunes ». Dissserter, en revanche, ne consiste pas à faire changer un interlocuteur d'avis sur une question donnée, mais à montrer que l'on est capable sur une problématique spécifique (littéraire, historique, économique, philosophique) de rassembler différents points de vue, souvent antithétiques, au-delà de ses préférences ou sensibilité personnelles (ce qui est en partie le cas de l'écriture de l'essai qui admet qu'une problématique trouve sa place dans l'expression d'une sensibilité personnelle). On écrit moins pour convaincre que pour montrer que l'on est capable d'approcher la vérité dans la diversité de ses états. On intervient comme **sujet générique** s'adressant à un **interlocuteur générique**. Dissserter implique donc une mise à distance encore plus marquée de l'interlocuteur par rapport à son propos, au-delà de l'expression d'une sensibilité ou d'un goût personnel. Une activité d'ailleurs moins tournée vers l'autre que vers soi-même en vue d'organiser une réflexion, de l'approfondir, pour s'exercer, d'une certaine manière, à penser mieux.

## **6- Argumenter, une compétence globale ?**

### **Domaine de compétence scolaire et domaine de compétence extrascolaire :**

Si la capacité à argumenter est en partage auprès de tous les individus, comme compétence sociale, acquise empiriquement dans le cadre de l'échange quotidien, les usages scolaires de l'argumentation en revanche s'inscrivent dans une sphère d'usage restreinte, faisant appel à des compétences qui résultent d'un apprentissage organisé plus que d'un transfert spontané d'une compétence extrascolaire vers une compétence scolaire.

Le tableau ci-dessous regroupe de façon très sommaire les caractéristiques propres à chacun de ces deux domaines de compétence :

	<b>Argumentation sociale</b>	<b>Argumentation scolaire</b>
<b>Locuteur</b>	- individuel - familial	- générique
<b>Enjeu</b>	- pratique	- cognitif
<b>Thème</b>	- familial	- distant
<b>Espace de relation</b>	- concret	- abstrait
<b>Mode d'échange</b>	- oral conversationnel, dialogue	- écrit monologué
<b>Régulation</b>	- dans le cours de l'échange	- anticipée
<b>Codes et conventions</b>	- acquis dans la pratique quotidienne	- appris à l'école

Tableau 1

### 7- Parcours permettant de passer à un régime argumentatif valorisé par l'espace scolaire :

Le parcours permettant à un apprenant de passer à un autre régime argumentatif, celui qui est valorisé par l'école, peut, très schématiquement se représenter ainsi :

<b>Composante</b>	<b>De</b>	<b>A</b>
<b>1. la situation d'échange</b>	la prise en compte d'un espace physique d'échange, d'un espace social de référence familial.....	un espace abstrait, dans le cadre d'une relation impersonnelle
<b>2. le sujet énonciateur</b>	l'implication personnelle forte dans le discours	une mise à distance
<b>3. objets et thèmes</b>	un objet de discours à forte implication personnelle.....	un objet distant
<b>4. décentration</b>	la justification (sélectionner des arguments par rapport à soi).....	la négociation (sélectionner arguments et contre-arguments)
<b>5. planification</b>	L'addition d'argument.....	l'organisation d'un schéma argumentatif
<b>6. affirmation</b>	l'affirmation.....	la modalisation
<b>7. étayage</b>	l'expression de valeurs, d'intérêts personnels.....	l'expression de valeurs générales
<b>8. stratégies</b>	une démarche uniforme.....	des démarches variées, adaptées aux interlocuteurs

Tableau 2

## 8- L'appropriation par les apprenants du discours d'argumentation :

L'appropriation par les élèves du discours d'argumentation, si elle peut passer par le repérage de pratiques argumentatives au fil des œuvres lues, de textes étudiés, doit aussi se fonder sur l'effort entrepris par les apprenants pour se situer dans une interaction à finalité argumentative et non se limiter à la simple confrontation de points de vue antithétiques.

Argumenter à l'écrit demande que le scripteur sorte de son point de vue propre pour se projeter dans celui de son lecteur potentiel. L'importance des calculs à entreprendre (quelles sont les positions supposées de mon lecteur ? sur quels arguments se fondent-elles ? quelle stratégie adopter pour l'amener à changer d'avis ? etc.), **avant même de se mettre à écrire, implique que l'élève dispose déjà de cette expérience acquise dans l'échange oral**, qu'il puisse justifier ses choix stratégiques, ses démarches, la sélection des arguments en fonction de son interlocuteur.<sup>44</sup>

L'âge des élèves semble jouer dans cette perspective un rôle important. **Caroline Golder (1996, p. 188)** propose de distinguer les étapes suivantes :

- au départ (10 ans), le discours [argumentatif en situation écrite] serait composé d'une suite d'arguments (d'abord juxtaposés puis connectés)
- il serait ensuite, vers 14 ans, contre-argumentatif, mais encore trop « contraint » par la pensée du locuteur pour être véritablement dialogique (le locuteur sait qu'il doit tenir compte des arguments opposés mais ne parvient pas à envisager ce qu'il dit de « l'extérieur »)
- enfin, vers 16-17 ans, le « contrôle extérieur » de la construction du texte permettrait d'élaborer le discours sous une forme intégrée, sans suivre une organisation du type argument-contre-argument.

---

<sup>44</sup> D'où la démarche que nous avons entreprise dans notre enquête à savoir, amener l'apprenant scripteur à préparer sa production écrite en passant préalablement par des échanges oraux et nous privilégions à ce propos, l'activité du débat en classe.

## 9- Comment devrait-on préparer nos jeunes élèves à l'argumentation écrite ? Pour une approche progressive scolaire :

L'apprentissage au discours argumentatif devrait commencer assez tôt et de manière très stratégique dans l'enseignement du français en Algérie. En effet, il devait être inséré dans les différents plans de formation préconisés dans l'éducation nationale (même si théoriquement, il est cité dans les programmes officiels) et ainsi faire l'objet d'un apprentissage systématique lors des différentes acquisitions du FLE. Par conséquent, c'est à partir de l'âge de 10 ans, sinon bien avant que devrait commencer cet apprentissage au discours argumentatif. Comme nous le savons tous, depuis l'avènement des nouvelles approches et leur insertion dans les programmes nationaux,<sup>45</sup> nous ne pouvons qu'aspirer à une performance de ce savoir-faire important tant au niveau scolaire que social. A travers cette démarche, nous vous proposons une progression potentielle de cet apprentissage qui verrait nos étudiants universitaires aborder leur cursus de manière plus sereine.

Dans le tableau qui va suivre (Tableau 3), nous vous proposons une progression globale de compétences à installer chez nos élèves, avant d'aborder le cursus universitaire. Ne serait-il pas intéressant d'élaborer un référentiel de compétences qui se fixerait comme objectif la maîtrise des stratégies communicatives sur la base du discours argumentatif ?

Au collège		Au lycée	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- identification des passages argumentatifs dans un récit</li> <li>- expression orale d'un point de vue argumenté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- image et argumentation (publicité, affiche)</li> <li>- dialogue et argumentation : qui argumente, pour qui, avec quels objectifs ?</li> <li>- organisation d'un débat : l'échange des arguments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- approche des textes centrés sur l'argumentation (critiques de films, articles polémiques simples)</li> <li>- production d'un article</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisation d'une argumentation simple : thèse, arguments, exemples</li> <li>- ajustement de l'argumentation à celui que l'on désire convaincre (écrire et réécrire un texte pour deux destinataires différents)</li> </ul>

Tableau 3

Dès la classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne, l'élève est confronté à des formes d'écrit dans lequel prévaut une logique argumentative (fable, conte, dans lesquels la forme du récit est

<sup>45</sup> Nous faisons allusion ici à l'approche par compétences qui, dans sa conception théorique, inclut les savoir-faire d'ordre cognitif et autres pragmatiques par exemple, déjà existants dans la langue maternelle de l'apprenant algérien

subordonnée à une morale, explicitée ou non). Dans l'année suivante, il est confronté à des formes d'écrit plus élaborées, s'inscrivant dans une visée plus largement argumentative.

Les cours de français au lycée occupent une place importante dans un parcours d'accès à la maîtrise de l'argumentation écrite et ceci pour deux raisons :

- d'un point de vue institutionnel : ces classes marquent la fin du collège et le passage progressif d'un discours de nature figurative (narration d'événements vécus ou fictifs) à un discours non-figuratif, de nature explicative, celui qui va occuper l'essentiel de l'espace pédagogique au lycée.
- d'un point de vue cognitif : dans le secondaire algérien, l'âge des élèves constitue le moment où ils peuvent entrer, très progressivement, dans un processus de négociation, c'est-à-dire être capable de prendre en compte les positions de son interlocuteur.

### **10- Activités autour de trois domaines thématiques**

Il serait donc intéressant d'explorer toutes les formes d'activités qui habitueront les apprenants à circuler sur la totalité du continuum énonciatif, en s'exprimant, selon les nécessités de l'échange, comme sujet individuel, à un autre moment comme sujet social, à un autre moment encore comme sujet générique, en apprenant de la sorte à faire usage des ressources de la langue, selon le degré d'implication ou de mise à distance.

Trois domaines thématiques peuvent être envisagés en fonction du degré de familiarité ou de distance qui est le leur par rapport à l'expérience du monde des élèves :

<b>1. Expérience sociale personnelle, en relation à un interlocuteur spécifique</b>	<b>2. Expérience sociale générale, en relation à un interlocuteur générique</b>	<b>3. Aspects culturels et littéraires, en relation à un interlocuteur générique</b>
---	---	--

(par exemple)	(par exemple)	(par exemple)
. choisir son orientation scolaire	. la peine de mort	. porter un jugement sur personnage historique.
. Faire du sport le vendredi après midi.	. la violence dans les stades	. Dialogue sur les religions
. s'engager dans une association	. le travail des enfants	. les descriptions dans le roman, ennuyeuses ou nécessaires ? etc.
. etc.	. internet à la maison.	
	. Le port du tablier au lycée. Etc.	

**Tableau 4**

**Remarque :** On observera cependant que dans les enseignements scientifiques, le mot « argumentation » désigne les opérations de raisonnement (souvent sous forme de raisonnement déductif) par lesquelles l'élève est conduit à justifier ou à prouver la recevabilité de sa conclusion. Il argumente au sens où il apporte des arguments, sous forme de preuves contraignantes, à l'appui de sa conclusion, arguments qui, ici, s'inscrivent dans un cadre d'analyse qui s'impose à tous les locuteurs et tel qu'il est fondé dans un univers de savoir donné.

### 11- Quelles activités envisager en classe de langue?

On peut envisager deux grandes formes d'activités préparant à la maîtrise de l'échange/discours argumentatif. D'une part des **activités de simulation** dans lesquelles on « joue » à argumenter à partir de places et des rôles préalablement définis, par exemple la situation de procès simulé ou un débat sur le modèle de ceux organisés par les médias. Ces activités familiariseront l'apprenant avec la notion de situation argumentative, d'interaction et elles obligeront les interlocuteurs à articuler leurs propos sur l'intervention précédente. Compétence qu'il va progressivement s'approprier à l'oral et qu'il s'efforcera de transférer à l'écrit (qui ? écrit à qui ? selon quelle visée ? à partir de quelles positions préalables ? selon quelle stratégie ? etc.).

Mais on peut tout aussi bien envisager des exercices plus contraints, sortes de gammes argumentatives, qui permettront de travailler de façon plus délibérée sur la dimension logique de l'échange. Par exemple :

## 12- La dimension dialogique de l'argumentation :

Sur la base des données recueillies lors de l'analyse, nous sommes arrivés à la question selon laquelle l'apprenant algérien suivrait un schéma type qui déterminerait la dimension dialogique dans son discours argumentatif :

### ► Présenter une objection

- l'apprenant A présente un point de vue
- l'apprenant B soulève une objection tout en concédant : *OUI, MAIS*

### ► Approuver avec réserve

- l'apprenant A présente un point de vue
- l'apprenant B approuve, sous réserve : *OUI, A CONDITION QUE*

### ► S'opposer, sous condition

- l'élève A présente un point de vue
- l'élève B s'oppose : *NON, SAUF SI / A MOINS QUE*

### ► S'opposer de façon définitive

- l'élève A présente un point de vue
- l'élève B s'oppose absolument : *NON*
- l'élève A concède : *OUI, MAIS*
- l'élève B renchérit dans son opposition : *NON ET MEME SI, NON QUAND MEME*

► Réécriture du dialogue en un texte continu pris en charge par B. Objectif, obliger B à prendre en compte le point de vue de A.

## 13- Les exercices de type « alpha-oméga »

L'objectif de ce type d'exercices est d'apprendre aux étudiants à passer d'un point de vue à son opposé par le moyen de transitions fondées sur l'usage approprié d'arguments antiorientés.

<b>Alpha</b> (assertion)	Sortir avec son fiancé avant le mariage, c'est important. .
Car <b>Alpha</b> + (argument à l'appui)	En plus, on arrive à se connaître et découvrir la personnalité des uns et des autres.
Mais <b>Alpha</b> - (argument antiorienté)	Mais cette façon de faire déplaît à certains parents conservateurs.
Alors même si <b>Omega</b> - (argument opposé)	Découvrir son mari le soir même de son mariage n'est pas la bonne solution. On est bien d'accord là-dessus.
Toutefois <b>Omega</b> + (argument à l'appui)	Mais de la sorte, on pourrait concilier les deux
Donc <b>Omega</b> (assertion opposée)	Mieux vaut dialoguer avec les parents, les convaincre que le choix nous revient aussi et tout le monde est content.

**Tableau 5**

A partir de ce schéma, nous pouvons concevoir une gamme très large d'activités, s'adressant à des publics d'adultes ou à des publics de lycée, visant la maîtrise du discours argumenté.

#### **14- Parler pour écrire, lire pour écrire : Deux démarches différentes mais complémentaires.**

Comme nous venons de la voir et afin de mettre en place une stratégie d'enseignement/apprentissage du discours argumentatif, deux démarches concomitantes peuvent être envisagées :

- **Parler pour écrire**, de façon à ce que l'apprenant puisse intégrer progressivement l'ensemble des paramètres qui organisent une situation d'échange argumentatif.
- **Lire pour écrire**, de façon à mettre les apprenants en contact avec des réalisations textuelles particulières (contes, fables, apologues, scènes de théâtre, campagnes de presse, essais, etc.) qui pourront servir de référence, de modèle, tout discours argumentatif s'inscrivant dans une rhétorique particulière portant les marques d'une culture donnée.

La lecture de textes argumentatifs ne se limitera donc pas à la recherche des arguments utilisés, mais à la restitution du cadre d'interaction, en mettant notamment l'accent sur la figure du destinataire, du lecteur potentiel, dans lequel le texte prend place

et dans la recherche du lien qui peut unir les caractéristiques de ce cadre avec les formes d'écriture adoptées.

### **15- Pour une prise en compte de l'approche culturelle en classe de langue :**

Nous ne pouvons clore ce dossier sans présenter des propositions qui concernent cette fois-ci l'intégration de la culture et de l'interculturalité dans un cours de langue. Nous avons pu observer combien, dans des situations de production, l'apprenant algérien a recours à ce phénomène. Voici quelques pistes didactiques et pédagogiques qui pourraient, dans un autre travail, faire l'objet de d'une réflexion plus approfondie :

En ce qui concerne l'analyse et les principes des interactions langagières, les enseignants de langues peuvent bénéficier des références théoriques issues de la « sociolinguistique interactionnelle » aussi appelée « ethnographie de la communication ». Parmi les axes d'intervention pédagogique, on signalera notamment :

1- la mise en exergue de la diversité interne de la langue et de la culture « cibles », afin de ne pas les présenter comme des blocs homogènes et étanches (dans lesquels la différence et l'étrangeté n'auraient aucune possibilité d'entrer ni aucune place). Etablir le parallèle entre «Étrangère » et langue maternelle.

2- Parallèlement, il serait important d'identifier les traits communs partagés par les langues et cultures de départ d'un côté, et cibles d'un autre côté, surtout dans une première approche, qui doit être rassurante, sans pour autant nier les différences et leurs arbitraires (tomber dans l'explication fonctionnelle générale tend à « justifier » telle pratique culturelle et donc, implicitement, à disqualifier telle autre).

3- Par ailleurs, l'un des buts méthodologiques intéressant est de doter les apprenants, lors des séances de travaux dirigés par exemple, des outils métacommunicatifs qui leur permettront d'être attentifs aux aspects interculturels de leurs interactions, de réguler leurs échanges exolingues<sup>46</sup>, de poursuivre leur apprentissage sur le terrain, par la suite. On pourra ainsi :

- Viser avant tout la culture active, les règles de comportement et d'interprétation, et non la culture patrimoniale, les connaissances intellectuelles et les généralités historico-sociologiques, inutiles pour qui ne sait pas les mettre en œuvre, et

---

<sup>46</sup> La notion de communication exolingue renvoie initialement (Porquier 1978, 1984) à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs, par opposition à la communication endolingue, qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs.

secondaires en termes de priorité pédagogique (dans le cadre d'une approche communicative interculturelle).

- Viser la conscientisation et la déconstruction des stéréotypes (culturels et linguistiques).
- Viser les pratiques culturelles fondamentales du quotidien (l'alimentation, la structure familiale, les relations entre les sexes, les croyances, l'habitat, les rythmes de vie, etc.), c'est-à-dire ce qui constitue la « description » d'une culture pour un ethnologue.
- Prendre l'apprenant pour qui il est, et non pas l'affubler d'un autre nom et lui faire endosser des rôles artificiels. Dans le débat par exemple, au fil du temps l'apprenant « redevenait lui-même » et arrivait à affirmer son opinion alors que dans la production écrite, nous avons noté une présence effective d'artifices.
- Toujours utiliser des supports pédagogiques et des activités vraisemblables (sinon « authentiques ») en contexte complet.
- Travailler concrètement et précisément les rituels communicatifs, les discours codifiés (écrits et oraux), les règles de base de la communication dans la culture cible.
- Travailler les mimiques, gestes, postures, la proxémique (distance corporelle avec l'interlocuteur), qui jouent un grand rôle dans la communication et dont les composants, usages, et significations varient beaucoup d'une culture à l'autre.
- Mettre à jour les différences des pratiques d'enseignement elles-mêmes (les « rituels académiques ») surtout si l'on a des apprenants déjà fortement scolarisés, car les règles mêmes du « jeu » pédagogiques diffèrent grandement d'une culture à l'autre. Cela ne signifie pas qu'il faut tout accepter au nom de l'égalité culturelle. Mais ce n'est que de l'intérieur d'une culture, dans un langage qui peut avoir une signification pour ses membres, que l'on peut éveiller les consciences face à certaines pratiques condamnables. Ce n'est pas avec l'argument d'autorité du prétendu « qui sait » ou « le citadin » sur le prétendu « rural, arriéré », car cela n'est ni compréhensible ni efficace : cela durcit plutôt les positions. Personne, dans l'absolu, est bien placé pour donner des leçons aux autres ? La diversité du groupe classe doit être prise en compte dans l'enseignement des langues et ces différences qui, pour certains sont des sources de difficulté d'apprentissage, alors qu'elles peuvent constituer une motivation de travail si l'on y ajoute une bonne dose de

chaleur humaine et d'humour ! **Philippe Blanchet Novembre 2004.**<sup>47</sup>

### **Conclusion :**

Dans les cinq dernières années, avec l'avènement du système LMD<sup>48</sup> dans le cycle supérieur, l'enseignement des langues prend (ou doit prendre) une orientation plus universelle et en corrélation avec le monde extérieur. En effet, entamé avec un esprit relatif à la mondialisation et donc avec des objectifs visant essentiellement la transférabilité du savoir et la mobilité des personnes mais aussi l'insertion professionnelle, le système LMD favorise tout apprentissage reposant sur le communicatif mais aussi sur tout ce qui est interaction tant au plan du discours qu'au plan de la culture et de l'interculture.

Par ailleurs, les jeunes étudiants universitaires d'aujourd'hui ne ressemblent plus à ceux d'il y a dix ou quinze, dans la mesure où la langue étrangère n'est plus perçue de la même manière, que les besoins ne sont plus les mêmes, surtout avec les moyens d'information et de technologie actuels. En effet, ces derniers favorisent plus l'échange des cultures puisqu'ils jouent un rôle plus important quant au rapprochement des groupes et des communautés. D'un autre côté, le fait de vouloir « persuader les autres » demeure le propre de l'homme, surtout à cet âge-là. Nous comprenons donc combien il est opportun de réserver à ces deux compétences, argumentative et culturelle, la place qui leur revient de droit dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

---

<sup>47</sup> BLANCHET Philippe (2000), Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche Ethno-sociolinguistique), Rennes, Presses universitaires de Rennes.

<sup>48</sup> Licence Master Doctorat.

# CONCLUSION

L'homme naît dans une époque précise, dans un espace bien déterminé : la sociologie et l'anthropologie définissent de manière plus exhaustive cette réalité relative à cette science qui régit la vie de l'homme dans son environnement naturel. Nous savons aussi tous que depuis son existence, l'homme, évoluant dans une communauté donnée, éprouve le besoin de communiquer avec autrui. Nous n'insistons pas ici sur la fonction et le fonctionnement de la communication entre les personnes au sein d'un groupe social, mais par contre, il est important de rappeler que "communiquer" est une nécessité vitale pour l'homme.

Par ailleurs, nous savons tous que toute personne naît au sein d'une famille, puis grandit et évolue dans un environnement particulier et donc s'imprègne d'un "patrimoine" exceptionnel tant au plan des savoir-faire acquis et transmis de manière explicite ou inconsciente des autres générations, qu'au niveau du comportemental, ce qui ne passe pas inaperçu tant l'observabilité en sera bien évidente.

En effet, entre le désir, d'une part, de vouloir communiquer, d'exprimer son opinion et de vouloir s'affirmer, et d'autre part, poussé par un orgueil personnel, souvent légitimé par une certaine appartenance identitaire, l'être humain, évoluant dans son milieu naturel, éprouve le besoin de partager ce qu'il sait ou ce qu'il pense savoir et n'échappe donc pas au recours au discours argumentatif.

Cependant, la communication avec les autres ne s'établit pas toujours sans complexité : il va falloir prendre en compte les autres interlocuteurs qui eux aussi sont le produit d'un ancrage socioculturel qui pèse lourd parfois, tout comme chez les autres acteurs sociaux. Ces autres interlocuteurs ont eux aussi cette envie de transmettre, de partager et de s'affirmer au sein du groupe. En ce sens, l'argumentation devient complexe certes, mais pas impossible ; elle est même intéressante.

Nous pouvons avancer, sans risque de nous tromper, que l'argumentation, tout comme la culture, naît et évolue avec l'homme : Combien de bébés pleurent pour réclamer leur biberon ? N'est-ce pas une forme d'argumentation ? Combien d'enfants argumentent de manières stratégiques différentes à la quête de tel ou tel caprice ? Une fois à l'école, on prétend apprendre à ces mêmes enfants les modes d'organisation du modèle discursif se rapportant à l'argumentation, alors que *l'approche par les compétences*, entre autres,

Préconise justement la prise en compte des savoir-faire déjà acquis chez l'apprenant dans son milieu naturel.<sup>2</sup>

Ceci étant dit, le milieu institutionnel demeure l'espace privilégié pour apprendre à organiser et à utiliser l'argumentation, puis en maîtriser l'usage et les stratégies. Bien évidemment, cet apprentissage se fera aussi en français, avec tout ce que cela suppose comme moyens langagiers à mobiliser mais aussi les transferts interdisciplinaires à faire valoir. Cela ne se fera sûrement pas non plus aux dépens de autres types de discours tels que le récit ou le texte infirmatif: Nous pouvons demander aux apprenants de discuter, lors d'un débat, sur les sujets de publicité, sur les stratégies à adopter pour les réaliser. Nous leur demanderons par la suite de rédiger des énoncés allant dans le même sens.

La pertinence recherchée dans notre travail concerne les points suivants :

Le contact avec l'étudiant algérien nous a montré que ce dernier a du mal à communiquer, surtout oralement et donc, nous sommes persuadé aujourd'hui que les activités de classe qui sont basées sur les interactions verbales participent énormément à développer cette compétence tant recherchée par nos apprenants. Par conséquent, le débat en classe de langue est l'une des activités, parmi tant d'autres d'ailleurs, qui réponde à ce besoin vital. Ne dit-on pas que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ?

L'autre paramètre que nous avons pris en considération n'est autre que le thème à "négocier" avec les étudiants. L'observation nous a révélé que cet apprenant que nous accompagnons tous les jours, ne peut (et / ou ne veut) pas se détacher, se repositionner ou prendre du recul par rapport à cette composante socioculturelle qui caractérise son discours. Vous me diriez que c'est normal que tout être humain se doit d'être rattaché à ce qui fait

son identité ! Bien évidemment, je ne peux être contre une telle conception, bien au contraire, je ne peux que le confirmer. Cependant, les activités dialogiques permettent aux apprenants, quand ils sont confrontés à d'autres interlocuteurs issus de milieux socioculturels divers, de se remettre en cause, de s'éloigner plus ou moins du discours subjectif et surtout, de pouvoir développer leurs propres opinions et prendre conscience que certains arguments qu'ils avancent ne leur appartiennent pas, mais qu'ils représentent plutôt un certain conformisme communautaire, voire un imaginaire collectif dont on n'arrive pas à se défaire facilement.

De manière inconsciente ou non, les apprenants fonctionnent souvent avec des idées préconçues et confondent ainsi « argument » et « opinion ». Ne faut-il pas apprendre à apprendre à nos apprenants à développer leurs propres stratégies argumentatives dans un débat ? A prendre position par rapport aux arguments des autres interlocuteurs ?

Par ailleurs, ce que nous avons jugé pertinent dans cette perspective didactique, c'est le choix des thèmes à proposer en classe de langue et qui servent de prétexte pour entamer une activité communicative car, l'objet du débat est à lui seul une source de motivation majeure pour réussir une activité visant l'interaction et développer la spontanéité dans le discours des étudiants, ce qui permettra d'aller vers une performance argumentative. Dans notre travail, nous n'avons cessé d'insister sur ce qui a motivé le choix du thème à savoir, « *la conception que l'on se fait du mariage* ». Nous ne pouvons nier la charge à la fois sémantique et culturelle suggérée par cette thématique. Du coup, on pouvait en même temps mettre en place une activité interactive qu'est le débat oral et d'un autre côté, le thème du mariage suscitait de la passion, puisqu'il est non seulement le sujet de discussion dans leur quotidien mais aussi une problématique qui interpelle beaucoup les apprenants à cet âge précisément.

Pourquoi avoir pensé aussi à l'argumentation dans la production écrite ? Comme nous l'avons signalé au début de notre réflexion, l'apprenant en Algérie est sanctionné à l'écrit : en effet, dans 80% des cas, l'évaluation en milieu scolaire vise essentiellement les compétences de compréhension de textes authentiques et de productions écrites. Il est avéré aussi que cette compétence (l'écrit) constitue le talon d'Achille chez nos étudiants car, à l'université aussi, le constat n'est pas très réjouissant non plus. Cependant, le choix méthodologique pour lequel nous avons opté dans ce travail n'est pas fortuit : D'une part,

pour pouvoir observer une évolution constante du discours argumentatif des apprenants, il fallait les mettre dans une situation de communication interactive telle, qu'on puisse suivre dans le temps, les stratégies développées chez les uns et les autres. D'autre part, la dimension culturelle est certes présente à l'écrit, mais, les étudiants en question, ayant été mis dans une situation d'examen (telle que l'essai du baccalauréat, la dissertation à l'université etc.), ne pouvaient pas « se dévoiler » comme dans un débat qui a duré presque deux heures. Les scripteurs sont tellement préoccupés par la dimension linguistique qui leur est « réclamée » par l'enseignant (qui lui aussi se fait des représentations particulières quant à l'enseignement du français en Algérie), qu'ils n'arrivent à concevoir leur production que sous la forme d'une énumération d'énoncés, agencés à l'aide d'articulateurs soigneusement recommandés par l'enseignant. Certes, il arrive aussi que les textes produits soient structurés et possèdent une architecture claire, très souvent assez « artificielle » en mon sens ; en revanche, ce texte produit à l'attention d'un destinataire unique (l'enseignant/correcteur de l'essai) demeure dépourvu d'éléments de discours indiquant l'engagement, l'émotion, l'affirmation de la personne et surtout ce désir de *vouloir convaincre*. En fait, dans le cadre de notre réflexion, les productions écrites furent réalisées pour pouvoir comparer le même type de discours (l'argumentation), portant sur un même sujet, mais produit dans deux situations de communication différentes et dans deux codes différents : l'oral et l'écrit.

Toutes ces pratiques pédagogiques auxquelles nous avons fait référence dans ce travail nous mènent à la réflexion relative à l'intégration de la culture en classe de langue. En effet, cette question a longtemps été perçue comme unidimensionnelle dans l'enseignement des langues. En clair, cela se limitait à identifier un «Objet» culturel, le plus souvent lié aux arts et/ou à la littérature, en tout cas lié à une «culture» socialement établie, et à s'assurer, d'un point de vue essentiellement méthodologique, de l'ajouter comme un objet d'étude. La question fondamentale que l'on s'est posée tout au long de notre travail, mais dans un domaine très précis qu'est l'argumentation en classe, était celle de penser à la manière la plus cohérente de « greffer » la notion "culture" dans les programmes et les recommandations émanant des instances institutionnelles en Algérie.

Les enjeux de l'intégration de la culture dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie ne sont pas à négliger. Cette réflexion ne date pas d'aujourd'hui non plus puisque, depuis une vingtaine d'années déjà, théoriciens et praticiens ont souligné les

liens indissociables qui existent entre la langue et la culture et leur importance fondamentale dans tout *design* pédagogique destiné à une formation en langue seconde ou étrangère. Les recherches scientifiques, théoriques et empiriques se sont intensifiées ces dernières années, notamment autour de la compétence de communication interculturelle. Même si l'intégration de la culture en classe de langue soulève des questions complexes et nous renvoie à des réalités intra et extra classe qui nous forcent à réfléchir sur l'impact de la dimension interculturelle sur toute approche de la culture-cible, nous ne pouvons qu'affirmer, sans risque de nous tromper, qu'il est opportun de prendre en considération les paramètres que nous venons de citer.

Nous avons essayé donc, tout au long de notre travail, de montrer que la mise en branle de certaines pratiques de classe, basées essentiellement sur des activités interactives et qui prennent en compte la variabilité du regard sur la culture en général et sur la culture cible en particulier, favorise le dialogue et laisse une place à la culture de l'autre. En effet, en classe de langue, il s'agit de maîtriser ce dialogue des cultures, afin d'en stimuler adéquatement tout le potentiel, dans le cadre des projets et objectifs déterminés à l'échelle de la classe mais aussi des institutions scolaires et gouvernementales. En somme, les pratiques d'enseignement sont étroitement liées aux environnements multiculturels et socioculturels de la salle de classe.

Ajoutons enfin qu'une réflexion sur l'enseignement des discours et les représentations que l'on se fait sur la culture et les objets culturels ainsi que sur la langue cible demeure nécessaire. En ce sens, les discours et les représentations sur la culture et les objets culturels exercent une forte action sur la mise en place des méthodologies, sur les pratiques d'enseignement, le processus d'apprentissage ainsi que sur les interactions pratiquées en classe de langue. Ce n'est qu'à ce moment-là que l'on peut aspirer à un apprentissage efficace du français langue étrangère en Algérie.

# **BIBLIOGRAPHIE**

**ABDALLAH-PRETCEILLE**, Martine, (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Ed. Anthropos.

**ABDALLAH-PRETCEILLE** Martine, **Porcher** Louis, (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris.

**ADAM**, Jean-Michel, 1984 (a), « *Le récit* », presses universitaires de France, Paris.

**ADAM**, Jean-Michel, 1984 (b), « Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs », in *Pratiques*, No 43, le sens des mots, 107-123.

**ADAM**, Jean-Michel, 1985, « *Quels types de textes ?* » in, *Le français dans le monde*. No 192, 39-44.

**ADAM**, Jean-Michel, 1990, « *Éléments de linguistique textuelle* ». Liège : Madaga.

**ADAM**, Jean-Michel, 1992, *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, université, Paris.

**ADAM**, Jean-Michel. 1997. *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion* (Paris : Nathan)

**ADAM**, Jean-Michel. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* (Paris : Nathan)

**AMOSSY**, Ruth et **Herschberg** Pierrot, Anne. 2005 [1997]. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société* (Paris : Colin)

**AMOSSY**, Ruth 1999, *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (Genève : Delachaux et Niestlé)

**AMOSSY**, Ruth et **Maingueneau**, Dominique, 2004. *L'analyse du discours dans les études littéraires* (Toulouse : PUM)

**AMOSSY**, Ruth. 2006 [2000]. *L'argumentation dans le discours* (Paris : Colin)

**ANGENOT**, Marc. 1982. *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes* (Paris : Payot)

**ANSCOMBRE**, Jean-Claude, 1973, « Même le roi de France est sage. Un essai de description sémantique. », In *communications*, No 20.

**ANSCOMBRE**, J.-Cl. et **DUCROT**, Oswald., 1976, « *L'argumentation dans la langue* », in *Langages*, No 42, 5-27.

**ANSCOMBRE**, J.-Cl. et **DUCROT**, Oswald., 1981, « *Interrogation et argumentation* », in *Langue française*, No 52, *l'interrogation*, 5-22.

**ANSCOMBRE**, J.-Cl. et **DUCROT**, Oswald, 1983, « *L'argumentation dans la langue* », Pierre Mardaga, éd. Coll. Philosophie et langage, Bruxelles.

**ARISTOTE.** 1991. *Rhétorique*, trad. Ruelle, introd. M. Meyer, commentaire de B. Timmermans (Paris : Le livre de poche)

**ATTAL**, Pierre, 1984, « *Deux niveaux de négation* », in *Langue française*, No 62, *La négation*, 4-12.

**AUTHIER- REVUZ**, Jacqueline, 1995, « *Ces mots qui ne vont pas de soi* », Larousse, coll. Sciences du langage, 2 volumes.

**BAKHTINE**, Mikhail (Volochinov). 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage* (Paris : Minuit)

**BANGE**, Pierre. (1992) « *A propos de la communication et de l'apprentissage en langue2* » Analyse et interaction en langue étrangère – Paris.

**BARNES**, Douglas, et **TODD**, Francis, (1997). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge et Kegan Paul.

**BARRE DE MINIAC** Christine. 2000, « *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques* », éd. Septentrion,

**BEACCO** Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre/Français Langue Étrangère

**BENVENISTE**, Emile. 1974. *Problèmes de linguistique générale*, t. 2 (Paris : Gallimard)

**BERTRAND** Denis, 1999, « *Parler pour convaincre. Rhétorique et discours* », Gallimard Education.

**BRETON**, Philippe. 1996. *L'argumentation dans la communication* (Paris : La Découverte)

**BRETON**, Philippe et Gauthier, Gilles. 2000. *Histoire des théories de l'argumentation* (Paris : La Découverte)

**BERRENDONNER**, Alain, 1981, *Eléments de pragmatique linguistique*, les éditions de minuit, Paris.

**BERRY**, John William, (1989), " *Acculturation et adaptation psychologique* ", in : J. Retschitzsky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (Éds), *La recherche interculturelle*, L'Harmattan, Paris.

**BERTRAND** Denis, (1999), « *Parler pour convaincre. Rhétorique et discours* », Gallimard Education.

**BLANCHE**, Robert, 1986, « *Introduction à la logique contemporaine* », 5<sup>ème</sup> éd. Revue, Armand Colin, Paris.

**BLANCHE**, Robert, 1973, *Le raisonnement*, PUF, Paris.

- BLANCHET** Philippe (2000), « Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche Ethno-sociolinguistique) », Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BOREL**, Marie-Jeanne, 1981, « L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique », in Langue française, No 50, *Argumentation et énonciation*, 20-39.
- BOUGUERRA** Tayeb, (1991) *Didactique du Français Langue Étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, Office des Publications Universitaires.
- BOTERF (Le)**, Guy 1994, *De la Compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris
- BOYER** Henri., (1996) (dir), *Sociolinguistique, Territoires et objets*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BOYER** Henri., (2002), *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.
- BOYER** Henri., (2004), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestions*, Paris, L'Harmattan.
- BRETON**, Philippe. 1996. *L'argumentation dans la communication* (Paris : La Découverte)
- BRETON**, Philippe et Gauthier, Gilles. 2000. *Histoire des théories de l'argumentation* (Paris : La Découverte)
- BRONCKART** Jean.Pierre, en collaboration avec Y.Reuter, 1994, « *Les interactions lecture écrite* », éd. Peter Lang, 374-375.
- BRONCKART**, Jean-Pierre, (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- BURGER** Marcel et **MARTEL** Guylaine. 2005. « *Argumentation et communication dans les médias* » (Québec)
- CAIN** Albert et al, 1995, « *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues* », Etude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'Unesco.
- CAMILLERI** Carmel, **Vinsonneau (G.)-1996**. *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- CARON**, Jean, 1978, « *Stratégies discursives dans les tests projectifs* », in stratégies discursives, PU de Lyon, 182-199.
- CHARAUDEAU**, Patrick, 1983, *Langage et discours. Eléments de sémio linguistique (théorie et pratique)*, Hachette, Paris.
- CHARAUDEAU**, Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, éducation, Paris.

**CHARAUDEAU, Patrick (2001), « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », in L. Collès,**

**CHARAUDEAU, Patrick. 2005. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours* (Bruxelles : de Boek)**

**CHARAUDEAU, Patrick. 2005. *Le discours politique. Les masques du pouvoir* (Paris : Vuibert)**

**CHAROLLES, Michel, 1979, « Notes sur le discours argumentatif », in Argumentation et communication, actes des journées d'étude BELC, 1-2-3 février 1979, 55-75.**

**CILIANU-LASCU, Corina, 1985, « Le connecteur pragmatique donc en français et en Roumain, inférence et argumentation », in Sémantique lexicale et énonciative, TUB, 209-227.**

**COHEN-Wiesenfeld, Sivan. 2004. « L'inscription de la subjectivité dans le discours diplomatique », *Semen* 17**

**CLANET Claude, 1985. *L'Interculturel en éducation et sciences humaines*. Toulouse : Presses Univ. du Mirail.**

**COMBETTES, Bernard et TOMASSONE, Robert, 1988, « Le texte informatif. Aspects linguistiques », De Boeck-Wesmael, université, Bruxelles.**

**CRISTEA, Téodora, 1983, « L'adhésion et ses réalisateurs linguistiques en français et en roumain », in études contrastives, énonciation et contrastivité, TUB, Bucurejti, 24-99.**

**CRISTEA, Téodora, 1984, *Linguistique et techniques d'enseignement*, TUB, Bucurejti.**

**CULIOLI, Antoine, 1978, « Valeurs modales et opérations énonciatives », in le français moderne, 46<sup>ème</sup> année, 4/1978, 300-318.**

**CUNIJ, Alexandra, 1983, « La modalisation axiologique », in études contrastives, énonciation et contrastivité, 99-157.**

**CUNIJ, Alexandra, 1985, « Une marque de l'opération énonciative de repérage : l'unité alors », in sémantique lexicale et énonciative, TUB, Bucurejti, 189-209.**

**DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur**

**DAVOINE, Jean-Pierre, 1981, « Tu sais ! C'est pas facile », in, l'argumentation, PU de Lyon, col. Linguistique et sémiologie, 109-124**

**DECLERCQ, Gilles, 1992, « L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires. », Éditions universitaires.**

**DEMARAIS, Lise. 1981, « Les techniques de l'enseignement dans une approche communicative », ALCA, Montréal.**

**DEMORGON** Jacques, Lipiansky (E.-M.)-**1999**. *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, Col. Au cœur de la formation

**DEVELAY** Michel, **1992**, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Ed, E S F, - Paris.

**DIBIE** Pascal, **Wulf**, Christophe, **1998**. *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos, Col. Exploration interculturelle et science sociale.

**DOLZ** Joaquim., sous la direction d'Yves Reuter, **1994**, *Les interactions lecture – écriture*, éd. Peter Lang.

**DOLZ**, Joaquim. & **SCHNEUWLY**, Bernard. (**1998**). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.

**DOURY**, Marianne. **Moirand** Sophie **2004**, *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.

**DUCROT**, Oswald, **1972**, *Dire et ne pas dire*, Hermann, col. Savoir, Paris.

**DUCROT**, Oswald, **1973**, *La preuve et le dire*, Repères, Mame, Paris.

**DUCROT**, Oswald. **1980**, *Les échelles argumentatives*. Paris : Les Éditions de Minuit.

**DUCROT**, Oswald, **1980**, *Les mots du discours*, les éditions de minuit, Paris.

**DUCROT**, Oswald, **1984**, *Le dire et le dit*, les éditions de minuit, Paris.

**DUCROT**, Oswald, **1990**, « *Argumentation et persuasion* », (reprint), colloque énonciation et parti pris, Anvers.

**DUCROT**, Oswald, **1995**, « *Les modificateurs déréalisants* », in journal of pragmatics, No 24, 145-165.

**DUCROT**, Oswald, **1996**, « *La pragmatique et l'étude sémantique de la langue* », in J.Revel et N. Wachtel, éditeurs, une école pour les sciences sociales, Cerf, éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, Paris, 339-352.

**DUCROT**, Oswald, **2004**, « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* », in, *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.

**EEMEREN**, Frans H. Van et **Grootendorst**, Rob, **1996**, « *La nouvelle dialectique* », traduit par S. Bruxelles, M. Doury et V. Traverso, éditions Kimé, Paris.

**EGGS**, Ekkehard, **1994**, *Grammaire du discours argumentatif. Le topique, le générique, le figuré*, éditions Kimé, Paris.

- FABRE**, Michel **1996**, « *Le discours : enjeux et perspectives* » Ed. Hachette, Paris.
- FERNANDEZ M.M.Jocelyne** **1994**, *les particules énonciatives*, PUF, Paris,
- FONTANIER**, Pierre, **1968**, *Les figures du discours*, éd. Flammarion, Paris.
- FOUCAULT**, Michel. **1969**, *Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.
- FRANCOIS**, Frédéric. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé
- GALISSON** .Robert **1983**, « *Polémique en didactique, du renouveau en question* » CLE international, Paris.
- GARDES-TAMINE**, Joëlle, **1996**, *La rhétorique*, Armand Colin, Paris.
- GOLDEN**, James, **1991**, « *Rhétorique et production du savoir ; les grands courants de la rhétorique américaine* », in *L'argumentation. Colloque de Cerisy*, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris, 53-75.
- GOLDER**, Caroline. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux et Niestlé.
- GOLDER**, Caroline. Favart Monique, **2003**, « *Argumenter c'est difficile..., oui, mais pourquoi ?* », *Etudes de linguistique appliquée*, 130, avril-juin
- GRIZE**, Jean-Blaize. **1990**. *Logique et langage* (Paris : Ophrys)
- GRIZE**, Jean-Blaize., **1996**, *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF,
- GRIZE**, Jean Blaise, **2004**, « *Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter* », in, *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.
- HESS**, Remi. **1998**, *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérité*, Anthropos, Paris.
- HESS**, Remi, Wulf (C.)-**1999**. *Parcours, Passages et Paradoxes de l'Interculturel*. Paris : Anthropos, Col. Exploration interculturelle et science sociale.
- HUMBOLDT**, Wilhelm Von, **1936**, *Vers la compétence de la communication*, Ed. Hatier, Paris.

**KERBRAT-ORRECHIONI**, Catherine, [2002] **1980**, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.

**KERBRAT-ORRECHIONI**, Catherine, **1986**, *L'implicite*, Armand Colin, Paris.

**KERBRAT-ORRECHIONI**, Catherine, **1990 - 1994**, *Les interactions verbales*, tome I-II-III, Armand Colin, Paris.

**KERBRAT-ORRECHIONI**, Catherine, **1984**, « *Antonymie et argumentation : la contradiction* », in *Pratiques*, No 43, 46-59

**KOREN**, Roselyne. **1996**. *Les enjeux éthiques de l'écriture de presse ou la mise en mots du terrorisme* (Paris : L'Harmattan)

**LABAT**, Christian, **Vermes**, Geneviève, ÉdS-**1994**. *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*. Paris : L'Harmattan, Col. Espaces interculturels.

**LE GUERN**, Michel, **1981**, « *Métaphore et argumentation* », in *L'argumentation*, PUL, 65-75.

**MAINGUENEAU**, Dominique, **1976**, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*, Classiques Hachette, Paris.

**MAINGUENEAU**, Dominique. **1996**, *Les termes clés de l'analyse du discours*, seuil, Paris.

**MAINGUENEAU**, Dominique. **1998**. *Analyser les textes de communication* (Paris : Nathan)

**MAINGUENEAU**, Dominique. **2005**. « *L'analyse du discours et ses frontières* », *Marges linguistiques* 9

**MAINGUENEAU**, Dominique, **2006**. *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature* (Paris : Belin)

**MALDIDIÉ**, Denise, **NORMAND**, Claudine, **ROBIN**, Régine, **1972**, « *Discours et idéologie : quelques bases pour la recherche* », in *Langue française*, No 15.

**MARTEL**, Guylaine, **1998**. *Pour une rhétorique du quotidien* (Québec : CIRAL)

**MARTIN**, Robert, **1992**, *Pour une logique du sens*, PUF, col. Linguistique nouvelle, Paris.

**MARTIN**, Robert, **1987**, *Langage et croyance. Les univers de croyance dans la théorie sémantique*, Pierre Mardaga, éd. Bruxelles.

**MEYER**, Michel, **1982**, *Logique, langage et argumentation*, Hachette, Paris.

**MEYER**, Michel, **1982**, « *Logique, langage et argumentation* », Hachette, Paris.

- MEYER Michel 1992;**, *Langage et littérature*, PUF, Paris,
- MEYER, Michel, 2005.** *Qu'est-ce que l'argumentation ?* (Paris : Vrin)
- MOESCHLER, Jacques, 1985,** *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier-Crédif., Paris.
- MOESCHLER, Jacques, 1992 (a),** « Une, deux ou trois négations ? », in *Langue française*, No 94, Les négations, 8-25.
- MOESCHLER, Jacques, 1992 (b),** « *Topoi et inférences* », in *L'argumentation dans le langage*, ouvrage collectif sous la direction de Pierre-Yves RACCAH, col. Communication et cognition, Gent, Belgium, 21-39.
- MOIGNET, Gérard, 1974,** *Etudes de psychosystématiques française*, éd. Klincksieck, Paris.
- MOIRAND, Sophie, 1979.** *Situations d'écrit*. CLE International, Paris.
- MOÏSE, Claudine. 2006,** « *Déambulations sociolinguistiques* », in ouvrage collectif, L'Harmattan
- MOLINIE, Georges. 1996,** *L'argumentation littéraire en théorie sémiostylistique*, in: Corrine Hoogaert (sous la direction), *Argumentation et questionnement*, PUF, Paris.
- MOLES, Abraham, 1973,** *La communication et les mass médias*, Les dictionnaires Marabout Université, Paris.
- OLERON, Pierre, 1983,** *L'argumentation*, PUF, Paris.
- PARRET, Herman, 1991,** « *Les arguments du séducteur* », in *L'argumentation*, colloque de Cerisy, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris, 195-213.
- PERELMAN, Chaïm., et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, 1958,** « *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation* », 2 volumes, PUF, Paris.
- PERELMAN, Chaïm., 1977,** « *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation* », librairie philosophique J. Vrin, Paris.
- PERRENOUD, Philippe, 1998,** « *Construire des compétences dès l'école* » Paris, ESF éditeur, (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques)
- PEYTARD, Jean: 1992,** *Discours et enseignement du français*, Ed, Hachette – Paris.
- PLANTIN, Christian. 1995.** « L'argument du paralogisme », *Hermès* 15, « Argumentation et rhétorique I »
- PLANTIN, Christian. 1996.,** *L'argumentation*, (Paris : Le Seuil, « Mémo »)

**PLANTIN**, Christian., **Doury**, M. et **Traverso**, V. **2000**, « *Les émotions dans les interactions* », (Arxi/Presses universitaires de Lyon)

**PLANTIN**, Christian, **2005**,. *L'argumentation*, (Paris : PUF, « Que sais-je? »)

**PLANTIN**, Christian, **1990**, *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, éd. Kimé, Paris.

**PORCHER**, Louis., **ABDALLAH-PRETCEILLE M.**, (**1986**), *La civilisation*, Paris, CLE international.

**PORTINE**, Henri, **1978**, *Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactique des langues*, BELC, Paris.

**PORTINE**, Henri, **1981**, « *Un récit dans l'argumentation* », in *Langue française*, No 50, Argumentation et énonciation, 75-91.

**PORTINE**, Henri, **1983**, « *L'argumentation écrite. Expression et communication* », Hachette, Larousse, BELC, PARIS.

**RASTIER**, François, **1989**, *Sens et textualité*, Hachette, Paris,

**RAIZON**, Laure, **2003**, *Argumenter, démontrer, convaincre, persuader, délibérer*, Ellipses éd. Paris.

**REBOUL**, Olivier, **1991**, « *Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique ?* », in *L'argumentation*, colloque de Cerisy, textes édités par Alain Lempereur, Pierre Mardaga, éd. Col. Philosophie et langage, Paris,

**RICHTERICH**, René. **1980**. *Réfutation et argumentation dans le discours. Description, présentation et enseignement des langues*. Crédif- Hatier.

**RINN**, Michael (éd.). **2008**. *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue* (Rennes : Presses de l'Université de Rennes)

**SEARLE**, John, **1979**, *Sens et expression. Etude de théorie des actes de langage*, traduction de Joëlle Proust, les éditions de minuit, Paris.

**SERRUS**, Charles. **1933**, *Le parallélisme logico-grammatical*, Librairie Félix Alcan, Paris,

**SIESS**, Jürgen (éd.). **1998**, *La lettre entre réel et fiction*, (Paris : Sedes)

**SIESS**, Jürgen et Valency, Gisèle (éds). **2002**. *La double adresse* (Paris : L'Harmattan)

**SIESS**, Jürgen, **2005**. « Un discours politique au féminin : le projet d'Olympe de Gouges », *Mots* 78.

**SOETARD**. Michel **1995**, *Pédagogues et pédagogies*, P.U.F, Paris.

**SPERBER**, Dan, **1975**, « Rudiments de rhétorique cognitive », in *Poétique*, No 23, 389-415.

**SPERBER**, Dan et **WILSON**, Deirdre, **1989**, *La pertinence. Communication et cognition*, les éditions de minuit, Paris.

**STATI**, Sorin, **1990**, *Le transphrastique*, PUF. , col. Linguistique nouvelle, Paris.

**TITONE**, Renzo. **1979**, *Psycholinguistique appliquée*, Ed. Payot, Paris.

**TOULMIN**, Stephen, **1993 [1958]**. *Les usages de l'argumentation* (Paris : PUF)

**TUJESCU**, Mariana, **1994**, « *Argumentation et pertinence épistémique dans le dialogue* », in *Cahiers du centre interdisciplinaire des sciences du langage*, No spécial 10, univ. De Toulouse Le Mirail, 383-395.

**TUJESCU**, Mariana, **1996**, « *Paradoxe, univers de croyance et pertinence argumentative* », in *Le paradoxe en linguistique et en littérature*, textes recueillis par Ronald Landheer et Paul J. Smith, Droz, Genève, 75-91.

**TUJESCU**, Mariana, **1997**, « *Du modalisateur épistémique au connecteur discursif* », in *Les formes du sens. Etude de linguistique française, médiévale et générale*, Duculot, Louvain-la-Neuve, 387-397.

**VALIN**, Roch (dir.), **1975**, « *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume* », Les presses de l'université Laval et librairie C. Klincksieck, Québec et Paris.

**VIAU**, Rolland. **1999**, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, ERPI,

**VIGNAUX**, Georges, **1976**, *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, librairie Droz, Genève-Paris.

**VIGNAUX**, Georges, **1979**, « *Argumentation et discours de la norme* », in *Langages*, No 53, *Le discours juridique : analyse et méthodes*, 67-86.

**VIGNAUX**, Georges, **1988**, *Le discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*, Ophrys, Paris.

**VIGNAUX**, Georges., **1999**, *L'argumentation. Du discours à la pensée*, Paris, Hatier.

**VIGNAUX**, Georges, **1981**, « *Enoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours* », in *Langue française*, No 50, *Argumentation et énonciation*, 91-117.

**VIGNAUX**, Georges, **2004**, « *Une approche cognitive de l'argumentation* », in *L'argumentation aujourd'hui*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.

**VIGNER**, Gérard, **1974**, « *Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite* », in *Le français dans le monde*, No 109, 60-68.

**VIGNER**, Gérard, **1975**, *Ecrire et convaincre*, Hachette, Paris.

**VIGNER**, Gérard, **1979**, *Parler et convaincre*, Hachette, Paris.

**WIDDOWSON**, Henry.G. **1981**, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif-Hatier, Paris.

**WIDDOWSON**, Henry.G. **1981**, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif-Hatier, Paris.

**WILMET**, Marc, **1986**, « *La détermination nominale* », PUF.Col. Linguistique nouvelle, Paris.

**WILSON**, Deirdre et **SPERBER**, Dan, **1979**, « *Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice* », in *Communications*, No 30, La conversation, 80-95.

**WOODS**, John & **WALTON**, Douglas, **1992**, *Critique de l'argumentation. Logique des sophismes ordinaires*, éd. Kimé, Paris

**YANOSHEVSKY**, Galia. **2006**. *Les discours du Nouveau Roman. Essais, entretiens, débats*, Lille.

**ZARATE** Geneviève, **1993**, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier

**ZOHAR**, Asaf. & **NEMET**, F. (**2000**). *Fostering students' argumentation skills through bioethical dilemmas in Genetics*, *Research in Didaktik of Biology*. Göteborg : IPD. 181-190.