

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique  
Université d'Oran



Faculté des lettres, des langues et des arts

Département des langues latines

Section : Français

Mémoire de Magistère

Option : Didactique

Intitulé :

*Les Indices d'énonciation dans l'écrit argumentatif:  
Cas de la 3<sup>ème</sup> AS*

Sous la direction de :

- SARI Fewzia

Présenté par :

- GUERRAB Yasmina

Membres du Jury :

-Présidente : D. BOUTALEB

- Rapporteur : F. SARI

- Examineur : A. GHELLAL

- Examineur : F.Z CHIALI- LALAOUI Professeur

Maître de conférences Université d'Oran

Professeur Université d'Oran

Maître de conférences Université d'Oran

Université d'Oran

ANNEE UNIVERSITAIRE  
2010-2011

J'exprime ma profonde reconnaissance à tous ceux qui ont de près ou de loin contribué à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie plus particulièrement Monsieur FARI BOUANANI Gamal El Hak et Monsieur BERRAHAL Nabil.

**En souvenir de mon père,**

**De mes proches**

**A mes mères**

**A mes frères**

**A ma famille**

**A mes amis.**

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	06
<b>CHAPITRE I : Autour de l'énonciation</b>	
<b>1- Présentation</b>	11
<b>2- Enonciation et Discours</b>	12
2-1 Discours/ Texte	12
2-2 Le discours un choix théorique	13
2-2-1 Analyse du discours au sein du programme officiel	13
2-2-2 Les composantes du discours	14
2-3 L'analyse du discours sur le plan énonciatif	15
2-3-1 La relation Enonciation/ Enoncé	15
2-3-1-1 Un énoncé coupé de la situation d'énonciation	15
2-3-1-2 Un énoncé ancré dans la situation d'énonciation	16
2-3-2 Les concepts de l'énonciation	17
2-3-3 Situation d'énonciation/ Situation de communication	17
2-3-3-1 La situation d'énonciation	18
2-3-3-2 La situation de communication	19
2-3-4 La position de l'énonciateur	20
2-3-4-1 Enonciateur et subjectivité parlante	21
2-3-4-2 L'attitude de l'énonciateur par rapport à son énoncé	21
2-3-5 Les indices grammaticaux de l'énonciation	21
<b>3- Enonciation et Didactique</b>	22
3-1 Un cadre théorique	22
3-2 Un cadre officiel énonciatif	23
3-3 Entre théorie et pratique	25
3-4 L'énonciation comme contenu d'enseignement	25

## **CHAPITRE II : L'énonciation dans le discours argumentatif**

<b>1-</b> Introduction	29
<b>2-</b> La relation Enonciation/ Argumentation, dans le programme officiel.	29
<b>3-</b> L'argumentation dans la langue	31
<b>4-</b> La lecture du texte argumentatif	32
4-1 La lecture méthodique	33
4-1-1 Observer et analyser les éléments périphériques	33
4-1-2 Repérer des formes	33
4-1-3 Comprendre le sens	33
4-2 Les caractéristiques situationnelles du texte argumentatif	34
4-2-1 Contexte d'énonciation	34
4-2-2 Fonction et objectif	34
4-2-3 Le déroulement du raisonnement	34
4-2-4 Les stratégies argumentatives	34
4-3 Les caractéristiques linguistiques du texte argumentatif	35
4-3-1 Les indices d'organisation	35
4-3-2 Les indices lexicaux	35
4-3-3 Les indices d'énonciation	36
4-4 Le rôle de la subjectivité dans le texte argumentatif	36
4-4-1 Emploi de la première personne	36
4-4-2 Expressions appréciatives, péjoratives ou ironiques	36
4-4-3 Autres procédés renvoyant à la subjectivité	37
4-5 L'emploi argumentatif du « On »	39
4-6 L'interprétation des indices	41
<b>5-</b> Proposition de l'exploitation de l'étude de l'énonciation, en classe de langue	42
5-1 Exemples d'Analyse de textes	42
<b>6-</b> Conclusion	50

## **CHAPITRE III : Analyse des indices d'énonciation utilisés par les élèves dans leurs écrits argumentés**

<b>1-</b> Introduction	52
<b>2-</b> Fiche descriptive	53
2-1 Les scripteurs	53
2-2 Le corpus d'observation	53
<b>3-</b> Analyse du corpus	53
3-1 Analyse des copies des élèves de la 3 <sup>ème</sup> ASLE	54
3-1-1 Tableaux récapitulatifs	64
3-1-2 Commentaire	67
3-2 Analyse des copies des élèves de la 3 <sup>ème</sup> ASSE	68
3-2-1 Tableaux récapitulatifs	74
3-2-2 Commentaire	77
3-3 Analyse des copies des élèves de la 3 <sup>ème</sup> ASLPH	78
3-3-1 Tableaux récapitulatifs	88
3-3-2 Commentaire	91
<b>4-</b> Synthèse	92
<b>5-</b> La place de l'évaluation de l'énonciation, au sein du programme officiel	94
<b>CONCLUSION</b>	97
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	100
<b>ANNEXES</b>	104

## INTRODUCTION :

Le nouveau programme de Français Langue Etrangère pour le secondaire, s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Son principal objectif est de permettre à l'apprenant de développer son esprit critique, son jugement ainsi que son affirmation de soi. A partir de là apparaît la vision discursive de ce programme qui est élaboré dans une perspective énonciative.

En consultant le document d'accompagnement de la 3<sup>ème</sup> A.S, nous lisons que les contenus ont été sélectionnés et leur progression a été établie sur la base, de la prise en compte *des types d'ancrage énonciatifs*<sup>1</sup>. Là nous est venue à l'esprit une première question :

### **Pourquoi cet intérêt porté à l'énonciation ?**

En poussant plus loin notre lecture, nous découvrons une insistance particulière sur la structure et sur le système d'énonciation pour l'enseignement de l'argumentation<sup>2</sup>. Alors une autre question se pose à nous :

### **Quels sont les moyens utilisés pour l'exploitation des indices d'énonciation afin qu'ils s'intègrent au processus d'écriture chez l'apprenant ?**

En effet, il s'agit théoriquement en Français Langue Etrangère d'apprendre à identifier dans le texte argumentatif, les indices linguistiques du texte qui renvoient à *certaines éléments* essentiels à une situation d'écrit ; de s'en servir pour d'abord à *comprendre* ensuite à *produire* de l'écrit. Ce qui nous amène à se demander, si en situation d'apprentissage les questions ci-dessous sont exploitées par les enseignants, en classe de langue ?

*Le scripteur prend-il en charge son énoncé ?*

*Avec quelle intensité intervient-il dans son discours : un peu ? Beaucoup ? Ou pas du tout ?*

*Le scripteur cherche-il à impliquer son lecteur ?*

*Quel est le moment de l'énonciation ?*

*Distingue-t-on le temps de l'énoncé du moment de l'énonciation ?*

Au-delà de ces interrogations, une autre se dessine, plus problématique :

### **Quels sont les procédés énonciatifs utilisés par l'apprenant pour exprimer son opinion personnelle dans son écrit argumentatif ?**

Le but de notre travail est, non pas de critiquer l'enseignement de l'argumentation en classe de langue, mais d'élaborer un ensemble d'observations concernant la situation de

---

<sup>1</sup> Consulter la partie Annexes, page 136.

<sup>2</sup> Ibid., pages 137 138.

l'enseignement/ apprentissage de l'écrit argumentatif. Et de mettre aussi, l'accent sur l'importance de la prise en compte en *lecture* et en *écriture*, de la notion de *point de vue* pour que l'élève puisse en apprécier les effets. Nous lions en outre, l'analyse du point de vue à celle de la *modalisation* qui aide surtout à moduler *la position de l'énonciateur vis-à-vis de ce qu'il écrit*.

Nous proposons trois hypothèses de recherche :

Les indices d'énonciation ne sont pas suffisamment exploités pendant la compréhension écrite.

Les difficultés que rencontrent les élèves pour exprimer leur opinion ou leur individualité sont souvent liées à leur manque de maîtrise de leurs intentions communicatives dans le discours argumentatif.

Les écrits argumentatifs des élèves comportent les traces de leur subjectivité même si celles-ci sont mal formulées.

Pour pouvoir répondre aux questions que nous nous sommes posées et de vérifier aussi nos hypothèses de départ, notre travail se base essentiellement sur les points suivants :

- D'abord, sur l'analyse énonciative qui est fondée principalement sur l'exploitation d'un point crucial et problématique, en classe de langue : la production écrite. Pour cela, nous avons recueilli, des copies rédigées par des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S, appartenant à diverses filières (langues étrangères, lettres et philosophie, sciences expérimentales). Cette expression écrite a été réalisée au cours de l'étude du projet de l'argumentation. Notre examen porte sur les indices d'énonciation renvoyant au scripteur (l'apprenant), afin de mesurer le degré d'implication de l'élève dans les sujets qui lui sont proposés en Français Langue Etrangère.
- Ensuite, sur une enquête de terrain c'est-à-dire un questionnaire s'adressant aux enseignants de français au secondaire dans la ville d'Oran<sup>3</sup>, afin d'avoir un aperçu sur l'importance donnée à l'enseignement de l'énonciation dans le texte argumentatif, en classe de langue, par les enseignants de la langue française, au secondaire. Le questionnaire s'articule autour de huit questions s'intéressant à l'emploi de l'énonciation à l'écrit (compréhension / production écrite). L'exploitation de cet outil est faite tout au long de notre recherche, en relation avec les points traités afin de valider nos observations ou de les éclaircir.

---

<sup>3</sup> Voir contenu du questionnaire en annexes, page 105.

Notons que cette recherche nous a fourni des informations assez intéressantes sur l'exploitation de l'énonciation en classe de langue.

Par ailleurs, notre but à travers ce questionnaire n'est pas de juger ou de généraliser un savoir ou un comportement pédagogique existant chez les enseignants de la langue française dans le secondaire *mais d'essayer d'analyser et de comprendre un état de fait.*

Cependant, souvent les questions que nous posons aux autres, nous orientent vers d'autres questions qui pourraient peut-être ouvrir la voie à quelques perspectives de recherches.

Par contre, nous observons un certain malaise chez les enseignants sur la façon d'enseigner l'énonciation. Il est vrai que tous les professeurs trouvent que l'étude de l'énonciation est importante pour l'argumentation et même pour l'enseignement du FLE en général, mais au sujet de comment l'enseigner ou à propos des moyens à utiliser pour son étude, les enseignants restent sans réponses ou s'ils les donnent, elles restent vagues.

Nous retenons aussi cette remarque qui concerne ces mêmes enseignants qui souvent confondent deux questions, à savoir le pourquoi qui porte sur l'enseignement de l'énonciation tout au long de l'année et sur son importance ; ainsi que le comment qui se rapporte au même point.

Observons en plus, que les réponses que nous avons recueillies sont insuffisantes et que beaucoup d'enseignants ont refusé de répondre à notre questionnaire, prétextant le manque de temps, le taux élevé de questionnaires qu'ils reçoivent tout au long de l'année.

- Enfin, sur la lecture des différents contenus, en relation avec l'énonciation dans l'argumentation, des documents officiels émis par le ministère de l'éducation : Programme de français de la 3<sup>ème</sup> A.S, le Document d'accompagnement de ce même programme.

Trois chapitres sont consacrés à la rédaction de ce mémoire, nous nous intéressons : initialement, à l'énonciation dans tous ses aspects. Puis, dans le deuxième chapitre nous évoquons l'énonciation dans le discours argumentatif. Le troisième porte sur l'analyse du degré d'implication (ou non) de l'élève dans son écrit argumentatif.

Nous achevons notre travail par quelques observations et quelques propositions sur ce que nous pensons efficace quant au déroulement des séances, entre autre quelques réflexions sur les pratiques concernant l'énonciation.

# **CHAPITRE I**

## **Autour de l'énonciation**

## 1- Présentation :

Le terme "*énonciation*" est employé, en philosophie depuis longtemps mais en linguistique à partir de 1932 par Charles Bally « *Linguistique générale et Linguistique française* ».

Cependant, sa popularité date de 1966 avec l'ouvrage « Des problèmes de linguistique générale » d'Emile Benveniste qui est à l'origine de la théorie de l'énonciation qui associe le discours à ses conditions de production :

« En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation*. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques. »<sup>4</sup>

Toutes les recherches actuelles sur l'utilisation des temps, des personnes et des déictiques, s'élaborent en se référant à ses travaux. A noter aussi, qu'il a eu un ascendant indirect sur la didactique contemporaine qui est très influencée par ces recherches.

Le principal représentant du courant énonciatif contemporain, est Antoine Culioli. La linguistique énonciative essaie de repérer dans les énoncés les traces énonciatives et à partir de là, de remplacer une linguistique de l'énoncé à celle, considérée suffisamment restreinte, de la phrase. Donc, plusieurs recherches ont été effectuées sur les indices de la deixis, sur la modalisation, en résumé, sur tout ce qui peut indiquer la présence du sujet dans le texte.

Afin de franchir la frontière de la linguistique de l'énoncé, les chercheurs se sont référés à la notion d'*énonciation* pour la compréhension du fonctionnement de la langue : c'est-à-dire prendre en considération toutes les manifestations des éléments extralinguistiques liées aux conditions de production du discours.

« *L'énonciation constitue le pivot de la relation entre la langue et le monde : d'un côté elle permet de représenter dans l'énoncé des faits, mais d'un autre côté elle constitue elle-même un fait, en évènement unique défini dans le temps et l'espace.* »<sup>5</sup>

L'idée que l'on a de l'énonciation oscille entre une conception discursive (Benveniste) et une autre linguistique :

Dans un cadre linguistique, l'énonciation est un ensemble d'opérations constitutives d'un énoncé :

« *L'ensemble des actes qu'effectue le sujet parlant pour construire dans un énoncé un ensemble de représentations communicables.* »<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Benveniste, 1970, « l'Appareil formel de l'énonciation. », p.14

<sup>5</sup> Charaudeau P., Maingueneau D. (Sous la direction de), Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, Paris, 2002.

Tandis que, *sur le plan discursif*, l'énonciation est considérée comme un événement dans un contexte précis et selon les dimensions : sociales et psychologiques.

A partir de ce point, les deux termes, « discours » et « énonciation », sont reliés.

Et la question de leur étude s'impose.

## **2- Énonciation et Discours :**

Tout d'abord, il nous semble important d'éclaircir quelques notions avant de souligner le lien existant entre l'énonciation et le discours.

### **2-1 Discours / Texte :**

La définition du discours change selon des disciplines, des écoles et des courants. Si tout le monde est d'accord sur le fait de voir dans le discours une unité supérieure à la phrase ou à l'énoncé, par contre son statut vis-à-vis du texte, est encore l'objet de débats.

Souvent nous opposons discours/texte comme on opposerait oral/écrit, c'est-à-dire que le discours est prononcé tandis que le texte est écrit. Une autre approche veut que le texte, objet matériel s'oppose au discours, un ensemble concevable des productions du langage, liées à une position politique, philosophique, sociale, etc.

Quant à nous, nous proposons les trois définitions (concernant le discours, l'énoncé et le texte) citées dans les programmes du secondaire :

*« Le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé. »*<sup>7</sup>

*« L'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative. »*<sup>8</sup>

*« On appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale.*

---

<sup>6</sup> Relpred 1990, cité par Charaudeau P., Maingueneau op.cit p 229.

<sup>7</sup> Annexes, page 135.

<sup>8</sup> Ibid., page 135.

*C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure qui l'organise comme un « tout de signification. »<sup>9</sup>*

## **2-2 Le discours, un choix théorique :**

*« Le concept de « discours » est difficile à théoriser. Il requiert la modalisation de référents hétérogènes, comme la sociologie, la linguistique, la psychanalyse, notamment quand il s'agit de penser la question du « sujet » en milieu scolaire, avec ses composantes individuelle, sociale et cognitif. »<sup>10</sup> .*

Mais l'approche énonciative et celle communicative vont donner de l'importance au discours (oral et écrit) et mettront l'accent sur sa particularité. Les spécialistes présentent des activités liées au type de discours ainsi qu'à la situation de communication. Mais souvent dans les documents officiels (programme, manuel scolaire, etc.) le texte = discours.

### **2-2-1 Analyse du discours, au sein du programme :**

En didactique, l'importance est donnée à l'analyse du discours, au cours des années 80- 90, quand les didacticiens se sont intéressés à la question des types de textes et des genres de discours pour réfléchir sur l'enseignement- apprentissage de la production d'écrits et l'évaluation de l'oral.

Toutefois, l'intérêt porté à la notion de discours est relativement récent en Algérie. Il coïncide avec la nouvelle réforme de l'éducation nationale. Et voici, les quelques passages, soulignant la valeur accordée au discours, que nous avons relevés, en consultant les documents officiels :

#### **a- Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire :**

Parmi les nombreux points présentés, voici celui qui concerne le discours :

*« Les apprenants, au terme du cursus, auront :*

---

<sup>9</sup> Annexes, page 135.

<sup>10</sup> Rosine Galluzo-Dafflon Didactique du discours : une question de sujet, page 01- Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007.

*-produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position). »<sup>11</sup>*

#### **b- Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle secondaire) :**

*« Produire un discours écrit / oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité). »<sup>12</sup>*

Ceci nous conduit à déduire que la principale visée de l'enseignement du Français langue étrangère, est de comprendre le sens des discours lus ou entendus. Et donc de parvenir à construire le sens de ces discours oraux ou écrits.

De ce fait, l'étude du discours, défini comme *la mise en pratique de la langue*, est basée sur la question de savoir comment un énonciateur déterminé s'adresse à un récepteur précis dans une situation particulière par le lieu et le moment de l'énonciation ?

Ensuite, à travers son discours, l'énonciateur peut avoir comme objectif de raconter, de décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'action qu'il veut avoir sur le destinataire, dans une interaction énonciateur / énonciataire.

#### **2-2-2 Les composantes du discours :**

Elaborés selon une vision communicative, *basée sur la question de savoir qui parle, sous quelles conditions, avec quels moyens, à qui et à quelles fins*, les programmes officiels ont fait un choix théorique en relation avec l'idée de « discours ». Cette option conduit à une réflexion sur trois composantes reliées entre elles : L'énonciation, l'interaction, l'usage.

*L'énonciation* : la langue est envisagée à travers les situations concrètes d'utilisation. De ce fait, on prend en compte que tout énoncé est ancré dans l'espace et dans un lieu ; et l'engagement du sujet dans la parole.

*L'interaction* : le discours comporte une visée pragmatique, c'est-à-dire un échange de parole entre des partenaires. Cette relation peut être immédiate (la conversation) ou différée (la lecture ou l'écriture).

---

<sup>11</sup> Consulter Annexes, page 130.

<sup>12</sup> Ibid. Page 130.

*L'usage* : l'emploi culturel forme les fonctions dominantes du discours. Dans le cursus du lycée, expliquer, raconter et argumenter sont alors choisis comme les principaux pôles fonctionnels de l'exercice du discours.

## **2-3 L'analyse du discours sur le plan énonciatif :**

Cette analyse s'intéresse à :

### **2-3-1 La relation énonciation / énoncé :**

Tout énoncé produit qu'il soit écrit ou oral, est un acte d'énonciation et il s'inscrit dans une situation de communication nommée situation d'énonciation dans laquelle le destinataire s'adresse à un destinataire.

Cependant, on différencie d'un côté *l'énoncé* et d'un autre côté dans l'énoncé et en plus de lui, la présence de celui qui émet le message, *l'énonciation*. On oppose *énonciation* et *énoncé* comme on oppose *fabrication* à *fabriqué*. L'énonciation est un acte *de mise en œuvre* du langage tandis que l'énoncé en est le résultat, sa dimension (phrase ou texte). Il est le produit de l'acte de l'énonciation.

Toutefois, Emile Benveniste (Linguistique de l'énonciation, 1966), considère qu'il y'a deux modes d'énonciation : Le mode de *l'histoire* et le mode du *discours* :

#### **a- Un énoncé coupé de la situation d'énonciation :**

Il ne laisse paraître aucune marque du locuteur, il est *clos* sur lui-même. Il s'agit souvent du *récit* mais aussi des textes de loi, des énoncés scientifiques, des modes d'emploi, des proverbes et maximes à valeur universelle, etc.

#### **b- Un énoncé ancré dans la situation d'énonciation :**

On y repère au moins un indice impliquant le locuteur ainsi que son destinataire dans le discours. C'est un énoncé *inscrit* ou *ancré* dans *la situation de communication*, où la connaissance du destinataire, des éléments est obligatoire pour la compréhension de l'énoncé.

Dans le programme de 3<sup>ème</sup>A.S, ce n'est pas une opposition : récit / discours mais référence situationnelle / référence contextuelle (par rapport au discours) :

« **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).

**Référence contextuelle** : un discours a une référence contextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait). »<sup>13</sup>

Cependant ces définitions sont assez théoriques puisqu'il y a peu de textes ne présentant pas de formules mixtes. On remarque des dominantes.

**Tableau récapitulatif sur l'énonciation**<sup>14</sup>

<b>Enoncé</b>	<b>Exemples</b>	<b>Indices</b>	<b>Indicateurs de temps et de lieu</b>	<b>Temps des verbes</b>	<b>Modalisateurs</b>
<b>Enoncé ancré dans la situation d'énonciation</b>	Lettre, Récit à la première personne, Journal intime, Dialogue, Autobiographie	- Pronoms personnels et possessifs de la 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> personne (je, me, moi, tu, vous, le mien, le vôtre,...) Déterminants possessifs la 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> personne (mon, vos...) = déictiques*	(près d'), ici, dans cette pièce, dehors, aujourd'hui, hier, demain, dans un an = déictiques*	Présent D'énonciation Passé composé Futur Imparfait...	-Adverbes : sans doute, certainement, peut-être, absolument... - Verbes : croire, douter, ignorer, pouvoir... - Adjectifs péjoratifs ou mélioratifs.

<sup>13</sup> Annexes, page 135.

<sup>14</sup> <http://www2b.ac-lille.fr/weblettres/productions/Pompei/enonciation.htm>

<b>Énoncé coupé de la situation d'énonciation</b>	Récit (à la 3 <sup>ème</sup> personne surtout)	Pronoms personnels de la 3 <sup>ème</sup> personne : Elle(s), il (s), eux, leur...	(non loin de), là, dans sa chambre, à l'extérieur, ce jour-là, la veille, le lendemain, un an après...	Passé simple Imparfait Présent de narration ou De vérité générale.	
---	--	--	--	--	--

\***déictiques** = pronoms personnels, adverbes qui marquent la présence du locuteur.

### 2-3-2 Les concepts de l'énonciation :

Dans les écrits français, l'énonciation est caractérisée au moyen de quatre concepts :

- Le sujet parlant choisit, par rapport à son énoncé, un comportement déterminé par lequel il s'y inscrit (l'emploi du pronom « je »), ou il marque une distance (l'emploi de la 3<sup>ème</sup> personne ou l'absence de référence au locuteur).
- Le locuteur signale s'il adhère ou refuse d'adhérer à son énoncé (ceci est manifesté par les modalisateurs).
- La transparence ou l'opacité se déterminent par la relation que le destinataire a avec l'énoncé.
- La tension définit la dynamique de la relation existante entre l'émetteur et le récepteur.

A partir des concepts de l'énonciation, le discours est alors un essai pour situer l'interlocuteur ou le monde extérieur par rapport à l'énoncé.

### 2-3-3 Situation d'Énonciation / Situation de Communication :

Il y'a une différence entre la situation d'énonciation et la situation de communication :

*« Sans doute y aurait-il avantage, pour plus de clarté, à distinguer situation d'énonciation et situation de communication. La première serait un système de coordonnées abstraites associées à toute production verbale ; la seconde serait le contexte effectif d'un discours. Cette distinction ne recouvre pas celle entre le général et le particulier : il existe des invariants dans la situation de communication. »<sup>15</sup>*

En étudiant un énoncé donné, nous reconnaissons des éléments qui en débordent, qui dépassent le message brut pour en faire *un acte de communication*.

<sup>15</sup>P. Charaudeau, D Mainguenea, op .cit p 229-230.

« C'est l'acte de production d'un énoncé par un locuteur dans une situation de communication. »<sup>16</sup>

De là, nous nous intéressons plus à la *situation d'énonciation* / la *situation de communication* :

**a- La situation d'énonciation :**

Elle est l'ensemble des éléments qui renvoient à la production d'un énoncé :

- nombre et personnalité des participants,
- cadre spatio-temporel,
- l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé.

**Les éléments de la situation d'énonciation<sup>17</sup>**

<p><b>Le locuteur ou Emetteur</b></p>	<p>Celui qui produit le message.</p>	<p>Qui parle ? <b>Indices :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nom propre (parfois signalé au début)</li> <li>- Pronoms personnels/adjectifs possessifs de la 1<sup>ère</sup> personne.</li> <li>- Marques de jugement du locuteur : mots positifs ou négatifs</li> <li>- Marques de sentiments</li> <li>- Registre de langue.</li> </ul>
<p><b>Le destinataire ou Récepteur</b></p>	<p>Celui à qui est destiné le message.</p>	<p>A qui ? <b>Indices :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nom propre</li> <li>- Apostrophe</li> <li>- Pronoms personnels/ adjectifs possessifs de la 2<sup>ème</sup> personne.</li> </ul>
<p><b>L'énoncé ou Message</b></p>	<p>La phrase ou le texte produit</p>	<p>Quoi ? A quel sujet ? <b>Indice :</b> champ lexical dominant.</p>
<p><b>Le but du message</b></p>	<p>Ce que l'on veut transmettre.</p>	<p>Dans quel but ? Emouvoir ? Informer ? Convaincre ? <b>Indices :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tonalité du texte</li> <li>- Formes des phrases.</li> </ul>

<sup>16</sup> M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, Grammaire méthodique du Français, Paris, PUF, 2004.

<sup>17</sup> <http://www2b.ac-lille.fr/weblettres/productions/Pompei/enonciation.htm>

<p align="center"><b>Le contexte ou les circonstances</b></p>	<p align="center">Le lieu et le temps de l'énoncé.</p>	<p>Où et quand est produit l'énoncé ? <b>Indices : Marques de l'espace ou du temps.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains compléments circonstanciels de temps (maintenant).</li> <li>- Temps des verbes / présent d'énonciation, passé composé, futur...</li> </ul>
---	--	--

**b- La situation de communication :**

Elle se détermine par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).

On examine l'acte de communication sur plusieurs plans :

- Premièrement, tout ce qui signale, avec des outils grammaticaux, qu'on est dans une situation de communication : l'ensemble des indices par exemple les pronoms personnels de la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> personne.
  - Ensuite, quelle est l'attitude de l'énonciateur par rapport à celui à qui il s'adresse, ou par rapport au message qu'il émet.
- L'énoncé peut-être pris en considération, assumé par le locuteur : cela se mesure par les modes et les aspects du verbe, ou par les modalisateurs.

**Le schéma de communication<sup>18</sup> :**

<p>Emetteur</p>	<p>Qui parle ? Où ?</p>	<p>Exemple : un agent de police Carrefour urbain</p>
<p>Situation de Communication</p>	<p>Quand ? Quoi ? Comment ?</p>	<p>17 heures « Avancez, dépêchez-vous, arrêtez »</p>
<p>Récepteur</p>	<p>A qui parle-t-on ?</p>	<p>Signaux visuels et sonores (mouvement des bras de l'agent, coups de sifflet) Panneau « STOP » aux automobilistes .</p>

*(Le cabri et le chacal, Guide du maître de CE1).*

**2-3-4 La position de l'énonciateur :**

<sup>18</sup> Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophrys, Paris, 2008, p.188.

La position de l'énonciateur est déterminée selon un point de vue et en fonction d'un destinataire.

Cependant, pour toute analyse du discours basée sur l'étude énonciative, le terme « énonciateur » est une notion centrale. Mais elle a une valeur changeante, selon les relations qu'elle a avec des notions proches comme celles de sujet parlant, de locuteur ou point de vue.

C'est A. Culioli qui lui a donné le statut d'un concept ; en l'associant à co-énonciateur.

En didactique du Français, on s'intéresse à deux notions renvoyant au terme « sujet » :

*"sujet scripteur", "sujet lecteur"*. Ces deux expressions sont souvent utilisées dans les différents documents officiels (documents d'accompagnement, programmes,...). Cependant, on y insiste moins sur l'activité lectrice, cette dernière est plus difficile à observer, contrairement à l'activité et la position du scripteur qui s'étudient plus aisément à partir des traces écrites.

#### **a- Énonciateur et subjectivité parlante :**

Il existe un certain nombre de statuts attachés à la subjectivité parlante :

- sujet producteur effectif de l'énoncé,
- sujet organisateur du dire,
- sujet responsable de l'acte de langage,
- sujet source de point de vue,
- sujet point d'origine des repérages déictiques,
- sujet opposé à un autre sujet dans l'altérité fondatrice de l'échange linguistique.

Emile Benveniste a provoqué deux différentes lectures avec sa formule :

« Je signifie " la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je" »<sup>19</sup>

- Une lecture qui s'intéresse au référent de ce "je" *énonciateur* est l'équivalent de *locuteur* pour déterminer le producteur de l'énoncé.

---

<sup>19</sup> Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, 1966, p.252.

- Une lecture qui s'intéresse à l'énonciateur comme l'instance, dont " je " est la trace, impliquée par l'acte d'énonciation en phase de réalisation et qui n'a pas d'existence sans cet acte.

Cette différenciation a été conceptualisée par O. Ducrot par le couple :

Locuteur-L / locuteur-λ, qui s'inscrit lui-même dans le triplet :

Sujet parlant / locuteur / énonciateur.

Le Locuteur-L « est le responsable de l'énonciation considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété, le locuteur-λ, en revanche, est " un être du monde", " une personne complète" qui possède entre autres propriétés, celle d'être l'origine de l'énoncé. »<sup>20</sup>

### **b- L'attitude de l'énonciateur par rapport à son énoncé :**

C'est ce qu'on dénomme *les modalités d'énoncé*. L'appréciation de l'énonciateur vis à vis de son énoncé, se situe sur plusieurs plans, les plus importants indices de subjectivité sont : l'expression d'une *affectivité* (sentiment) ou *une appréciation* (évaluation) sur la vérité, la qualité, etc. Cette attitude peut se traduire par :

- L'expression de la certitude dont l'intensité dépend du degré de conviction que peut porter l'énonciateur par rapport à ce qu'il énonce.

Exemple : Les taux élevés d'absentéisme des élèves est du *apparemment* à la grippe saisonnière.

- L'évaluation qui peut être accompagnée ou non d'un jugement de valeur (positif ou négatif).

Exemple : Ce *formidable* joueur d'échec sait très bien comment déjouer les pièges de son adversaire.

### **2-3-5 Les indices grammaticaux de l'énonciation :**

Plus que la compréhension immédiate d'un énoncé, c'est premièrement la quête dans celui-ci, de tous les éléments grammaticaux qui dépendent de l'acte d'énonciation :

- *Les déictiques* qui renvoient à la situation réelle. C'est-à-dire les mots qui articulent l'énoncé sur la réalité extralinguistique, en se référant à la situation de communication

---

<sup>20</sup> O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Edition de Minuit 1984, p.199.

(pronoms personnels ,1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne- système temporel- indices de lieu et de temps, comme *ici* et *maintenant*, qui nécessitent une interprétation par rapport à celui qui parle).

- *Les anaphoriques* se sont les termes qui renvoient à ce qui a été cité avant dans le discours, par exemple un pronom relatif.

### **3- Énonciation et didactique :**

Les concepteurs des programmes de l'enseignement du FLE ont choisi comme *théorie linguistique*, l'énonciation. L'analyse de la langue est alors menée logiquement à partir de l'étude des actes de parole qu'elle transmet (décrire un paysage, donner une recette de cuisine,...).

« *Le projet pédagogique* centre l'enseignement sur l'apprenant à qui l'on apprend à réfléchir sur la langue, à construire ses propres stratégies. »<sup>21</sup>

#### **3-1 Un cadre théorique :**

Cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation dont parle Benveniste, est motivée par une volonté de signifier. C'est ce qui devrait aider à donner un sens à l'activité et au discours de l'apprenant, sujet communicateur et « énonciateur ».

La question qui intéresse la didactique est :

Comment aider l'apprenant à construire un nouveau système d'apprentissage d'une langue étrangère ?

C'est le côté psycholinguistique (les théories énonciatives se donnent comme objet non pas les systèmes linguistiques –la description de la langue- mais l'activité du langage c'est-à-dire celle du locuteur) qui offre à la didactique de grandes potentialités. Puisqu'il donne un modèle explicatif par le caractère des opérations cognitivo-langagières qui impliquent la conception du discours produit par un sujet énonciateur.

C'est ce qui devrait permettre d'approcher, d'une façon beaucoup plus satisfaisante, la question de l'articulation entre savoirs et savoir-faire, entre contenu d'enseignement et compétences à construire.

---

<sup>21</sup> Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophrys, Paris, 2008, p. 69.

C'est ce modèle explicatif qui intéresse les recherches récentes en didactique des langues, basées sur des notions de construction interactive et d'activité mentale créative du sujet.

En effet, un tel entendement de l'activité langagière, opérative et dynamique donnerait le cadre d'un apprentissage linguistique fournissant une profondeur au double rôle de sujet que l'apprenant est sensé assumer, sujet parlant et sujet structurant, grâce à son activité langagière, pour une bonne part. Et qu'il puisse exister en classe, une authentique approche métalinguistique où l'élève est conduit à réélaborer le système de la langue étrangère à partir d'observations ancrées dans sa pratique en contexte, où émergerait ce sens personnalisé qui est important afin que l'apprenant s'investisse dans l'activité d'apprentissage.

Pour conclure, on peut penser qu'une approche d'enseignement- apprentissage basée sur des principes énonciatifs, faciliterait l'installation de situations d'apprentissage.

### **3-2 Un cadre officiel énonciatif :**

La problématique énonciative occupe en théorie une place centrale dans les programmes du secondaire pour l'enseignement du Français, langue étrangère.

En effet, dans le cadre d'une approche communicative, la grammaire de l'énonciation est considérée comme un appui nécessaire. Cette orientation s'établit sur la transposition au domaine didactique de concepts basés sur la recherche théorique en linguistique énonciative qui, selon le nouveau programme du secondaire, pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours :

*« Le programme de 3<sup>ème</sup> A.S comme ses prédécesseurs (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation (...). Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :*

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),*
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet texte,*
- l'opacité ou la transparence d'un texte,*
- le degré d'objectivation du discours,*
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire). »<sup>22</sup>*

---

<sup>22</sup> Annexes, page 136.

Les contenus aussi, ont été choisis et leur progression annuelle a été fondée sur l'importance des genres d'ancrage énonciatif :

« - énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,

- énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je/Ici/Maintenant,

- du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux plus complexes. »<sup>23</sup>

Dans les concepts et les discours métalinguistiques ( La fonction métalinguistique est la fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier )<sup>24</sup>, utilisés dans les documents officiels, il est question de l'activité du sujet énonciateur, des processus internes qui l'aident à donner corps à un contenu de pensée dans une forme linguistique communicable à l'autre, son co-énonciateur, dans une situation donnée, nettement distinguée par rapport à lui-même et à l'extralinguistique ( On qualifie d'extra-linguistiques les facteurs qui n'appartiennent pas en propre à la grammaire, mais l'utilisation de cette dernière dans la production et la compréhension des énoncés. Ces facteurs sont ceux du sujet et de la situation)<sup>25</sup>.

Cette orientation énonciative cherche à donner aux apprenants, les moyens de comprendre les principaux pivots de fonctionnement et les principes unificateurs de la langue française orale et écrite. Les apprenants auront la possibilité de s'emparer des outils qui les amèneront à surplomber l'étape de la reproduction pour créer du langage et devenir peu à peu indépendants. Le sujet apprenant, sujet énonciateur en puissance, est alors jugé comme l'acteur principal dont les connaissances sont le résultat d'une démarche personnelle, même s'il demeure guidé, de la quête du sens et de la structuration cognitive. On repère dans ces instructions officielles la trace des liens structurants entre le cognitif et le langagier. Un concept d'énonciation sur lequel s'articulent ces liens qui ne s'établiront que si l'orientation change à la fois au niveau des démarches d'enseignement et d'apprentissage du contenu.

Est-ce réellement dans cette voie que vont les pratiques de la classe ?

---

<sup>23</sup> Ibid. page, 136-137.

<sup>24</sup> Sous la direction de Jean Dubois, Dictionnaire de Linguistique, Librairie Larousse, 1989, page 317.

<sup>25</sup> Ibid. page 204.

### 3-3 Entre théorie et pratique :

La conception du programme de la langue française demeure principalement énonciative et les concepts qui sont issus de cette approche (situation d'énonciation, repérage des indices), sont au centre de l'analyse du texte qui est utilisé comme support à l'étude des différentes séquences d'enseignement proposées. Ce qui supposerait que les apprenants maîtrisent suffisamment ces différents concepts pour être opératoires, ce qui impliquerait l'intégration de la linguistique comme procédé stratégique de structuration de la compréhension.

Enfin, on peut ajouter comme remarque l'irritation de quelques linguistes quant à ce qu'ils estiment être « *Un saut dans l'inconnu, (..) Une méchante vulgarisation de la linguistique.* »<sup>26</sup>

Ce qui met la situation didactique entre théorie et pratique dur à tenir. Du fait de l'excès de théorisation d'une part et la dénaturation d'autre part.

#### 3-3-1 L'énonciation comme contenu d'enseignement :

- **L'avis des enseignants :**

Afin de savoir si l'enseignement de l'énonciation est pris en considération tout au long de l'année, nous avons posé la question suivante aux enseignants du secondaire<sup>27</sup>:

**Selon-vous, devrait-on exploiter l'étude de l'énonciation tout au long de l'année, en classe ?**

Les professeurs sont **tous** d'accord pour enseigner l'énonciation tout au long de l'année en cours du FLE. En revanche, **64%** d'entre eux seulement, disent pourquoi :

- *L'élève doit comprendre que pour saisir le sens d'un texte, il lui faut d'abord saisir la situation énonciative du texte.*
- *Du fait qu'elle aide à améliorer la compréhension du texte et de là sa structure.*
- *Pour structurer, améliorer un travail écrit.*

---

<sup>26</sup> Michel Viel, dans un entretien avec Isabelle Métral et Thérèse Jamet-Madec, intitulé « Entre linguistique et didactique », paru le 25 octobre 2002 dans le supplément au numéro 577 de l'US Mag, hebdomadaire du SNES.

<sup>27</sup> Consulter le questionnaire, parties Annexes, page 105.

D'autres professeurs pensent que :

- Cela permet d'avancer et de voir les choses clairement.

Pour que l'élève sache rédiger une production écrite.

- La pronominalisation et la situation d'énonciation sont des questions qui sont posées au Bac.

Quant à savoir comment enseigner l'énonciation, 27% des enseignants répliquent par :

- Cette activité doit devenir un réflexe à l'approche de tout texte étudié.
- En prévoyant des activités de langue liées à l'emploi des indices d'énonciation.
- Grâce à des micros productions où l'élève s'exerce à identifier les indices d'énonciation dans un premier temps afin de les réinvestir dans un second temps.

Ceci nous conduit à dire que les enseignants sont conscients de l'importance de l'étude de l'énonciation, cependant question pratique, leurs réponses ne sont pas très claires ou détaillées, quant au choix des activités de langue.

- **L'énonciation dans le manuel scolaire :**

Sachant l'importance du manuel, élément nécessaire de conditionnement des démarches enseignement/apprentissage, nous avons consulté le manuel scolaire proposé par le ministère de l'éducation pour le niveau de 3<sup>ème</sup> AS, toute filière confondue.

En général, les manuels scolaires au lycée offrent aux apprenants, des activités qui poussent à réfléchir sur la langue en découvrant et en analysant. C'est l'un des objectifs de l'enseignement secondaire du Français. En effet, au-delà des savoirs grammaticaux acquis, il est question, en théorie, de pousser les apprenants à réinvestir leurs savoirs déjà acquis dans l'analyse de documents afin de permettre leur approfondissement.

Dans le manuel scolaire de Français 3<sup>ème</sup> A.S, les élèves étudient les traits de subjectivité des auteurs dans le texte historique, avant d'entamer l'étude du texte argumentatif. En effet, à travers ce premier projet, il est question pour l'élève de distinguer les faits historiques traités objectivement de ceux qui sont présentés, selon la vision de l'auteur. Et à partir de là à faire son commentaire qu'il soit objectif ou subjectif.<sup>28</sup> Il est appelé aussi, à travers des activités de langues, à repérer les marques de modalisation que comportent les énoncés proposés, dans un premier temps, puis de réécrire les mêmes phrases de manière neutre et objective, dans un second temps. On lui propose aussi, toujours à travers des exercices, d'introduire

---

<sup>28</sup> Il est question du compte rendu objectif ou critique.

une modalité d'incertitude dans chaque énoncé donné, afin de marquer une réserve de l'énonciateur par rapport à ce qu'il énonce. Ou le contraire, il ajoute une modalité de certitude.<sup>29</sup>

Avec, le second projet pédagogique, le débat d'idées, l'élève est appelé à prendre une position pour convaincre ou persuader son ou ses récepteurs. Ce projet est réparti en deux séquences, toujours dans le manuel scolaire. Les questions accompagnant les textes de la première séquence, sont orientées vers la stratégie argumentative et sur les types de raisonnement. Tandis que celles qui suivent les textes de la seconde séquence, elles concernent surtout les indices renvoyant à l'énonciateur ainsi qu'à son récepteur.

Mais, il s'agit surtout de relever les pronoms personnels et d'analyser quelques uns, afin de déterminer leurs valeurs, alors que les modalisateurs sont délaissés. Les activités de langue accompagnant ce projet, ne s'intéressent pas à l'énonciation. Nous remarquons seulement, les boîtes à outil qui proposent les indices d'opinion et les mots qui expriment le désaccord ou un mouvement de concession.<sup>30</sup>

Nous retenons, après avoir consulté le manuel scolaire que l'énonciation est plus exploitée avec l'étude du texte historique qu'avec l'analyse du texte argumentatif.

A souligner aussi que souvent au lycée, les enseignants élaborent leurs propres démarches didactiques, selon le niveau de leurs élèves et selon *les moyens de bord* dont ils disposent.

---

<sup>29</sup> Pages 60-61, du manuel scolaire. Consulter partie Annexes, pages 127-128.

<sup>30</sup> Voir annexes, page 129.

## **CHAPITRE II**

### **L'énonciation dans le discours argumentatif**

## 1- Introduction :

L'argumentation appartient au domaine de la dialectique (si nous devons vulgariser le sens de ce terme, nous dirions : l'art de la discussion impliquant la contradiction d'opinions.). Cependant, elle rejette l'idée de convaincre par n'importe quel moyen.

Elle se base sur ce que Pascal appelait « *l'entendement* ».

Le choix de la notion de l'argumentation comme objet d'étude au secondaire rejoint la notion de la « nouvelle rhétorique » présentée par Chaïm Perelman comme étant :

« L'étude des moyens d'argumentation autres que ceux relevant de la logique formelle, qui permettent d'obtenir ou d'accroître l'adhésion d'autrui aux thèses qu'on propose à son assentiment. »<sup>31</sup>

L'apprentissage de l'argumentation au secondaire est proposé dans une perspective énonciative. Il met l'accent sur l'importance de pousser l'élève à discerner les marques de sa personnalité ou bien de son image dans le discours :

« *Les apprenants, au terme du cursus, auront :*

*Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité. »*<sup>32</sup>

L'argumentation implique alors, la prise en compte de la situation d'énonciation et la volonté d'agir sur le récepteur.

## 2- La relation Énonciation / Argumentation, dans le programme officiel :

Au cours de notre lecture du document d'accompagnement du programme officiel de 3<sup>ème</sup> AS, nous découvrons une insistance particulière sur la structure et le système d'énonciation pour l'enseignement de l'argumentation :

« ***Structure et système d'énonciation :***

- *Prendre position ou s'impliquer dans son discours*

*L'une des constantes de l'argumentation est la conviction de l'auteur qui revendique la paternité de ses idées notamment à travers :*

---

<sup>31</sup> Perelman et Olbrechts-Tyteca, Nouvelle rhétorique- Logique et rhétorique, in *l'homme et la rhétorique*, Méridiens Klincksieck, 1990.

<sup>32</sup> Annexes, page 130.

- *Le système d'énonciation*

*On recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence du locuteur dans les propos tenus. Du fait de cette présence marquée, on peut dire que le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur par opposition au texte narratif qui est à l'initiative du narrateur.*

*Ainsi le locuteur peut se manifester (1<sup>ère</sup> personne et présence des marques de jugement, verbes d'opinion) ou ne pas se manifester (objectivité apparente du texte informatif/explicatif, utilisation de la 3<sup>ème</sup> personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent atemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.*

- *Le choix du lexique*

*La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer.*

*En argumentant l'auteur use de termes et d'expressions qui affirment sa certitude d'être dans le vrai et qui traduisent son assurance et sa confiance dans ses idées comme « évidemment », « il est certain que », « assurément », « sans aucun doute », « indubitablement », « toujours » et « jamais » etc. Cette conviction se lit aussi à travers l'emploi de verbes d'obligation. »<sup>33</sup>*

En examinant les passages ci-dessus, une question s'impose à nous :

Ce qui est cité dans le programme est-il appliqué en classe ?

Pour répondre à cette question, nous avons interrogé les enseignants au cours de notre enquête, pour savoir s'ils exploitaient les indices d'énonciation pour la compréhension du texte argumentatif<sup>34</sup>. Tous les enseignants ont répondu par un **oui**. Quant à la question qui lui est reliée : **Pourquoi ?** Voici leurs explications :

- *Pour retrouver le non dit.*
- *Pour décoder le message.*
- *Pour mieux faire passer le message.*
- *Car ils contribuent à la compréhension du texte et déterminent la production d'un discours.*
- *Car ils rentrent dans les marques de la subjectivité.*

---

<sup>33</sup> Annexes, pages 137-138.

<sup>34</sup> Consulter le questionnaire, partie annexes, page 105.

- *Pour montrer à l'apprenant que le scripteur ou l'énonciateur s'inclut dans le texte.*
- *Ces indices permettent de mieux comprendre le texte argumentatif.*
- *Pour plus de clarification et pour amener l'apprenant à être réceptif.*
- *Parce que tout texte argumentatif présente une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.*

Ces réponses nous prouvent, au moins qu'il n'existe pas un grand écart entre ce qui est cité dans le programme et ce que pensent appliquer les professeurs, en classe.

### **3- L'argumentation dans la langue :**

Ce qui nous intéresse c'est l'intérêt que porte la linguistique à l'argumentation, sur le plan énonciatif. En effet, il s'agit d'étudier le discours :

- En tant qu'il montre la présence de l'émetteur et qu'il forme une énonciation ;
- En tant qu'il est acte et qu'il cherche à agir sur le récepteur : d'où le nom de pragmatique (du grec pragma (action)).

*« Il y a pragmatique linguistique si l'on considère que l'utilisation du langage, son appropriation par un énonciateur s'adressant à un allocataire dans un contexte déterminé, ne s'ajoute pas de l'extérieur à un énoncé en droit autosuffisant, mais que la structure du langage est radicalement conditionnée par le fait qu'il est mobilisé par des énonciations singulière et produit un certain effet à l'intérieur d'un certain contexte, verbal et non verbal. »<sup>35</sup>*

Cette double vision est importante pour une méditation sur les textes argumentatifs :

- où l'argumentateur défend une opinion et montre (plus ou moins) son implication : d'où le rôle essentiel des indices énonciatifs.
- où il cherche à agir sur le récepteur, pour l'amener à changer d'avis sur la thèse adverse : d'où l'importance de la dimension pragmatique.

*« Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.*

---

<sup>35</sup> D. Maingueneau, Pragmatique pour le discours littéraire, citation tiré du livre de A. Boissinot, Les textes argumentatifs, Collection didactiques, Bertrand Lacoste, CRDP Toulouse, 1992.

*Si le texte ne s'adresse pas directement à l'adversaire lui-même, il vise à discréditer cet adversaire.*

*Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre.»<sup>36</sup>*

La notion de texte argumentatif privilégie une réflexion linguistique sur l'énonciation dont la problématique, selon C.Kerbrat-Orecchioni , est définie comme :

*«C'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »). »<sup>37</sup>*

Mais, il nous semble important de souligner le lien existant entre le texte argumentatif et le discours argumentatif, avant d'entamer la lecture du texte argumentatif.

En effet, selon plusieurs linguistes et théoriciens, le texte argumentatif est un discours car il implique une situation de communication sans ambiguïté aucune, où un émetteur donne son avis en énonçant un appel, de plusieurs manières à son récepteur pour le convaincre.

*« Le texte est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. »<sup>38</sup>*

#### **4- La lecture du texte argumentatif :**

Avant d'aborder les caractéristiques du texte argumentatif, telles qu'elles sont enseignées en classe de langue et proposées dans le programme ainsi que le manuel scolaire, nous proposons ci-dessous les trois étapes exploitées pour *une lecture méthodique* des différents textes, en classe de langue : *repérer- lire- comprendre*.

##### **4-1 La lecture méthodique :**

*« En didactique des langues, lire, c'est : «s'approprier le sens d'un message ».*

*Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir (représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques) et d'un savoir-faire (constitué de stratégies*

---

<sup>36</sup> Annexes, page 137.

<sup>37</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, L'Énonciation, De la subjectivité dans le langage, Armand Colin, Paris, 1999, page 36.

<sup>38</sup> Annexes, page 135.

*permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier). »<sup>39</sup>*

#### **4-1-1 Observer et analyser les éléments périphériques :**

Grâce à ces éléments périphériques (titre, source, débuts de paragraphes) la reconnaissance du thème et du type de texte devient facile.

#### **4-1-2 Repérer des formes :**

Le but est de reconnaître la typologie du texte à travers son mode de fonctionnement.

Il y'a trois principaux genres d'indices :

##### **a- Les indices d'organisation :**

- présentation typographique : disposition des paragraphes, leur nombre, ...etc.
- termes et expressions assurant l'articulation des multiples phrases ou parties du texte.

##### **b- Les indices d'énonciation :**

Les plus significatifs sont : les pronoms personnels, quelques verbes d'opinion, des expressions comme (selon, d'après,...), l'utilisation du mode conditionnel, le lexique connoté, ...etc.

##### **c- Les indices lexicaux :**

Ils permettent de reconnaître le thème d'un texte ou d'un paragraphe, d'identifier la position de l'auteur par rapport au thème.

#### **4-1-3 Comprendre le sens :**

À partir de l'identification du type de texte, il est possible de savoir dans quelle direction nous devons le lire et de repérer les éléments importants.

### **4-2 Les caractéristiques situationnelles du texte argumentatif :**

#### **4-2-1 Contexte d'énonciation :**

---

<sup>39</sup> Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophrys, Paris, 2008, p.116.

Dans ce contexte, il est question de déterminer s'il s'agit d'une réaction à un évènement ou une intervention dans un débat ?

#### 4-2-2 Fonction et objectif :

Par rapport au destinataire du texte, deux principales fonctions se présentent :

##### a- Une fonction persuasive : (l'Appel)

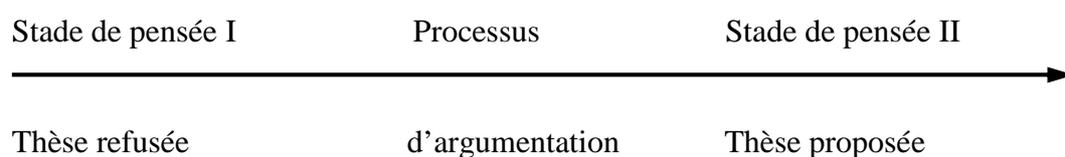
Conduire le lecteur à *abandonner* une croyance ensuite à en *adopter* une autre en s'adressant à *ses sentiments* (persuader) ou à *sa raison* (convaincre).

##### b- Une fonction polémique : (le Débat d'idées)

Il s'agit de ridiculiser l'adversaire et le réduire au silence.

#### 4-2-3 Le déroulement du raisonnement :

En simplifiant les deux phases du raisonnement, nous aurons le schéma ci-dessous<sup>40</sup> :



#### 4-2-4 Les stratégies argumentatives :

Il est question de présenter partialement des thèses en présence en *mettant en valeur*, en *consolidant* sa propre pensée et *ignorer*, *affaiblir* celle de l'autre.

#### 4-3 Les caractéristiques linguistiques du texte argumentatif :

<sup>40</sup> Slimane Saadoun, Le français au Bac, Copyright, 2003.

« Développer la compréhension de textes argumentatifs dans la classe de Français implique de montrer les liens qui existent entre les moyens linguistiques en tant que phénomène de discours que la notion d'argument doit être principalement étudiée. »<sup>41</sup>

Selon, l'approche didactique du Français langue étrangère, lire méthodiquement un texte argumentatif, implique la recherche systématique d'un certain nombre d'indices textuels, appartenant à trois domaines, nous citerons brièvement les deux premiers du fait qu'ils ne fassent pas l'objet de notre recherche.

#### **4-3-1 Les indices lexicaux :**

Des opinions opposées sont présentes dans les textes argumentatifs, au niveau du lexique : tel des oppositions de termes isolés ou en série correspondent aux thèses en conflit.

En effet, la notion de champ lexical fait souvent partie des outils de la lecture méthodique, exploitée en classe de langue : des questions du type (identifier, relever, classer ou autres, des champs lexicaux).

Cependant, là aussi concernant le problème d'utilisation, une question s'impose :

« Que fait-on des champs lexicaux une fois relevés ? »

#### **4-3-2 Les indices d'organisation :**

Les indices d'organisation concernent tout ce qui peut aider à identifier la présentation des thèses et l'agencement des arguments.

Il peut s'agir de la disposition typographique du texte (titre, sous titres, paragraphes, etc.) ; des connecteurs argumentatifs qu'ils soient logiques ou chronologiques (en effet, parce que, mais, d'abord, en outre, enfin).

---

<sup>41</sup> Susanne G. Chartrand, Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits, en compréhension, Québec Français, Hiver 1995, Numéro 96.

### 4-3-3 Les indices d'énonciation :

Un texte argumentatif est déterminé en premier lieu, par son but. A travers, un thème précis, il convoite à faire partager au lecteur l'opinion (la thèse) que défend l'auteur.

Ce dernier vise à modifier la pensée du récepteur. Alors, il est constamment omniprésent, à travers les *indices d'énonciation*.

Donc, pour pouvoir mesurer le degré d'implication de l'argumentateur, l'observation du système énonciatif en présence est le meilleur moyen d'analyse.

### 4-4 Le rôle de la subjectivité dans le texte argumentatif :

La subjectivité est l'une des *particularités* d'un discours argumentatif. Elle est la position de celui ou celle qui adhère, au cours d'un raisonnement, d'une manière plus ou moins claire à son énoncé et présente les faits de la façon qui lui semble la plus adéquate en incluant les sentiments personnels et en proposant en contexte, l'orientation qu'il utilisera à son profit.

#### 4-4-1 Emploi de la première personne :

**a- La première personne du singulier** (« je », « moi », « ma », « mes », « le mien »...), renvoie naturellement à l'émetteur. Celui-ci, en s'impliquant, s'engage à utiliser une appréciation qui souligne son implication en faisant suivre « je » par *un verbe d'opinion* (estimer, croire, penser,...) ou par *un verbe de déclaration* (annoncer, dire, déclarer,...).

**b- L'usage de la première personne du pluriel** (« nous », « nos », « notre », ...), indique une possibilité d'un *engagement* moins direct de l'émetteur. Le pronom personnel « nous » (vous + je, par exemple), a pour but de faire adhérer les autres (le ou les récepteur qu'ils soient actifs ou passifs) à sa cause, quand le thème est un renseignement qui peut être subjectif mais susceptible d'obtenir le ralliement de l'auditeur ou du lecteur.

#### 4-4-2 Expressions appréciatives, péjoratives ou ironiques :

Quelques interprétations que nous faisons sur une opinion opposée sont subjectives. Il est possible qu'elles soient péjoratives ou ironiques, elles expriment la moquerie pour ridiculiser l'adversaire. Appréciatives, quand nous jugeons positivement l'avis qu'on défend.

#### 4-4-3 Autres procédés renvoyant à la subjectivité :

##### \* Le syntagme nominal :

Il y a des mots qui suffisent par eux mêmes, car ils sont imprégnés sémantiquement :

- Des noms simples, appréciatifs ou affectifs, il suffit d'observer les synonymes.

Exemple : maison / baraque / chaumière.

- Des noms dérivés d'un mot objectif, comme avec les suffixes *-asse* ou *-ard* :

Exemple : chauffard / fêtard / paperasse / caillasse.

- Des noms dérivés de verbes ou d'adjectifs subjectifs :

Exemple : la somptuosité (somptueux) / l'amour (aimer) / la corruption (corrompre, corrompu).

- Dans le syntagme nominal, on retrouve des adjectifs ajoutés au nom, lui attribuant une valeur sémantique spécifique :

##### ● Par leur position :

Exemple : un vieil ami / un ami vieux

une sacrée histoire / une histoire sacrée.

##### ● Par leur sens :

Exemple : charmant / surprenant / effrayant.

##### \* Autres éléments lexicaux :

##### ● Les verbes :

- qui expriment un sentiment ou un jugement participent à la modalisation.

Exemples : aimer / détester / prétendre.

- qui expriment une opinion.

Exemples : soutenir / affirmer / certifier / réfuter.

- les auxiliaires modaux.

Exemples : pouvoir / devoir / falloir.

- **Les adverbes ou les expressions :**

Exemples : probablement / sûrement / à vrai dire / à mon avis.

- **Les prétéritifs :**

Exemples : est-il utile de rappeler que, je ne m'étendrai par sur.

\* **Les temps et modes des verbes :**

Certains temps ou modes peuvent exprimer l'attitude du locuteur vis-à-vis du contenu de son énoncé :

Exemples : - Le séisme *aurait coûté* la vie à des centaines de personnes. (Conditionnel passé exprimant le doute ici). Mais le conditionnel peut aussi exprimer une prise de distance de l'émetteur par rapport à son énoncé.

- Plus vous *travaillerez* bien, plus vous *aurez* la chance de réussir. (Le futur ici exprime le conseil, le locuteur croit à la validité de ce qu'il dit).

\* **Les tournures :**

- **L'exclamation et nous ajoutons les interjections :**

Exemple : Hélas ! Bravo ! Quel travail !

- **Les connecteurs :**

Exemple : Certes la publicité a ses avantages, *mais* elle représente *aussi des* inconvénients.

- **La mise en relief :**

Exemple : C'est le manque de confiance *qui* est à l'origine de ton comportement.

\* **La ponctuation, l'intonation :**

Les parenthèses, les guillemets, les deux tirets, dans les textes écrits, confèrent à un mot ou à une expression un sens particulier qui peut signifier une remarque, une appréciation, la parole de quelqu'un d'autre, l'ironie etc. Toujours à l'écrit, il est possible de compléter aussi les signes typographiques par les caractères gras, les italiques, etc.

\* **Les questions rhétoriques** (ou interrogations oratoires) :

Elles suggèrent une réponse favorable à la thèse proposée.

Exemples : N'est-il pas vrai que nous souffrons tous de cette pollution sonore ?

**\*Les formes sentencieuses :**

Comme les maximes, les vérités générales, les citations,...etc.

Exemple : On ne communique bien qu'avec des mots. (Présent de vérité générale et l'emploi du « on »).

Notons aussi, que la subjectivité de l'énonciateur peut aussi se manifester dans la manière de choisir et de classer les informations (les indices d'organisation).

À la fin, nous remarquons que la notion de subjectivité rassemble un grand nombre de faits linguistiques assez hétérogènes.

**4-5 L'emploi argumentatif du « On » : Un pronom qui pose problème.**

Le pronom indéfini « on » occupe une place importante dans le discours argumentatif.

Ses différents sens et la nuance de leur interprétation, exigent une analyse développée.

En général, ce pronom a pour rôle d'introduire un état, une action, une opinion d'un sujet qui n'est pas défini.

Exemple : On a cassé la vitre de la voiture. (Ici le sujet de l'action n'est pas explicitement désigné. Il peut être n'importe qui).

En plus, ce pronom peut avoir plusieurs valeurs :

- On = tout le monde, n'importe qui : sa valeur est indéfinie (indéterminée, générale, impersonnelle).

Exemple : On devient de plus en plus méfiant.

(Le pronom « on » peut renvoyer à une personne précise ou inconnue, à une ou plusieurs personnes, etc.)

- On = Nous : emploi familier

Exemple : Lors de la réunion, on a décidé de suivre une grève illimitée.

(Le pronom « on » se substitue au pronom nous (nous avons décidé)).

- On = les différents pronoms sujets, avec diverses valeurs de style :

Exemples : Qu'on me cède ! (Le dédain).

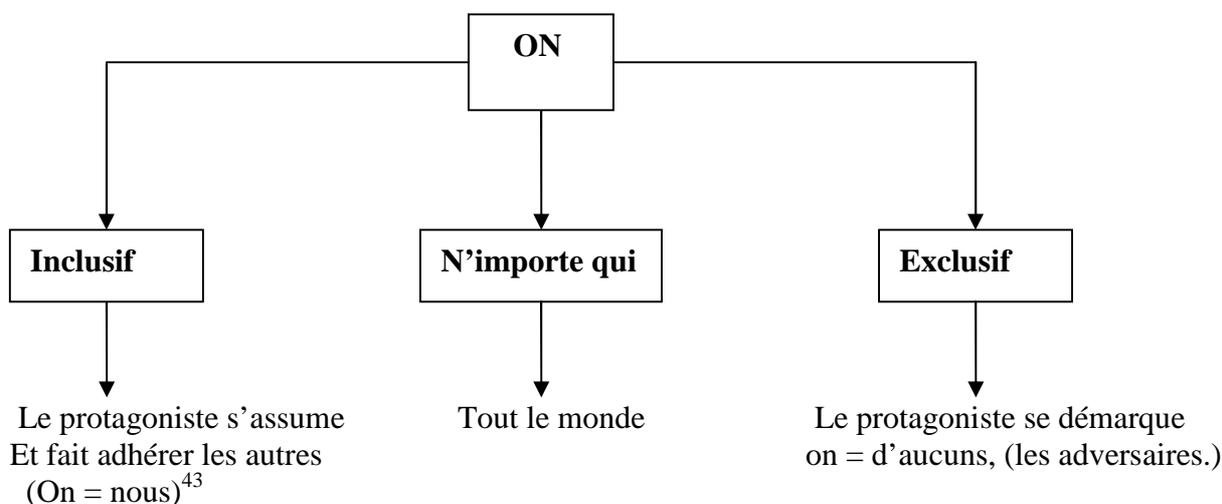
A-t-on pleuré ? (L'affection), etc.

- le « On » inclusif ou exclusif :

Le on peut englober un *je*, un *tu*, un *nous*, un *vous*, un *il*, un *ils*, etc. ou les exclure. En effet, quand l'argumentateur ne veut pas assumer son opinion, il est question du « on » exclusif (il/ils, lui/eux). Cependant, quand l'émetteur s'assume et implique les autres à sa thèse, c'est du « on » inclusif qu'il s'agit.

Exemple : « Il y a si longtemps qu'on fait croire aux gens/ Qu'ils n'ont aucun avenir/  
Qu'on en a pris son parti. (Apollinaire) ». <sup>42</sup>

(Le premier *on* exclut le *je*, tandis que le deuxième *on* inclus le *je*.)



A la fin, nous notons que l'usage diversifié et surtout l'ambiguïté (qu'ils permettent d'entretenir sur la personne), offrent à « On » un rôle important dans les textes argumentatifs.

Ceci nous conduit à nous poser deux questions en rapport avec les valeurs du « on » :

- Les élèves utilisent-ils le pronom « On » en étant conscients des différentes valeurs qu'il peut avoir ?
- Les différentes valeurs du « On » sont-elles exploitées par les enseignants, lors de l'étude du texte argumentatif ?

<sup>42</sup> Chevalier J-C., Benveniste C. Blanche, Arrivé M. ET Petard J. ?Grammaire du français contemporain, Larousse, 2002.

<sup>43</sup> Mechoub Belkacem, Français 3<sup>ème</sup> AS, Editions EB. Baghdadi, page 25.

#### **4-6 L'interprétation des indices :**

A partir de l'interprétation des indices, une lecture plus précise du texte est réalisée, ce qui nous amène à noter trois observations :

- un relevé systématique des indices est insuffisant s'il n'est pas accompagné d'une interprétation basée sur des composants importants comme la distribution et les transformations possibles de ces mêmes indices. Par exemple le changement du système énonciatif ou la répartition inégale des champs lexicaux pourra aider à distinguer le passage de la thèse réfutée de la thèse proposée ;

- l'importance d'un type d'indices est déterminée par le modèle de texte argumentatif étudié :

Exemple : pour la 3<sup>ème</sup> année secondaire, le débat d'idées est au programme, donc l'étude du système énonciatif est essentielle dans ce type de texte, vu le caractère dialogique qui est très marqué ;

- enfin, l'interprétation des trois types d'indices permet de passer d'un simple repérage local à la prise en compte intégrale du texte (une confirmation des hypothèses sur la signification globale du texte).

Pour résumer les points abordés pour la lecture du texte argumentatif, nous vous proposons ci-dessous la grille de lecture proposée par Boissinot.

## Grille de lecture du texte argumentatif<sup>44</sup>

<b>Observation</b>	<b>Enonciation</b>	<b>Lexique</b>	<b>Organisation</b>
<b>Du texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les pôles énonciatifs en présence ?</li> <li>- Y a-t-il des modalisateurs valorisants ou dévalorisants un point de vue ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A quels champs lexicaux contradictoires, le texte fait-il référence ?</li> <li>- Peut-on repérer dans le texte des réseaux sémantiques en opposition ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quels sont les éléments qui renseignent sur l'organisation du texte :</li> <li>* disposition typo-graphiques ?</li> <li>* progression thématique ?</li> <li>* connecteurs argumentatifs ?</li> <li>* procédés rhétoriques ?</li> </ul>
<b>La dynamique du texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment les différents indices sont-ils répartis dans le texte ?</li> <li>- Y a-t-il des évolutions susceptibles de renseigner sur la progression du texte ?</li> </ul>		
<b>Le circuit Argumentatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les thèses en présences ? Sont-elles formulées explicitement ? Où ?</li> <li>- Quels sont les différents arguments ? A quelle thèse se rattachent-ils ?</li> <li>- Comment sont-ils agencés ?</li> </ul>		

Après avoir présenté les différents indices d'énonciation dont nous pouvons user pour l'étude du texte argumentatif, une interrogation s'ensuit :

Comment peut-on exploiter ces mêmes indices en situation réelle c'est-à-dire en classe ?

### 5- Proposition de l'exploitation de l'étude de l'énonciation, en classe de langue :

#### 5-1 Exemples d'Analyse de textes :

<sup>44</sup> Alain Boissinot, Les textes argumentatifs, Edition Bertrand-Lacoste, CRDP de Toulouse, 1992, page 59.

Puisqu'il s'agit d'étudier le débat d'idées, les textes du manuel scolaire exposent deux thèses opposées, celle qui est défendue par l'auteur et celle qui est rejetée par lui. Ces écrits ne suivent pas souvent le schéma classique étudié par les élèves.

Ils présentent une forme d'opposition marquée par une certaine disposition du texte ou par un jeu de mots ou bien par une ponctuation particulière.

C'est ce que nous essayons d'exploiter dans l'analyse que nous proposons. Mais avant, voici les réponses données par les professeurs pour énumérer les différents indices d'énonciation étudiés, en classe :

Les réponses qui se répètent souvent sont :

- *Les pronoms personnels,*
- *Les indices de lieu et de temps (liés au moment),*
- *Les marques de jugement (les appréciatifs, mélioratifs, péjoratifs).*

D'autres réponses :

- *Les déictiques,*
- *La grille de communication pour interpeller l'attention des élèves,*
- *Les articulateurs logiques : la progression des arguments,*
- *Les verbes d'opinion,*
- *Toute la situation d'énonciation,*
- *Le statut des interlocuteurs.*

Il y a deux réponses qui sont plus développées, les voici recopiées intégralement :

- Tout d'abord la typologie, ensuite c'est les temps du verbe, les indices de personnes « je » « nous » le « vous » + « moi » pour être convaincant, puis les mots qui marquent la position de l'auteur ; en somme les liens logiques tels que « or » « donc » « pour » « par conséquent » « en réalité » « cependant » « pourtant », etc. Les verbes souvent au présent, situent l'action par rapport au moment de l'énonciation.
- Les indices de personnes (du singulier ou du pluriel) marquent l'implication du locuteur dans ses propos. Le locuteur peut interpeller son interlocuteur ou il a recours à des formules impersonnelles 1- de personnes 2- de temps 3- de lieux.

En se basant sur ces réponses, nous remarquons que la connaissance des indices d'énonciation est à peu près identique chez les enseignants, même si quelques uns d'entre eux en savent plus que d'autres. A partir de là, la question que nous nous posons est :

Est-ce que les enseignants en classe, font un simple relevé des indices d'énonciation ou essayent-ils d'interpréter ces mêmes marques pour la compréhension globale du texte argumentatif ?

### **TEXTE 01:**

Le texte (« Comment reconnaître le racisme ? » pages 72-73 du manuel scolaire, écrit par Tahar Ben Djelloun, tiré de « Le Racisme expliqué à ma fille. », édité par du Seuil, 1998)<sup>45</sup> est intéressant sur le plan de l'étude des différentes valeurs des pronoms personnels ainsi que la prise de position du locuteur, fortement marquée par différents genres de modalités : appréciatives et de type pragmatique, les anaphores.

Avant d'entamer l'analyse du texte, il serait intéressant d'attirer leur attention sur l'origine arabe de l'auteur ce qui rend sa prise de position assez évidente par rapport au racisme.

#### **1- L'étude des valeurs multiples de la première personne du singulier le « Je » :**

- 1- Dans le premier paragraphe le « je » renvoie à l'un des deux interlocuteurs : la fille de l'auteur :

**Exemple :** *J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?*

- 2- Dans le second, le pronom personnel « je » remplace le raciste. L'auteur imagine les propos que peut tenir une personne raciste. Le « je » est utilisé dans le discours direct :

**Exemple :** *Il dira : je ne veux plus supporter un tel.*

- 3- Dans le quatrième paragraphe, il renvoie à l'auteur (le père) :

**Exemple :** *Je te donne d'autres exemples.*

#### **2- L'étude des valeurs changeantes du pronom indéfini « On » :**

- 1- Le premier emploi (2<sup>ème</sup> paragraphe) du pronom personnel indéfini (Pronom de la 3<sup>e</sup> personne, invariable, ayant toujours la fonction de sujet.)<sup>46</sup> « On » renvoie soit au Raciste, écrit au singulier ou écrit en lettre capitale, soit aux racistes au pluriel quand il s'agit des comportement négatifs ou de propos inacceptables :

On = il = raciste, On = ils = racistes.

**Exemple :** *On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux.*

*On dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels ».*

---

<sup>45</sup> Consulter Annexes, pages 121-122.

<sup>46</sup> Dictionnaire Hachette Edition 2007.

2- On = nous = tout le monde, quand il s'agit de la conduite à tenir pour combattre le racisme.

**Exemple :** *Les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte.*

A cette étape de l'analyse, il est intéressant de savoir si les enseignants prennent en considération les pronoms personnels utilisés dans les textes à étudier et s'ils exploitent en classe les différentes valeurs des pronoms.

Premièrement selon les réponses données, **tous** les enseignants exploitent l'étude des pronoms personnels, selon eux, afin de :

- *Repérer les différentes étapes d'un texte argumentatif,*
- *Montrer leur valeur sémantique et grammaticale,*
- *Exploiter le cours « Les indices d'énonciation »,*
- *Préciser la situation de communication,*
- *Saisir l'importance des échanges entre l'auteur du texte qui veut convaincre le récepteur, celui à qui s'adresse le texte,*
- *Noter la puissance subjective de l'auteur.*

Quant à la valeur des pronoms personnels, **64%** des professeurs enseignent les différentes valeurs des pronoms personnels, toujours d'après leurs réponses, pour :

- *Les garder en mémoire,*
- *Les mettre en évidence, surtout leur emploi au service du texte.*
- *Plus de communicabilité dans cette langue,*
- *Prendre position, s'impliquer dans son discours (présence marquée, jugement + prise d'opinion ou souci d'agir sur le destinataire),*
- *Pour souligner le ton du texte,*
- *Permettre de mieux comprendre le texte et de déterminer l'énonciation,*
- *Permettre la continuité du sens car les pronoms personnels sont des outils de substitution. De ce fait il est indispensable de les étudier dans le cadre d'une grammaire textuelle.*

En revanche **36%** d'enseignants n'exploitent pas les valeurs des pronoms personnels car, d'après eux, ce n'est pas dans le programme.

### 3- L'emploi des modalités :

a- **Modalités appréciatives :** Ces termes sont assez significatifs dans ce texte. Ce sont Des mots *dépréciatifs*. Le locuteur marque sa prise de position nettement :

**Exemples :** *Ce sont des sottises.*

*De généralisation stupide.*

*Toute généralisation est imbécile.*

### b- Modalité de type pragmatique :

La structure impersonnelle « il faut » ne marque pas seulement l'obligation mais aussi la forte adhésion du locuteur :

**Exemples :** *Il faut combattre.*

*Il ne faut jamais dire.*

*Il faut savoir.*

### 4- L'emploi des anaphores :

La répétition d'un mot ou d'une expression est utilisée pour insister sur une idée que veut transmettre l'auteur :

**Exemples :** *Apprendre à respecter. Le respect est essentiel.*

*On les respecte.*

*Le respect, c'est avoir de l'égard.*

*L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect.*

*Je te donne d'autres exemples de généralisation.*

*Toute généralisation stupide*

## TEXTE 02 :

Dans le texte « Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde »<sup>47</sup>, en apparence le locuteur prend ses distances en utilisant le pronom personnel indéfini « On » dans le premier paragraphe. Ce « On » exclut l'auteur, il renvoie au Raciste.

**Exemples :** *On ne donne pas forcément de raisons.*

*On parle à la rigueur d'incompatibilité.*

*On se sent menacer.*

Cependant, son implication est désignée par l'emploi : de quelques mots ou phrases, dont le sens est assez péjoratif et les guillemets.

**Exemples :** Le « seuil de tolérance ».

*On se sent menacé dans son petit bonheur.*

*On préfère la méfiance.*

*Cette hostilité- La haine- Racisme Affiché.*

*L'ignorance et le Manque d'informations aidant.*

Ce qui est intéressant dans ce texte, c'est l'opposition entre l'usage du pronom personnel indéfini « On » (le Raciste) et l'utilisation du mot « l'Autre » (le « Il », l'Etranger). L'opposition des thèses dans ce support écrit se situe au niveau des deux paragraphes qui le composent. Dans le premier, l'auteur parle du Raciste, de sa manière de pensée, il use du pronom personnel indéfini- « On ». Tandis que dans la deuxième partie, il emploie le terme l' « Autre » avec une lettre capitale, ce qui lui donne un sens assez péjoratif (ce mot utilisé par les Racistes quand ils parlent des Etrangers). Il exploite le pronom personnel sujet « Il » :

**On ≠ l'Autre – Il.**

**Exemple :** *L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas.*

## TEXTE 03 :

Dans le texte « Le Titanic et les OGM »<sup>48</sup> l'opposition se situe entre le pronom personnel sujet « Nous » qui renvoie à tout le monde : les gens d'Aujourd'hui – les consommateurs et producteurs de produits OGM- accompagné du présent de l'indicatif (qui selon l'auteur a une valeur d'une durée momentanée) ; et le pronom personnel sujet « Ils » qui a deux valeurs :

**Ils = les gens d'Hier – les constructeurs du Titanic.**

**Ils = les actionnaires d'Aujourd'hui.**

---

<sup>47</sup> Annexes, page 123.

<sup>48</sup> Annexes, pages 124-125.

Ce pronom est aussi suivi des temps du passé (passé composé, imparfait, passé simple).

**Exemples :** *Cela, les constructeurs du Titanic l'ignoraient ; ils ne disposaient pas des moyens qui sont les nôtres pour analyser les matériaux.*

Mais ces deux valeurs ne sont pas contradictoires car les constructeurs du Titanic et les producteurs des Organismes Génétiquement Modifiés, ont le même point commun : l'ignorance de quelques faits scientifiques qui ne se révèlent qu'à travers l'évolution du Temps et de l'Homme.

**Exemple :**

*« Les évidences d'hier et celles d'aujourd'hui sont parfois des contraires parfaits. L'histoire en général, ici celle du Titanic, nous enseigne cela. Dans quel plateau de la balance trouverons-nous demain la certitude qu'affichent certains de la totale innocuité pour notre espèce des Organismes Génétiquement Modifiés ? ».*

**TEXTE 04 :**

Avec ce texte « La crise des certitudes »<sup>49</sup>, nous proposons un autre type d'analyse s'inspirant de l'ouvrage de Sophie Moirand.<sup>50</sup> L'opposition se situe dans ce discours au niveau : des marques formelles de l'énonciation et le système temporel.

### **1- Les marques formelles d'énonciation :**

#### **• Sujets énonciateurs :**

- **Emetteurs :** Paul Valéry, ses marques sont : *Je, me, la nôtre, nous* (P.Valéry et sa génération, et aussi toutes les personnes vivant aujourd'hui).
- **Récepteurs :** les élèves du collège de Sète, leurs marques sont : *Vous, votre, -nous.*
- **Lieu d'énonciation :** il est marqué par l'adverbe de lieu « Ici » qui renvoie au collège de Sète.
- **Moment d'énonciation :** il n'est pas souligné par un adverbe de temps, mais par : la source « Discours au collège de Sète », le passage « C'est ici que les choses s'obscurcissent. Votre situation je vous le dis. » Et l'emploi du présent de l'énonciation que nous remarquons dans ce même passage, marque le moment de l'allocation de P. Valéry.

### **2- Le système temporel + le champ lexical l'accompagnant :**

---

<sup>49</sup> Annexes, page 126.

<sup>50</sup> S.Moirand, Situations d'écrit, Ed. CLE International, Paris, 1979.

Nous pouvons compléter un tableau proposé aux élèves pour mieux mettre l'accent sur cette dichotomie (un passé sûr / un présent sombre) :

Hier (le passé)	Aujourd'hui (le présent)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicateurs de temps :</b> Jamais (synonyme dans ce texte à l'adverbe auparavant), jadis, déjà, en ce temps là, alors, du passé.</li> <li>• <b>Temps employé :</b> L'imparfait : <i>conduisaient</i>.</li> <li>• <b>Le champ lexical lié au passé :</b> Régulièrement, s'établir, prendre un train qui menait quelque part, perspectives, voies déjà bien tracées et jalonnées, un sort à peu près sûr, valeur-or, compter sur le milieu social, changements lents, facile à pressentir, il était possible de...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicateurs de temps :</b> Aujourd'hui, en quelques dizaines d'années, le présent.</li> <li>• <b>Temps employé :</b> Le présent de l'indicatif.</li> <li>• <b>Le champ lexical lié au présent :</b> Hélas !, l'avenir difficile à imaginer, les traits se brouillent, les idées s'opposent, le désordre ce chaos, phase critique, crée et bouleversé tant de choses au dépens du passé : le réfutant en le désorganisant, en refaisant les idées, les méthodes, les institutions, une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue.</li> </ul>

Pour résumer ce tableau et cette opposition, nous relevons la conclusion de l'auteur qui synthétise tout ce qu'il a dit :

« *C'est pourquoi, il m'arrive parfois de dire sous forme de paradoxe : que la tradition et le progrès sont les grands ennemis du genre humain. »*

## Conclusion :

Chaque texte étudié est assez riche sur le plan énonciatif. Les textes proposés ne sont que des exemples, c'est aux enseignants d'exploiter les points linguistiques qui leur semblent assez intéressants selon le niveau de chaque classe et aussi selon la filière (littéraire, scientifique).

Nous concluons cette partie par un passage de Sophie Moirand<sup>51</sup> :

« Qu'en est-il aujourd'hui du concept de sujet lorsque nous prenons pour objet un texte ou la transcription écrite d'un sujet ?

« L'analyse de l'usage des pronoms « je-tu-nous-vous-on-ils » va faire apparaître(...) des « appartenances » et des « distances » entre les différents groupes (...) en cause :

L'association de « je » et de « nous » ou de « on » qui marque clairement comment une prise de parole - toujours singulière- se rattache pourtant à l'existence et à l'activité d'un groupe (« nous », « on ») auquel « je » se réfère, ou d'un groupe qui se constituant dans la parole d'un « je », le fait dans une certaine opposition à un autre groupe : « nous »/ « vous » ; ou par référence à cette instance tierce : « on », « les gens », « les autres »,...

Dans ces corpus encore peu explorés, la taille des matériaux est considérable et a souvent obligé les chercheurs à se limiter à l'étude des fragments. »

Il reste une dernière question, concernant la compréhension de l'écrit et adressée aux enseignants, pour savoir si les élèves arrivent facilement à repérer les indices d'énonciation dans le texte argumentatif.

La majorité des professeurs a répondu par un **oui (73%)**. Leurs explications étaient que cela était du au niveau des élèves, à leurs pré-requis.

**20%**, des enseignants a répondu que c'était difficile pour les élèves de repérer les marques de l'énonciation, à l'exception des pronoms personnels, car ils ignorent leur sens.

**07%** d'entre eux n'ont pas répondu à cette question. Là, nous supposons peut-être que :

- la question n'était pas claire ;
- ces enseignants étaient inattentifs.

---

<sup>51</sup> Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, 1982.

## **CHAPITRE III**

### **Analyse des indices d'énonciation utilisés par les élèves dans leurs écrits argumentatifs**

## 1-Introduction:

L'apprenant a des difficultés certaines à l'écrit, mais il a aussi sa personnalité, ses convictions, son regard sur le monde, des facultés intellectuelles intactes. Afin de pouvoir mesurer le degré de présence du scripteur dans son texte, nous avons relevé les différents indices d'énonciation permettant au locuteur d'exprimer des opinions ou des sentiments personnels et de s'adresser au lecteur.

Mais avant d'entamer notre analyse, nous posons la question<sup>52</sup> aux professeurs du secondaire pour savoir si les élèves utilisent les marques d'énonciation dans leurs productions écrites, voici leurs réponses :

1- **55%** d'entre eux répondent par **moyennement** car :

- *Tout dépend du sujet abordé,*
- *Ceci dépend des capacités d'acquisition de l'apprenant et selon son niveau,*
- *L'écrit reste un problème délicat, il n'y a pas vraiment une didactique de l'écrit dans les pratiques de classe.*

2- **19%** répond par **beaucoup** car :

- *L'élève pense s'impliquer dans une argumentation en s'appuyant davantage sur le pronom personnel « je »,*
- *Ils s'impliquent, ils expriment leur point de vue, pour s'engager fortement et impliquer le lecteur.*

3- **19%** dit **peu** car :

- *C'est de l'économie de la langue,*
- *Rares sont les élèves qui investissent les marques d'énonciation dans leurs productions écrites.*

4- **07%** d'entre eux déclarent qu'il n'y a pas une réponse fixe car cela dépend du sujet abordé.

Pour vérifier leurs réponses, il nous reste l'analyse des copies dont nous disposons.

Toutefois, il est nécessaire de décrire le corpus d'observation, les scripteurs et essentiellement la grille d'analyse à partir de laquelle nous avons analysé les productions des élèves.

---

<sup>52</sup> Consulter le questionnaire, partie Annexes, page 105.

## **2-Fiche descriptive :**

### **2-1 Les scripteurs :**

Des élèves de 3<sup>ème</sup> A.S, de diverses filières (langues étrangères, lettres et philosophie, sciences expérimentales). Ils sont des lycéens de la wilaya d'Oran et plus exactement la région Est.

### **2-2 Le corpus d'observation :**

Le corpus est composé de 44 textes argumentatifs de longueur variable, rédigés par les élèves en classe, au cours de la séance de production de l'écrit d'une durée d'une heure.

Voici le nombre de textes par rapport à chaque classe :

3<sup>ème</sup> ASLE : 16 expressions écrites.

3<sup>ème</sup> ASSE : 12 productions écrites.

3<sup>ème</sup> ASLPH : 17 copies.

Suite à l'étude d'un texte extrait de l'œuvre de Soraya Nini, « *Ils disent que je suis une beurette* », une discussion s'est ouverte en classe sur le fait que les élèves n'aiment pas lire. Ayant remarqué qu'ils étaient très intéressés par le sujet car leurs interventions étaient nombreuses, nous avons décidé de leur proposer, au cours de la séance suivante cette activité d'expression écrite placée dans une perspective énonciative:

« Vos parents, vos profs vous accusent souvent de ne pas aimer la lecture. Présentez vos arguments, afin de leur expliquer pourquoi vous ne lisez pas. »

Cette activité a été posée sans aucune forme de tâche, afin de laisser les élèves s'exprimer librement sans aucune contrainte accompagnée de consignes. Et pour qu'il n'y ait aussi, aucun préjugé de notre part.

## **3- L'analyse du corpus :**

Notre étude dépend de l'intérêt que peut porter chaque expression écrite, c'est pour cela qu'une analyse peut être brève ou assez longue. Elle n'est pas toujours accompagnée d'une remarque car cette dernière s'impose quand nous jugeons nécessaire d'apporter quelques éclaircissements ou d'introduire des commentaires.

### 3-1 Analyse des copies des élèves de la classe : 3ème A.S.L.E

#### Copie 01<sup>53</sup> :

- absence du je dans l'introduction :

*Le problème de la lecture touche les catégories du société dans la plus part du monde.*

- l'élève s'exclut du sujet, prend ses distances, choisit de parler de son père et de sa mère :

*Mon père déteste la lecture sauf les journaux, impossible pour lui prend un livret et li la moitié.*

*Ma mère n'est pas le temps pour lire à cause de sa occupation par le ménage de la maison, en plus elle n'a pas les livres.*

- Dans la conclusion, l'élève marque sa prise de position par l'emploi de la structure :  
Il faut que + le verbe trouver.

*Il faut que trouve des solusion valables pour poussé les gents d'être lire.*

- Nous remarquons ci-dessus, une autre prise de distance dans la conclusion en employant le terme : **les gens**.

#### Copie 02 :

- Dans l'introduction, l'élève commence par employer le pronom **nous** :

*Nos prof et nos parent nous accusent de ne pas aimer lire.*

- Puis, poursuit son introduction par l'emploi du pronom **je**, accompagné par une *forte implication* avec le terme **personnellement**, la négation **ne pas** et le verbe **aimer**.

*Personnelement je n'aime pas lire pour plusieurs raison.*

- Ensuite, en développant ses arguments, l'élève s'efface : il n'y a pas de pronoms personnels ni de modalités :

- Il s'implique une dernière fois dans sa conclusion par l'expression **pour moi**.

*Pour toutes ces raison la lecture n'est pas important pour moi.*

---

<sup>53</sup> Annexes, page 112.

### **Copie 03 :**

- l'élève utilise le pronom indéfini **on** dans l'introduction :

*dans l'ère de la technologie tout avance en vitesse, et pour le convoier on doit devlopé une rapidité d'aquisition d'information.*

- Ensuite, au cours de son premier argument, l'élève alterne l'utilisation du pronom **je** et l'emploi du pronom indéfini **on**. Sa prise de position est assez nette avec le verbe **préférer** et l'expression **à mon avis** :

*Tout d'abord, en ce qui me concerne la lecture c'est un passe temps archaïque on peut le substituer actuellement par des mielleurs loisirs par exemple : au lieu de lire un roman en anglais pour m'amuser je préfèrerai tenir une conversation via internet avec un anglais, c'est une manière plus efficace qui a mon avis aura un resultat plus rapide.*

- Dans le second argument, l'élève emploie l'infinitif puis s'implique dans l'exemple qu'il utilise :

*En plus, écouter des leçons de prononciation en cassette c'est mieux et plus facile pour améliorer ma langue que lire un livre de phonétic.*

- Sa conclusion, se veut plus générale, il utilise le terme **les gens**, le pronom démonstratif **ceux** et le pronom personnel **ils** qui renvoie aux gens. Cependant sa position est soulignée par les termes : **attardés**, **plus efficace** et **inefficace** ainsi que par le sens de toute la phrase :

*Pour conclure, les gens qui aiment lire considèrent ceux qui n'aiment pas la lecture des attardés et ils croient que la lecture c'est une manière plus efficace pour être cultivé mais cette façon de réfléchir c'est inefficace pare ce que in ya d'autre plus rapide et utilisable tel que : l'internet.*

### **Remarque :**

Vu le niveau de la copie, nous supposons que l'élève est assez conscient du choix des mots qu'il emploie pour exprimer son avis. Le **on** et l'**infinitif** pour prouver que la vérité de ce qu'il dit est un fait établi par tout monde ; le **je** pour s'impliquer et assumer son opinion afin de marquer sa propre expérience ; **les gens** pour s'exclure de l'opinion des autres et enfin **les modalités appréciatives** afin de renforcer ses arguments.

#### **Copie 04 :**

- L'élève dans son introduction, emploie le terme **les gens** :

la lecture est une moyenne des information et de communication, la plus efficace, est a l'origine de la culture, Mais il ya des gens n'est pas aimer la lecture.

- Ensuite dans la deuxième partie de son travail, il emploie le **je** :

Moi je crois que la lecture est une bonne moyenne de communication.

#### **Copie 05<sup>54</sup> :**

- L'élève alterne entre le **nous** et le **on** :

L'internet lui nous permet d'accéder en vitesse a tout se qu'on veux savoir, sans passer des jours a lire un livre.

- Alors que l'élève trouve que l'Internet est plus intéressant, il préfère conclure par une phrase ,qui plaira plus à son lecteur (le professeur) qu'à renforcer son opinion, et à employer le pronom indéfini **on** :

Certes, la lecture n'ai pas aussi assomantes, elle peut devenir intéressante, avec le temps on peut s'habituer a l'aimer.

#### **Remarque :**

Il semble que l'élève veut se dissimuler ou plutôt cacher son opinion, derrière l'emploi du pronom **nous** qui a une valeur collective (tout le monde préfère l'Internet) le pronom indéfini **on** lui aussi, a une valeur générale.

Alors est ce que pour l'élève **on** = **nous** ?

Est-ce qu'il connaît les différentes valeurs du **on** et du **nous** ?

L'élève s'inclut-il dans le pronom **nous** ?

Le pronom **on** inclut-il lui aussi, le **je** renvoyant à l'élève ?

Est-ce que l'absence du **je** est un signe de manque de confiance chez cet élève ?

#### **Copie 06 :**

- l'élève emploie le **je** et le **nous**.

Il y a plusieurs gents aiment lire, mais ils n'ont pas le temps comme moi : je suis la seule fille... dans notre époque nous pouvons trouver l'information grâce à l'Internet... Ensuite, notre ville n'a pas une bibliothèque... C'est pour cela que je ne peux pas lire.

---

<sup>54</sup> Annexes, page 113

### Remarque :

L'élève est conscient de la valeur de chaque pronom :

- **Nous**, a une valeur collective par rapport à l'époque et l'utilisation de l'Internet par tout le monde.
- **Je**, est employé pour exprimer l'opinion de l'élève. Il s'implique intentionnellement. L'emploi du verbe **pouvoir** attire aussi notre attention. L'élève a choisi ce verbe là et non l'expression qui s'est souvent répétée **ne pas aimer** (je n'aime pas lire), pour dire qu'elle aurait bien aimé lire mais ses responsabilités et le manque de temps ne le lui permettent pas.

### Copie 07 :

- Dans son introduction, l'élève a employé le pronom personnel **nous**, le pronom personnel **je** et l'expression **à mon avis** :

*nous sommes accusés par nos parents et nos profs de ne pas aimer lire et aussi*

*les personnes qui sont entour de nous, a mon avis, je n'aime pas lire pour plusieurs raisons .*

- Cette production est marquée par une forte implication du scripteur, non seulement par l'emploi du pronom **je** mais surtout par le poids des mots utilisés :

*D'abord, la lecture est une perte de temps... Ensuite, elle est moyen qui mène a l'isolation... Enfin, le livre est trop chère.*

- la ponctuation marque aussi son opinion :

*Pour toutes ces raison, la lecture pour moi est presque dispensable !*

### Remarque :

Chez cet élève le **Nous** = **les élèves, les adolescents**, il est le *porte parole de ses camarades, de sa génération*.

La modalité et le point d'exclamation soulignent l'implication de l'élève.

### Copie 08 :

- l'élève ne s'implique pas dans son introduction, il cite **la personne**

la lecture élargi la culture des êtres humaines, et il organise la personne pour connaître plusieurs choses.

- **Nous = je + les camarades** puisque le scripteur le dit dans son texte. Il parle en leur nom :

*nous avons pas lisez, et Ne interest pas par la lecture parce que je pense (moi et mes camarades) il perde le temps .*

- Dans sa conclusion, l'élève assume ses propos à travers un sous titre annonçant son point de vue, le pronom personnel **je**, par la structure : le verbe **aimer** + **la négation**, par le verbe d'opinion **croire**, par l'expression **c'est pas important**. Puis, il marque une certaine distance par l'emploi du pronom indéfini **on** qui a une valeur générale, n'importe quelle personne peut essayer d'aimer la lecture pas seulement lui, et aussi le verbe **pouvoir** qui marque la possibilité d'un changement d'opinion de sa part. et là aussi, nous sentons qu'il cherche un compromis avec son lecteur (son professeur) :

\* point de vue :

*J'aime pas la lecture parce que je crois que c'est pas important mais avec le temp on peux essayer de l'aimer.*

### **Remarque :**

Nous remarquons l'influence de l'arabe dans l'introduction. En effet, les élèves sont habitués dans leurs rédactions à commencer par des notions générales considérées comme réelles et établies, avant d'aborder le sujet à traiter et de là à donner leur opinion et de s'impliquer.

### **Copie 09 :**

- Dès le début, l'élève s'implique dans ses propos avec l'adjectif possessif **mes** et le pronom personnel **me** :

*Mes parents et mes profs m'accusent de ne pas aimer lire.*

- Ensuite, il marque une certaine distance par rapport à son premier argument, en employant **une phrase nominale** mais la présence du verbe **causer** est assez subjective, l'élève accuse le manque de temps qui provoque l'absence de lecture. Cependant, il assume ses propos dans l'exemple qu'il donne à travers l'adjectif possessif **mes** :

D'abord, l'absence de temps cause l'absence de lecture. Par exemple :  
mes préoccupations (maison et études).

- Une autre prise de distance est marquée dans la première partie du deuxième argument avec le terme **les gens**, le scripteur s'y exclut (**les gens = les autres**), mais assume complètement ses dires dans la seconde partie du même argument :

Ensuite, les gens lisent par amour de la lecture et moi je n'aime pas lire.

- Dans le troisième argument, l'élève ne voit pas la nécessité de marquer ses propos avec des pronoms, en revanche il se base sur le sens de la phrase, même si celle-ci est inachevée, pour donner son avis :

Enfin, la qualité des textes, en effet il y a des ouvrages mal écrits.

- Il réaffirme sa prise de position dans sa conclusion :

Pour toutes ces raisons, La lecture n'est pas nécessaire pour moi.

### Remarque :

La phrase nominale dans ce texte, prend une valeur générale : c'est un fait établi et accepté par tout le monde, selon l'élève. Il aurait pu utiliser le pronom indéfini **on** ou le pronom personnel : **le nous collectif** (quand, on n'a pas de temps, on ne peut pas lire ; ou quand, nous n'avons pas de temps, nous ne pouvons pas lire).

### Copie 10 :

- L'élève emploie presque tout au long de son texte le pronom personnel **je**. Cependant, ce qui attire notre attention, c'est le "j" écrit en majuscule, alors nous nous posons ces questions :

Le scripteur se met-il exprès en valeur ? Et par conséquent son opinion aussi ?

Est-ce que c'est tout simplement une erreur ?

La lecture est très importante pour développer l'esprit car c'est un moyen d'acquérir le savoir, Mais Je ne lis pas parce que, ièment Je n'ai pas le temps de le faire.

- nous retrouvons dans sa conclusion le pronom indéfini **on** qui pourrait être égale à **nous** (**on = nous**). Il y a aussi le verbe **devoir** qui souligne une prise de position de l'élève qui reste assez forte aussi avec les expressions, **très important** et **un peu plus** :

Pour conclure, le livre reste très important ne se raïçe qu'un moyen de métriser la langue, c'est pourquoi on doit s'intéresser un peu plus du livre (à la lecture).

### Copie 11 :

- Le scripteur commence son introduction par employer l'adjectif possessif **notre** que nous supposons renvoyer au **nous collectif**. Puis, il marque fortement sa position avec l'expression **moi personnellement** + le pronom personnel **je** + la structure composée : du verbe **aimer** + la négation **pas** :

*La lecture est très importante pour cultiver notre capacité mais moi personnellement j'aime pas lire.*

- Tout au long de sa rédaction, l'élève marque une forte implication et une prise de position assez claire, à travers les mots, les expressions ou les phrases qu'il utilise :

*j'ai pas la volonté... j'ai pas l'habitude de lire par ce que j'ai pas le temp... enfin, lire un livre c'est une chose ennuyeuse et banal, que je l'aime pas, est je le fait pas. Pour toutes ces raisons, je lis pas et je préfère Internet ou bien écoute la Musique c'est mieux que lire.*

### **Copie 12 :**

- Ce qui attire notre attention dans cette production c'est l'emploi du pronom personnel **moi** que l'élève utilise avec l'autre pronom personnel **je** à chaque fois qu'il veut renforcer sa prise de position contre la lecture ou donner plus de poids à ses propos qu'il assume fortement :

*Moi, je n'aime pas lire...moi je préfère regarder la télévision...pour toutes ces raisons, moi je n'aime pas lire.*

### **Copie 13 :**

- Les modalités appréciatives sont assez nombreuses dans cette rédaction :

*La vérité je deteste lire...j'adore les livres qui portent les poèmes...la lecture ma fait mal dans tête. En définitive, je n'aime pas lire et casser ma tête.*

- L'élève s'implique fortement quand il parle de quelque chose qui le touche qui est l'écriture des poèmes qu'il considère comme un don :

*j'adore les livres qui portent les poèmes. Moi personnellement j'écris les poèmes donc je n'ai pas besoins les livre, car j'ai un don.*

- Cependant, dans la conclusion il se rattrape et veut faire plaisir à son professeur à qui il s'adresse explicitement en utilisant le pronom personnel **vous** :

*je vous promet qu'à partir d'aujourd'hui j'essaye de lire, je vous jure.*

### **Copie 14<sup>55</sup> :**

---

<sup>55</sup> Annexes, page 114.

- l'élève commence par s'impliquer en utilisant la structure : le pronom **je** + le verbe **savoir** + l'expression **très bien**, qui prend le sens d'un accord partiel avec la position de ceux qui sont pour la lecture. Ce qui explique l'emploi du pronom personnel **nous** dans la suite de son introduction, un **nous collectif** qui renvoie à ceux qui sont pour la lecture et ceux qui ne le sont pas.

*Je sais très bien que la lecture nous instruit et élargit notre culture dans les domaines (l'histoire, La science. La géographie et l'Art...), Mais notre culture est insuffisante ou presque absente.*

- dans la première partie de ses deux premiers arguments, il utilise des phrases nominales, puis il s'implique dans la deuxième partie en employant le pronom personnel **me** et des modalisateurs : **à cause de, mal, merveilleuse** ; l'adverbe **beaucoup** et la phrase composée de : le pronom personnel **je** + la négation **ne** + le verbe **pouvoir** + le verbe **lire**.

*D'abord, l'insuffisance de temps ne me laisse pas lire et cela à cause de le mal usage et la male organisation de cette merveilleuse chose.*

*Ensuite, la continuité de la préparation et la révision pour le Bac m'occupent beaucoup, c'est pour cela je ne peux pas lire.*

- Dans les derniers arguments, l'élève poursuit avec les phrases nominales dans la première partie, cependant il n'utilise plus le pronom personnel **je** dans la seconde partie mais plutôt des modalisateurs : les expressions **le va et vient, trop cher**; les adjectifs **beau, principale, importante** et les verbes : **intéresser et occuper**. Le scripteur se sert aussi de l'indicateur de temps **aujourd'hui**.

*En outre, l'absence des possibilités comme l'achat des livre et le va et vient au bibliothèques et c'est trop chère.*

*Enfin, la suite de les moyens de Technologie audiovisuels qui remplace la lecture d'un beau livre comme la Télévision, l'Internet et le Téléphone mobile, ces moyens sont les principales et l'importantes chose qui intéressent et occupent les jeunes d'aujourd'hui.*

- Dans sa conclusion, il réaffirme sa position qui est pour la lecture mais cette fois ci, il s'implique tout seul en usant de : du pronom personnel **je**, de l'expression **est nécessaire**.

Il généralise l'importance de la lecture pour tout le monde avec l'emploi du terme : **l'humanité**. Sa forte implication est marquée par : L'adverbe **beaucoup**,

le terme **bénéfices**, la phrase qui conjuguée au futur simple de l'indicatif pour souligner son souhait de vouloir lire : **J'aimerai bien lire** et aussi l'expression **très intéressant**.

Pour conclure, la lecture est nécessaire pour toute l'humanité parce qu'elle a beaucoup des bénéfices, et J'aimerai bien lire car la lecture est très intéressant pour ma vie quotidienne et scolaire.

### Copie 15 :

- Dans cette copie l'élève est pour la lecture même s'il n'aime pas lire car il reconnaît qu'il n'a pas l'habitude et il manque aussi de volonté. Afin de souligner une forte implication, il use du pronom personnel **je** et d'une forte modalisation.

La lecture est un moyen très beau(...) Cela est vrai, pour le terme : « que je n'aime pas lire » ; Parce que je n'ai pas l'habitude de lire et aussi la volonté.

(...) J'ai moins d'imagination et j'ignore beaucoup de chose(...) Heureusement, j'ai l'intention d'apprendre à lire des livres(..) très riche et précieux(...) me perfectionné.

### Copie 16 :

- l'élève annonce explicitement sa prise de position, qui est contre la lecture, dans son introduction en employant : le pronom personnel **moi**, comme sujet et utilisé aussi pour renforcer le pronom personnel **je** ; il y a également le terme « **disponible** » que l'élève considère comme le contraire du terme *indisponible*, c'est dire que pour lui, il peut se passer de la lecture :

la lecture pour moi est une chose disponible moi je n'aime pas lire en raison de :

- Dans son premier et troisième argument, le scripteur marque une distance en usant des phrases nominales :

en premier lieu : *La qualité des ouvrages et les différents livres.*

(...) En troisième lieu : *manque de temps pour lire.*

- Par contre dans son deuxième argument, le locuteur se sert du pronom personnel **tu**.

Ce pronom nous laisse perplexe, est ce que pour l'élève :

**Tu = l'autre ? (Le récepteur, le lecteur).**

**Tu = je ? (Le scripteur, l'élève lui-même).**

**Tu = un nous collectif ? (Tout le monde, chaque personne).**

**Tu = on ? (Un pronom indéfini, un pronom à valeur générale).**

en deuxième lieu : quand tu lis tu perde beaucoup temps comme Les livres mal écrit.

- Dans sa conclusion, l'élève réaffirme sa position : pronom personnel **moi** et un terme qui prend un sens péjoratif : **banal**. Cependant, l'élève se contredit en choisissant une fin satisfaisante pour son lecteur ( son professeur), en considérant la lecture comme un outil de culture et de savoir pour tout le monde car il emploie le pronom personnel **nous** :

pour conclure pour moi La lecture est une chose banal est une outile pour cultivé avec plusieurs information dans toute les domain et pour connaître ce qui ce passe dans notre monde En générale.

### Remarque :

- Puisque le pronom personnel **moi** est utilisé souvent par les élèves, il nous semble de mise de proposer la définition suivante :

Pronom personnel. Forme tonique de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier. Et des deux genres, insistant sur la personne qui s'exprime, utilisée en complément ou en sujet, renforçant *je. Laisse-moi. Il nous appelle, mon frère et moi. Pensez à moi. Choisi par moi. Moi, je travaille, toi, tu t'amuses.* (Devant en et y, moi devient m') **Loc. À moi !:** cri pour appeler au secours. – **De vous à moi** : en confidence.

(Dico. Hachette. Edition 2007)

- L'emploi du pronom personnel **tu** dans cette expression écrite, pourrait nous indiquer que l'élève est influencé par la langue arabe. En effet, les élèves ont appris, quand ils veulent donner une valeur générale et proposer leurs propos comme étant un fait établi par tout le monde, ils emploient l'équivalent du pronom **tu**, ce pronom personnel en Arabe :

عندما تقرئ فإنك تهدر كثيرا من الوقت.

Voici ci-après les tableaux qui résument le pourcentage de chaque type d'indice d'énonciation, employé par les élèves de cette classe :

**3-1-1 Tableaux récapitulatifs :  
Les marques de l'énonciateur**

Type d'indices D'énonciation	Personnes			Marques de jugement			Marques d'opinion				
	1 <sup>ère</sup> Personne Du singulier	1 <sup>ère</sup> Personne Du pluriel	Pronom Indéfini « On »	Adverbe	Adjectif qualificatif	Expression	Adverbe	Verbe	Expression	Auxiliaires Modaux « Devoir Pouvoir »	La structure « Il Faut + Verbe »
01	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+
02	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
03	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-
04	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
05	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
06	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-
07	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-
08	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-
09	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
10	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-
11	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-
12	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-
13	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-
14	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-
15	+	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
16	+	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
<b>Pourcentage de La classe</b>	87,5	43,75	31,25	93,75	87,5	31,25	25	37,5	37,5	25	06,25
<b>Fréquence d'emploi des principaux critères en pourcentage.</b>	<b>Personnes : 54,16</b>			<b>Marques de jugement : 70,83</b>			<b>Marques d'opinion : 43,75</b>				

## Les marques de l'énonciateur

Type d'indices D'énonciation  Copies	Temps et Mode				Indicateur	Ponctuation			
	Présent De L'énonciation	Conditionnel	infinitif	Autres Temps	De Temps	Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	-	-	-	-	-	-
02	+	-	-	-	-	-	-	-	-
03	+	-	+	-	+	-	-	-	-
04	+	-	-	-	-	-	-	-	-
05	+	-	-	-	+	-	-	-	-
06	+	-	-	-	+	-	+	-	-
07	+	-	-	-	-	-	-	-	-
08	+	-	-	-	-	-	-	-	-
09	+	-	-	-	-	-	-	-	-
10	+	-	-	-	+	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-	-	-
13	+	-	-	-	+	-	-	-	-
14	+	-	-	+	+	-	-	-	-
15	+	-	-	-	-	-	-	+	-
16	+	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Pourcentage de La classe</b>	100	00	06,25	06,25	37,5	00	06,25	06,25	00
<b>Fréquence d'emploi des principaux critères en pourcentage.</b>	<b>Temps et mode : 28,12</b>				37,5	<b>Ponctuation : 03,12</b>			

## Les marques du récepteur

Type d'indices D'énonciation  Copies	Implication du récepteur		
	2 <sup>ème</sup> personne Du singulier	2 <sup>ème</sup> personne Du pluriel	Conclusion –compromis-
01	–	–	–
02	–	–	–
03	–	–	–
04	–	–	–
05	–	–	+
06	–	–	–
07	–	–	–
08	–	–	+
09	–	–	–
10	–	–	+
11	–	–	–
12	–	–	–
13	–	+	+
14	–	–	–
15	–	–	–
16	+	–	–
<b>Pourcentage de La classe</b>	06,25	06,25	37,5
<b>Fréquence d'emploi du principal critère en pourcentage.</b>	<b>Implication du récepteur : 16,66</b>		

### 3-1-2 Commentaire :

- 06,25% de la classe (01 élève) n'utilise pas de personnes pour marquer son implication. 31,25% (05 élèves) use de la première personne du singulier : « je ». Alors que, 37,5% (06 élèves) utilise la première personne : « je » et « nous ». 06,25% (01 élève) emploi la première personne du pluriel : « nous » et le pronom indéfini : « on ». Et le même pourcentage (01 élève) use des trois personnes : « je », « nous », « on ».
- 70,83% des élèves emploient des marques de jugement, le plus souvent des adverbes ainsi que des adjectifs qualificatifs.
- Concernant les marques d'opinion, moins de la moitié des élèves (43,75%) en utilise.
- Pour les temps et les modes employés : tous les élèves usent du présent de l'indicatif (présent de l'énonciation). Ceci nous pousse à nous poser les questions suivantes :  
Les élèves-scripteurs, sont-ils conscient de la valeur du temps présent qu'ils emploient ?  
Est-ce que c'est la facilité de la conjugaison du présent de l'indicatif qui opère dans leur choix ?  
Quant à la valeur du mode conditionnel qui devrait être étudiée au cours de ce projet (le débat d'idées), elle n'est pas utilisée. Alors que le mode infinitif est employé seulement par 06,25% (01 élève) de la classe. C'est le même pourcentage pour le futur simple de l'indicatif.
- Les indicateurs de temps qui indiquent le moment de l'énonciation, ne sont pas souvent employés : 37,5%.
- La ponctuation telle qu'elle est étudiée au cours de ce projet, n'est pas réinvestie par les élèves seulement par 03,12% (02 élèves) par la classe.
- En ce qui concerne la prise en compte du récepteur par les élèves, elle est assez minime : 06,25% (01 élève) de la classe s'adresse au récepteur en usant de la deuxième personne du singulier (Tu) et la même chose pour la deuxième personne du pluriel (Vous). Quant à « la conclusion-compromis » (rédigée pour satisfaire l'autre c'est-à-dire l'enseignant) est plus supérieure : 37,5%.

### 3-2 Analyse des copies des élèves de la classe : 3<sup>ème</sup> ASSE

#### Copie 01<sup>56</sup> :

- L'élève reconnaît l'importance de la lecture. Il s'implique assez fortement en utilisant : les pronom personnels **je, me** ; les adjectifs possessifs **mon, mes** ; les modalisateurs **convenablement, très mal, futiles** ; des phrases comme : **mes parents et mes profs me reproche de ne pas être à la hauteur. Mon temps est absorbé par ces distractions futiles.**

- Il réaffirme sa position par rapport à la lecture dans la conclusion.

*Quand j'entame la lecture d'un magazine (...) je trouve des difficultés à lire convenablement, alors mes parents et mes profs me reproche de ne pas être à la hauteur (...) parce que j'utilise très mal mon temps (...) la majorité de mon temps est absorbé par ces distractions futiles. Rien ne remplacera la lecture qui restera toujours l'outil indiscutable de la culture.*

#### Remarque :

**Mon, ma, mes** : adjectif possessif. Représente la première personne du singulier pour marquer la possession ou des rapports divers ( affectifs, sociaux, etc.).<sup>57</sup>

**Me** : Pronom de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier, complément d'objet direct, d'objet indirect ou complément d'attribution. *Il me blesse. Il m'a parlé de toi. Tu me donnes ce livre.*<sup>1</sup>

#### Copie 02 :

- Dans cette copie, c'est le **nous collectif** qui est employé. Il pourrait renvoyer aux élèves Qui ne pensent qu'à jouer : les élèves « *futiles* », ceux qui ne lisent pas, si notre interprétation est juste puisque au cours de son expression écrite, il utilise la phrase **les intelligent bouquine**. Il crée une opposition entre le pronom personnel nous et l'expression les intelligents :

**Nous collectif ≠ les intelligents.**

*Nous sommes très loins de la lecture des Bouquins et des journaux parce que tous notre temps ce passe à jeuiers avec des camardes et voire la télévition et que ne l'aime pas comme des jeux, étandonné que les intiligeant Bouquine.*

<sup>56</sup> Annexes, page 115.

<sup>57</sup> Dictionnaire Hachette, Edition 2007.

### Copie 03 :

- L'élève considère au début de son texte, que la lecture est un moyen **obligatoire** sans achever le sens de sa phrase, mais pour lui il y a d'autres moyens pour développer le « *moral* » (*mot employé par l'élève*) comme la télévision, l'Internet et la radio. Dans la deuxième partie de sa production il s'implique avec l'adjectif possessif **mon** et au même temps il se contredit en considérant ces moyens cités auparavant comme des : **distractions futiles** . Et que rien ne remplace la lecture. Sa conclusion est rédigée pour satisfaire son enseignant.

La lecture est une moyenne obligatoire mais il ya beaucoup des chose qui remplace.  
D'abord, come la T.V et l'internet et le radéo qui développé le moral (...) enfin la majorité de mon temps est abserbé par ces distractions futiles. Ne remplacera  
la lecture qui restera toujours l'outil indiscutable de la culture.

### Remarque :

Ce genre d'expression écrite est souvent un signe d'hésitation de la part de l'élève. Cet adolescent est indécis sur la décision à prendre, soit il assume sa prise de position et là, il croit qu'il va à l'encontre de ce que pense et veut son professeur, ce qui pourrait être à l'origine d'une mauvaise note ou au pire faire changer l'opinion qu'on a de lui. Soit il se rallie à ce qu'il estime être l'avis de son enseignant ou l'adulte qu'il représente, afin d'avoir une bonne note. Ou tout simplement pour satisfaire l'Autre et améliorer son image par rapport à ce même Autre qui compte beaucoup pour l'Adolescent en général.

### Copie 04 :

- L'élève marque sa prise de position tout au long de son texte en usant des pronoms personnels **je- moi**, des adjectifs possessifs **ma- mes** ou des phrases comme : **j'aime pas lire.**

Mes parents et mes profs ma demandé de lire parce que la lecture aide moi pour  
comprendre (...) mais j'ai toujours trouve des arguments et des raisons pour ne pas  
lire (...) Enfin, et pour toute ces raisons j'aime pas lire.

### Copie 05 :

- L'élève suit dans cette production un schéma classique :

L'introduction : elle se compose d'une phrase qui souligne l'importance de la lecture.

Les pronoms personnels sont absents mais il y'a un modalisateur **très**. La phrase nous pouvons la lire en arabe :

القراءة مهمة جدا للتعريف و للثقافة العامة كالجرائد، قصص المغامرات و المجلات.

Le développement : l'élève s'implique avec les pronoms personnels **je, moi,**

les adjectifs possessifs **mon, ma.**

La conclusion : elle est rédigée pour satisfaire l'enseignant.

La lecture ses tréemportant pour informer et prondre des cultures générale comme :

Les journaux histoires d'aventures et revues...

Dabord, moi je ne lise pas, parce que n'a pas de temp (...)

Ensuite, n'a pas des livre (...) à mon village (...) et moi je n'a pas de computer dans ma maison.

Enfin, pour tous ses idées, pendant les vacances j'ai essayé des lises et ires à les grands bibliothèques à Oran, pour prendre des bons livres et des information parce que j'aurai beaucoup des temps vides.

### Copie 06<sup>58</sup> :

- Au cours de l'introduction et le développement de ses arguments, l'élève utilise le **nous collectif**. Il est le porte parole de ses camarades de classe ou les élèves de son village ou bien les adolescents de son pays : **nous accusent- nous habitons ce village- notre pays**. Il use aussi de la structure **il faut** + le **subjonctif (sachent)**. Il se sert en plus de l'adjectif **terrible**.
- Cependant dans sa conclusion, il souligne sa prise de position par l'emploi du pronom personnel **je**.

Si les parents et les professeurs nous accusent de ne pas aimer la lectur, il faut d'abord qu'ils sachent où est le problème.

Comme nous habitant ce village ; il y'a un manque terrible de moyens de culture (...) et pour ce permettre d'achete un livre dans notre pays les livres sans chère.

---

<sup>58</sup> Ibid., page 116.

A partir des arguments que j'ai présenter envoi que un simple citoyen ne peut pas élever sans niveau de culture.

### **Copie 07 :**

- L'élève s'implique, en utilisant le pronom personnel **je** :

Je suis d'accord a côté lire la lecture parce que il contient valeur, il apprend la langue.

### **Copie 08 :**

- Le pronom personnel **je** marque l'implication de l'élève. Ce dernier emploie aussi le pronom indéfini **on** quand il parle des élèves :

**On = Nous.**

- Il utilise deux temps :

a- le présent de l'indicatif (le présent de l'énonciation) quand il donne son opinion :

**je suis parmi les hommes qui aiment lire.**

b- L'imparfait quand il explique pourquoi il n'arrive pas à lire à cause de ses empêchements. Il utilise un temps du récit : **j'étais soit au lycée soit à la maison.**

(..) Je suis parmi les hommes qui aiment la lecture, mais je ne trouve pas le temps pour lire parce qu'on avait jamais de vide pendant la semaine sauf le jeudi après midi, j'étais soit au lycée soit à la maison révisais mais leçon.

### **Copie 09 :**

- L'élève choisit d'être le porte parole de sa génération: **nous savons, notre génération, nos parents.**

- Il marque aussi sa subjectivité à travers des mots comme : **complètement, vraiment, Beaucoup.**

Nous savons tous que la lecture est importante pour nous éducés (...) c'est pour cela nos parents et nos profs nous demandés de lire temps en temps, mais nous aimons pas la lecture à cause de beaucoup de raisons :

(...) la lecture est changée complètement (...) il y'a plus d'un moyen d'informer qui sont plus rapide que la lecture (...) notre vie est vraiment chargée (...) nous avons beaucoup de travaux scolaire (...) notre génération n'aime pas lire.

### Copie 10<sup>59</sup> :

- Dans l'introduction, l'élève utilise l'adjectif possessif **notre**, qui a une valeur collective, puis il assume ses propos en employant les pronoms personnels sujet : **moi**, **je**.
- Cependant dans son développement, nous retrouvons les pronoms personnels sujets : **nous** et **vous**. Pour défendre son opinion, il use de ces pronoms dont la valeur ici est la même :

**Nous = tout le monde : valeur collective ou générale.**

**Vous = tu = on = tout le monde : valeur générale ou collective.**

- Dans la conclusion, l'élève assume ses propos grâce au pronom personnel sujet : **je**, le verbe d'opinion : **estimer**, l'adjectif qualificatif : **futiles** et la dernière phrase : pour toutes ces raisons je n'aime pas la lecture.

*La lecture c'est la nutrition de cerveau et avec la on a devlope notre pense et notre locution orale mais moi je n'aime pas la lecture pour déffirentes causes.*

*D'abord, dans notre ville il n' y a pas des bibliothèques publics même que vous trouvez elles ne contiene pas qui nous l'aime lire. (...)*

*Enfin, j'estime que la plupart des gens s'éloignent à la lecture parce qu'ils voit des autre chose futiles. (...) Pour toutes ces raisons je n'aime pas la lecture.*

### Remarque :

L'emploi des pronoms personnels sujets : **nous** et **vous**, implique-t-il que : l'élève quand il rédige, prenne en considération le récepteur, c'est à dire son lecteur ?

Les **nous** et **vous** incluent-ils le pronom personnel de la deuxième personne **tu** ?

L'élève, se pose-t-il la question pour qui j'écris ? A qui je m'adresse ?

### Copie 11 :

- Dans l'introduction les indices d'énonciation sont marqués par les termes : **important**, **beaucoup** et **malheureusement**. Le pronom personnel **je** n'est pas employé, le scripteur utilise le terme **les élèves**.
- Il s'implique à la fin avec l'adjectif possessif **nos** et la structure **il faut que**.

---

<sup>59</sup> Annexes, pages 117.

La lecture est un facteur important de développement (...) elle a boucoup des avantages malheureusement les eleves n'aime pas la lecture.

(...) En conclusion, la lecture est une meuheure moyenne culturelle pour developper nos intulugence il faut que litulisé.

### **Copie 12 :**

- L'élève se pose dans son introduction, la question de savoir pourquoi il n'arrive pas à lire et si ce problème ne touche que lui. il s'y implique fortement avec les pronoms personnels sujets : **je me moi** et l'adjectif possessif **mon** ainsi que l'expression **avoir le courage**.
- En développant ses arguments, il choisit de généraliser le problème en employant les adjectifs possessifs renvoyant à la première personne du pluriel (nous) : **notre, nos**.
- En concluant son texte, il se ré-implique avec la première personne du singulier marquée par : **je, ma**. Sa subjectivité est soulignée par la mise en cause de sa génération à qui il incombe son manque de volonté de lire : **c'est la faute de ma génération**.

Des que je vois quelqu'un prendre un livre entre ses mains, je me pose la question au fon de moi-même, me disant pourquoi ne pas avoir du courage et lire comme cette personne. Est-ce que le problème me touche seul, ainsi que mon entourage ?

(...) Mais puis que notre communauté n'est pas devellopé comme nos parents (...).

Finalement j'aime bien d'avoir une volonté de lire mais c'est la faute de ma generation.

**3-2-1 Tableaux récapitulatifs :  
Les marques de l'énonciateur**

Type d'indices D'énonciation	Personnes			Marques de jugement			Marques d'opinion				
	1 <sup>ère</sup> Personne Du singulier	1 <sup>ère</sup> Personne Du pluriel	Pronom Indéfini « On »	Adverbe	Adjectif qualificatif	Expression	Adverbe	Verbe	Expression	Auxiliaires Modaux « Devoir Pouvoir »	La structure « Il Faut + Verbe »
Copies											
01	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-
02	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-
03	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
04	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-
05	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
06	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+
07	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
08	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-
09	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
10	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-
11	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+
12	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-
<b>Pourcentage de La classe</b>	75	50	08,33	58,33	75	58,33	08,33	25	08,33	08,33	16,66
<b>Fréquence d'emploi des principaux critères en pourcentage.</b>	<b>Personnes : 44,44</b>			<b>Marques de jugement : 63,88</b>			<b>Marques d'opinion : 13,33</b>				

## Les marques de l'énonciateur

Type d'indices D'énonciation  Copies					Indicateur	Ponctuation			
	Présent De L'énonciation	Conditionnel	infinitif	Autres Temps	De Temps	Interrogation	Intonation	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	+	+	-	-	-	-
02	+	-	-	-	-	-	-	-	-
03	+	-	-	+	-	-	-	-	-
04	+	-	-	-	-	-	-	-	-
05	+	-	-	+	+	-	-	-	-
06	+	-	-	+	-	-	-	-	-
07	+	-	-	-	-	-	-	-	-
08	+	-	-	+	+	-	-	-	-
09	+	-	-	+	-	-	-	-	-
10	+	-	-	-	-	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	+	-	-	-
Pourcentage de La classe	100	00	00	50	25	08,33	00	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en pourcentage.	<b>Temps et mode : 37,5</b>				25	<b>Ponctuation : 02,08</b>			

## Les marques du récepteur

Type d'indices D'énonciation  Copies	Implication du récepteur		
	2 <sup>ème</sup> personne Du singulier	2 <sup>ème</sup> personne Du pluriel	Conclusion –compromis-
01	–	–	–
02	–	–	–
03	–	–	+
04	–	–	–
05	–	+	+
06	–	–	–
07	–	–	+
08	–	–	–
09	–	–	–
10	–	+	–
11	–	–	–
12	–	–	–
Pourcentage de La classe	00	16,66	25
Fréquence d'emploi du principal critère en pourcentage.	<b>Implication du récepteur : 13,88</b>		

### 3-2-2 Commentaire :

- 33,33% (04 élèves) de la classe emploie deux personnes pour s'exprimer. 08,33% (01 élève) utilise le pronom indéfini « on ».
- L'usage des marques de jugement dépasse la moyenne : 63,88% de la classe. Un seul élève n'emploie aucune marque de jugement citée dans le tableau. L'emploi des adjectifs qualificatifs est plus fréquent : 75% des élèves.
- La même remarque pour cette classe : l'utilisation des marques d'opinion est au-dessous de la moyenne : 13,33%.
- 50% (06 élèves) de la classe, emploie d'autres temps en plus du présent de l'indicatif (présent de l'énonciation). Ces temps se sont : le futur simple de l'indicatif (utilisé souvent dans les conclusions- compromis : promesse de lire dans l'avenir), le passé composé et l'imparfait (utilisés comme temps de narration : raconter afin d'expliquer pourquoi ils ne lisent pas).
- Un quart de la classe (03 élèves) marquent le moment de leur énonciation à travers les indicateurs de temps.
- Un seul élève (08,33% de la classe) use d'une question rhétorique.
- 16,66% (02 élèves) de la classe implique le récepteur en usant de la deuxième personne du pluriel « vous ». alors que 25% (03 élèves) de la classe achève son écrit argumentatif par « une conclusion-compromis ».

### 3-3 Analyse des copies des élèves de la classe : 3<sup>ème</sup> ASLPH

#### Copie 01<sup>60</sup> :

- Au cours de son introduction et le développement de ses arguments, l'élève s'exprime souvent à la première personne du singulier avec le pronom personnel sujet : **je, moi**. Mais il utilise aussi le pronom personnel : **nous**, quand il parle des élèves de sa classe et le pronom indéfini : **on** qui a la même valeur que le **nous collectif**.
- Dans sa conclusion il réutilise la première personne du singulier : **je, ma**. Il exprime le souhait à travers la structure : le pronom personnel sujet et le verbe de modalité vouloir conjugué au futur simple : **je + vouloir au futur simple**.

Il s'adresse directement à son récepteur (lecteur) en employant le pronom personnel :

#### **Vous.**

*Je suis étudiante (...) j'ai pas le temps pour prend un livre et lire le.*

*(...) nous résumons les leçons et on a aussi beaucoup des recherches à faire (...).*

*Enfin, je vous ouvre ma tête et je voudrai essaye de lise parce que la lecture ma permis d'obtenir des bonnes notes à tous les matières apar le sport.*

#### Copie 02 :

Nous retrouvons l'implication du scripteur à l'introduction et à la conclusion, à travers la première personne du pluriel : **nous, nos**.

*No parents et nos profs nous accusent de ne pas aimer la lecture (...).*

*Pour toutes ces raisons nous n'aimons pas la lecture (...).*

#### Copie 03 :

- A l'introduction, l'élève marque une distance par rapport à ses propos, en utilisant le terme : **les enfants** remplacé par le pronom personnel renvoyant à la troisième personne du pluriel : **ils**.
- le scripteur s'implique fortement au cours du développement de ses arguments, en usant de l'adverbe : **personnellement**, du pronom personnel sujet : **je**, l'adjectif qualificatif : **fatigante** et les adjectifs possessifs renvoyant à la première personne du singulier : **mon, mes**. Nous notons aussi l'adverbe indiquant le temps présent : **actuellement**.

---

<sup>60</sup> Annexes, page 118.

- Pour conclure son texte l'élève marque son opinion par les adjectifs qualificatifs : **important et nécessaire**, ce dernier renforcé par l'adverbe : **très**.

Notons aussi que cette conclusion est un compromis avec son lecteur (son enseignant).

La lecture est l'un des passes temps que les parents et les professeurs recommandent les enfants mais généralement (les enfants) ils n'aiment pas beaucoup la lecture.

(...) Personnellement je n'ai pas le temps libre pour lire (...) je fais mes devoirs et je prends des cours.

Par ailleurs la lecture est fatigante et quelque fois je lis sans comprendre.

Actuellement les livres coûtent cher et mon argent poche ne me suffit pas (...).

finalement la lecture est une importante et très nécessaire pour la culture elle nous donne beaucoup d'informations.

#### **Copie 04<sup>61</sup> :**

- Nous remarquons dans ce texte l'absence de terme renvoyant à la première personne comme les pronoms personnels.
- Nous notons aussi l'emploi répétitif (deux fois) de l'adverbe marquant l'insistance : **surtout**. L'expression soulignant la cause négative : **à cause**. Il y'a aussi des termes dont le sens est subjectif : **acceptable, générosité, mal et l'importance**.
- L'implication du scripteur est marquée aussi dans la conclusion, par la structure suivante : l'expression de l'obligation **il faut** + le verbe **stopper**.

Dans les dernières années la lecture se diminue surtout par les élèves.

Cette phénomène existe a cause de la télévision et l'internet et surtout la difficulté de les mots utiliser dans les livres.

la télé parce qu'il y'a des programmes acceptables par tous.

Et l'internet de son générosité de l'information et il est pas mal former.

Enfin, il faut stopper l'influence de la télé et l'internet pour seviendre l'importance de la lecture.

---

<sup>61</sup> Annexes, page 119.

### Copie 05 :

- L'originalité de ce texte se situe au niveau du dialogue imaginé par l'élève. En effet, elle a présenté son argumentation sous forme d'un récit comportant un dialogue entre le père et sa fille.
- Les pronoms personnels et les adjectifs possessifs employés renvoient à la première personne : **je, me, ma, mon et nos**. Ce dernier est employé avec l'adverbe impliquant le temps : **de nos jours**. Il y'a aussi l'adverbe impliquant le scripteur : **personnellement**.
- Les termes renvoyant à la subjectivité de l'élève : **fatiguer, beaucoup, rapidement, agréablement**.
- La conclusion est un compromis avec le lecteur.

- Mon père me dit toujours que je ne lis pas malgré qu'il ya beaucoup des livres à la maison de tous les modèles pourquoi ?

- j'ai dis : moi personnellement je lis pas parce que le livre me fatigue et me prend beaucoup de temps ,  
alours qu'avec l'internet, j'ai des information plus rapidement et agréablement.

de nos jours les livre coûte cher et mon argent poche ne me sifé pas. (...).

- Finalement mon père ma convancu que la lecture est important pour la culture et je lui permis de lire.

### Copie 06 :

- Le scripteur marque une distance par rapport à ses propos en utilisant la troisième personne du singulier quand il parle de la lecture : **elle instruit la personne – elle prend beaucoup de temps**.
- Il emploie aussi la deuxième personne du singulier : **tu** dans un paragraphe. Et là aussi on sent l'influence de l'arabe :

*D'abord comme tu prends une grand livre à la bibliothèque et tu lit tu ne trouve pas des informations.*

أولا عندما تأخذ مجلدا من المكتبة و تقرأه فإنك لا تجد المعلومات.

- L'élève marque sa subjectivité en concluant son texte avec l'adjectif : **importante**. Et puis aussi c'est une conclusion compromise.

La lecture c'est une hobby pratiquée par beaucoup des gens parce que elle instruit la personne mais il ya qui ne aime pas la lecture. (...)

Ensuite il ya des personnes qui voient que la lecture est ennuyeuse parce que elle prend beaucoup de temps.

La lecture est importante pour la culture de la personne.

### Copie 07 :

- L'implication de l'élève est soulignée par la première personne du singulier : le pronom personnel **je**, l'adjectif possessif **ma**.
- D'autres termes aussi marquent sa prise de position comme l'adverbe : **Personnellement**. Les verbes de sentiments : **sentir, aimer**. Et des noms exprimant la volonté ou le souhait : **l'attention, le désir**.

La lecture donne à la personne de nouvelles informations et intéresse mais personnellement je ne pratique pas cette hobby complètement si j'avais des vacances ou j'ai besoin des informations dans ma étude parce que j'ai pas l'attention et le désir comme je feuillette un livre ou une histoire quoi que ce soit parce que je sens de l'ennui rapidement et je passe par la lecture dans les temps vides mais j'aime le dessin parce que je sens de repos et la plaisir.

### Copie 08 :

- A l'introduction le scripteur marque son implication à travers la structure exprimant l'obligation : **devoir + être + développer. Devoir + être + présente**.
- Il marque ses paroles dans le temps par l'adverbe : **aujourd'hui**.
- Nous remarquons ensuite des termes soulignant son jugement : **bien – grand rôle**.
- A la conclusion, il emploie deux fois le pronom personnel renvoyant à la première personne du pluriel : **nous**. Ce pronom a deux valeurs :

**Nous = je** : donc nous pouvons dire.

**Nous = valeur générale (tous les gens)** : la lecture n'est pas très importante à tout les gens et si pour ça la lecture développe nous.

La lecture doit être développer le personne et ce aide les etudiant (...) mais aujourd'hui la jeunesse n'intéresse pas de la lecture parce qu'il y'a autre chose c'est bien pour leur comme la television doit être presente des programme.

(...) le cinéma jouent un grand de role (...).

donc nous peux dire que lecture si pas très importance A tout les gens et si pour ça la lecture devlopper Nous.

### **Copie 09 :**

- A l'introduction, le scripteur utilise la première personne du pluriel : **nous – notre**. Afin de donner une valeur générale à ses propos.
- Puis, tout au long de sa production, il utilise la première personne du singulier : **je – me – moi – mes**.
- Les termes ou les expressions subjectifs : **ne pas aimer – se fatiguer – avoir marre - ne pas être à l'aise - très - à cause de**.
- Il ajoute à la fin que son aversion pour la lecture n'est que temporaire. Alors il utilise l'indicateur de temps : **ce moment**. Nous remarquons là aussi, que l'élève ne veut pas déplaire à son professeur.

La lecture est une moyene pour que prendre des information qui nous besoin pour utiliser dans notre vie.

D'abord, je n'aime pas la lecture parce que je me fatigue mes yeux et je n'y mart que je prenal a lire un livre. (...).

Enfin, j'ai un b.a.c, et moi je ne suis pas a laise, je suis très pour a cause de cette etep je ne peut pas lire

C'est ca le problème pour que j'aime pas la lecture, pour se moment si tou pas plus.

### **Copie 10 :**

- Le texte est un dialogue entre le professeur et l'élève.
- A l'introduction, c'est la première personne du pluriel qui est employée : **Nous = les élèves de la classe** : Notre professeure nous à questionnez.
- Après, c'est la première personne du singulier qui est utilisée : **je – moi - mon**.
- Il y a aussi des adjectifs qualificatifs comme : **rapide – facile – fraîche – riche**.

- Le locuteur qui exprime son opinion sur la lecture qu'il trouve fatigante et moins intéressante que l'Internet, préfère à la fin de son texte, se rallier à la position de son enseignant afin de satisfaire ce dernier.

Notre professeure nous à questionnez sur la culture.

Il nous dis que nous ne sommes pas culture à cause d'éviter la lecture pourquoi ?

Je reponde la cause de ça ces le temps, parceque les professeurs demandent à nous beaucoup des travaux. (...) je regarde la télévision et l'internette que tout les information sont rapides et facile.

mon professeur reponde à moi : ces vrai que l'internette facile mais le livre donne les informations freche est riche mame qu'il prond des longue temps.

Finalement Je me suis intéresser par l'expression de mon professeur parce que, il n'y 'a pas comme la lecture des livres.

### Copie 11<sup>62</sup> :

- Dans ce texte, nous remarquons l'absence de pronoms personnels ou d'adjectifs possessifs renvoyant à la première personne. L'élève préfère présenter l'avis des autres : **la personne – pas mal de gens – élèves.**
- Par contre, nous notons la présence de termes marquant la position du locuteur qui est pour la lecture et il juge ceux qui ne lisent pas : **des raisons vraiment bêtes.**
- A la conclusion, le scripteur généralise le problème de : « L'empêchement de la lecture » par les termes : **généralement – l'homme – l'être humain.**

La lecture de toutes ces différentes sources est un moyen d'enrichir la curiosité de la personne, mais malgré cela il y'a beaucoup de gens qui ne s'intéressent pas de ce moyen culturel.

D'abord pas mal de gens, évitent la lecture pour des raisons vraiment bêtes et cela juste pour s'empêcher de cultiver la curiosité.

En outre beaucoup d'élèves ne lisent même pas leurs livres d'études (...).

Pour toutes ces raisons, l'empêchement de la lecture est généralement causé chez l'homme d'une immense manière car il se programme pas et en marchons de cette

---

<sup>62</sup> Annexes, page 120.

methode, et ce rythme de technologie, l'être humain va perdre beaucoup de choses pas juste la lecture.

### Copie 12 :

- L'élève marque son implication par l'emploi de la première personne du singulier : **je mes.**
- Il utilise aussi :
  - Les verbes : **savoir – préférer.**
  - Les adverbes d'affirmation : **surtout – franchement.**
  - Les adjectifs qualificatifs : **bon – mauvaises.**
  - Les expressions : **je m'en fout- je m'en fiche.**

Je sais que la lecture c'est un bon moyen de culture pour enrichir mes connaissance (...) c'est pour ça je m'en fout de la lecture surtout les long livre et les mauvaises histoires.

ensuite, franchement j'aime pas la lecture et je m'en fiche de lire les livres. (...) je préfère les petites histoires.

### Copie 13 :

- A l'introduction et à la conclusion, le scripteur utilise le pronom personnel : **je.**
- A la partie développement, l'élève s'efface.

D'abord, j'aime la lecture parce que j'ai considéré la lecture un porte vers l'étude (...).  
Enfin, j'ai souhaité à génération être certain pour les droit de la lecture.

### Copie 14 :

- Le texte se présente sous forme d'un dialogue entre l'élève et son professeur rapporté au style indirect.
- A l'introduction, nous remarquons l'emploi de deux personnes :
  - La première personne du singulier, désignée par l'adjectif possessif : **mon.**
  - Et la première personne du pluriel : **nous = les élèves de la classe.**
- Au cours du développement des arguments, le scripteur marque sa prise de position :
  - Par la première personne du singulier : **je – moi – me – mon.**
  - Par l'adverbe renvoyant au sujet : **personnellement.**

- Par des adverbes marquant l'intensité ou la comparaison : **très – mieux.**

- A la conclusion, choisit de se rallier à la position de son professeur, en exprimant l'idée : **je suis convaincu par l'opinion de mon professeur.**

Mon professeur dit à nous ne sommes pas cultures (...) il nous dit pourquoi ?

(...) Je réponds moi personnellement je lis pas parce que la plupart du mon temps vide à la télévision, parce que la t.v ces mieux. (...) Quand j'ai terminé mon parole le professeur ma dis que je suis pas juste, c'est le contraire le livre donne a la lecture des informations très riche. (...).

Finallement je convenque à l'opinion de mon professeur, et je pormis a lui de lire

### Copie 15 :

- Nous notons dans cette copie l'emploi de trois personnes :

La première personne du pluriel : **nous – notre – nos.**

Le pronom indéfini : **on.**

La troisième personne du pluriel : **ils.**

- Nous remarquons aussi que la valeur du pronom indéfini **on** est tantôt la même que celle des deux autres pronoms (**nous – ils**) et tantôt elle est différente :

**Nous = on = je + les élèves.**

**On = ils = les autres.**

**On = tout le monde : valeur générale.**

Nos parents et les profs, nous accusent de ne pas aimer la lecture qui est une partie la culture.

D'abord nous ont remarquer plusieurs fois et notre problem c'est que on est pris par la télévision (...).

Ensuite ils connaissent pas la valeurs de la lecture, par exemple on lisant quotidiennement on a prend toujours des novel chause.

C'est pour se la qu'on dit la lecture est un fruits.

### Copie 16 :

- A l'introduction, l'élève prend de la distance : absence de pronoms renvoyant à sa personne.

- En développant ses arguments le scripteur adhère à son discours à travers :
  - o La première personne du pluriel : **nous – notre.**
  - Nous = tout le monde : valeur générale.**
  - o Des adjectifs qualificatifs : **difficile – incomprise – importante.**
  - o Des adverbes exprimant l'intensité ou la manière : **très – bien – facilement.**
- A la conclusion, l'élève utilise la première personne : **je – nous - notre.**  
Et aussi un verbe d'opinion : **croire.**

La plupart des élèves ne aiment pas la lecture et des livre. Malgré Elle très importante et donne des information.

toutefois, Nous trouvons dans la lecture des mots difficiles. (...)

donc Nous cherchons notre voie pour comprendre bien et facilement comme le télévision. D'abord, il donne des information importante (...).

finalement, je croi que la lecture elle reste la base (...) nous trouvons les information que ne trouve pas a notre voie.

### Copie 17 :

- Tout au long de son texte l'élève alterne entre l'emploi de la première personne du pluriel ( **nous – notre**) et le pronom indéfini ( **on**).
- Nous = on = je + tout le monde : valeur général.**
- Nous remarquons une seule utilisation de la première personne du singulier, au sein d'une proposition exprimant la préoccupation du scripteur : **je ne sais comment.**
- L'élève s'implique aussi, à travers des termes comme : **surtout - très – important - malheureusement – intéressant – très – nécessaire – devoir – la meilleur – plus compréhensif – mauvaises – sûrement – bonne.**

Si on compare notre pays avec d'autre pays Européan on va marquer un grande différence dans tous les domaines et Surtout le développement (...) la culture qui tient un role très important dans notre vie humaine et son absente crée malheureusement (...).

La culture est très important, intéressent et très nécessaire dans la vie. donc on doit apprendre, je ne sais comment, mais la meilleur solution c'est lire (...) pour être

plus compéhensif, intelligent (...) à travres la lecture on va surement avoir une bonne résultat c'est être cultivé, développé...etc comme tout le monde.

A cette étape de notre analyse des copies, il nous semble nécessaire d'inclure la septième question posée aux enseignants au cours de notre enquête<sup>63</sup>. Elle aborde l'importance de la maîtrise de l'énonciation chez l'élève afin de libérer son expression :

Tous les enseignants ont répondu par un **oui** .

Quant à savoir pourquoi c'est important, **64%** d'entre eux répondent par :

- *Cela permet à l'élève d'arriver à produire un texte cohérent. Et ceci, en l'initiant à la grammaire du texte.*
- *Ce sont des moyens linguistiques investis dans la rédaction d'un texte argumentatif. Et cela veut dire qu'ils améliorent l'expression écrite de par leur utilisation.*
- *Cela permet à l'élève de mieux rédiger.*
- *Ils permettent aux élèves de développer leur créativité.*
- *Ils libèrent leur imagination et leur créativité.*

---

<sup>63</sup> Annexes, page 106.

**3-3-1 Tableaux récapitulatifs :  
Les marques de l'énonciateur**

Type d'indices D'énonciation	Personnes			Marques de jugement			Marques d'opinion				
	1 <sup>ère</sup> Personne Du singulier	1 <sup>ère</sup> Personne Du pluriel	Pronom Indéfini « On »	Adverbe	Adjectif qualificatif	Expression	Adverbe	Verbe	Expression	Auxiliaires Modaux « Devoir Pouvoir »	La structure « Il Faut + Verbe »
01	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
02	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-
03	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-
04	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+
05	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-
06	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
07	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-
08	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-
09	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-
10	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-
13	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-
14	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
15	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
16	+	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-
17	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
<b>Pourcentage de La classe</b>	58,82	58,82	17,64	70,58	70,58	47,05	58,82	17,64	17,64	11,76	05,88
<b>Fréquence d'emploi des principaux critères en pourcentage.</b>	<b>Personnes : 45,09</b>			<b>Marques de jugement : 62,73</b>			<b>Marques d'opinion : 22,34</b>				

## Les marques de l'énonciateur

Type d'indices D'énonciation  Copies	Temps et Mode				Indicateur  De Temps	Ponctuation			
	Présent De L'énonciation	Conditionnel	infinitif	Autres Temps		Interrogation	Intonation	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	-	-	-	-	-	-
02	+	-	-	-	+	-	-	-	-
03	+	-	-	-	+	+	-	-	-
04	+	-	-	-	+	+	-	-	-
05	+	-	-	-	-	-	-	-	-
06	+	-	-	-	-	-	-	-	-
07	+	-	-	-	-	-	-	-	-
08	+	-	-	-	+	-	-	-	-
09	+	-	-	-	-	-	-	-	-
10	+	-	-	-	-	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-	-	-
13	+	-	-	+	-	-	-	-	-
14	+	-	-	-	-	-	-	-	-
15	+	-	-	+	-	-	-	-	-
16	+	-	-	-	-	-	-	-	-
17	+	-	-	-	+	+	-	-	-
<b>Pourcentage de La classe</b>	100	00	00	11,76	29,41	17,64	00	00	00
<b>Fréquence d'emploi des principaux critères en pourcentage.</b>	<b>Temps et mode : 27,64</b>				29,41	<b>Ponctuation : 04,41</b>			

## Les marques du récepteur

Type d'indices D'énonciation  Copies	Implication du récepteur		
	2 <sup>ème</sup> personne Du singulier	2 <sup>ème</sup> personne Du pluriel	Conclusion –compromis-
01	–	+	+
02	–	–	–
03	–	–	+
04	–	–	+
05	–	–	+
06	+	–	–
07	–	–	–
08	–	–	–
09	–	–	–
10	–	–	+
11	–	–	–
12	–	–	–
13	–	–	–
14	–	–	–
15	–	–	+
16	–	–	+
17	–	–	–
<b>Pourcentage de La classe</b>	05,88	05,88	41,17
<b>Fréquence d'emploi du principal critère en pourcentage.</b>	<b>Implication du récepteur : 17,64</b>		

### 3-3-2 Commentaire :

- Dans cette classe les marques d'énonciation renvoyant à l'énonciateur sont inférieures à celles de la classe de la 3<sup>ème</sup> ASLE. 41,17% (07 élèves) de la classe s'exprime en utilisant plusieurs personnes (je – nous – on). 17,64% (03 élèves) n'emploie aucune personne.
- L'emploi des marques de jugement dépasse la moyenne : 62,73% de la classe.
- Tandis que l'usage des marques d'opinion est inférieur à la moyenne : 22,34%.
- Tous les élèves utilisent le présent de l'indicatif (présent de l'énonciation). 11,76% (02 élèves) de la classe emploie aussi, un autre temps (le passé composé).
- Nous notons l'emploi insuffisant (29,41%) des indicateurs de temps pour marquer le moment de l'énonciation.
- Seulement 17,64% (03 élèves) de la classe use de l'interrogation (la question rhétorique) dans leur écrit argumentatif.
- L'implication du récepteur reste rarement marquée : 17,64% (02 élèves pour l'emploi des personnes renvoyant au récepteur) de la classe. Cependant, nous observons que l'usage de la conclusion rédigée dans le but de satisfaire l'autre (l'enseignant), est assez élevé presque la moitié de la classe.

#### 4- Synthèse :

En analysant les copies des élèves, nous sommes obligée de nous demander :

Est-ce que l'apprenant est conscient de son rôle de « sujet parlant » ?

Est-ce que l'apprenant-scripteur avant de rédiger son texte, prend le temps de se poser quelques questions ?

1- Par rapport à l'emploi des pronoms personnels :

1-1 Souvent dans une même copie, nous retrouvons ces trois pronoms, « *je – nous – on* » :

- Qui suis-je quand j'argumente ?
- Est-ce que je m'exprime en mon nom, en tant que camarade, fils, élève, etc. ?
- Est-ce que je m'exprime au nom d'un groupe social, de ma classe, de ma génération ?

1- 2 Dans quelques copies, nous notons aussi, la présence du « vous » ; souvent la conclusion est rédigée dans le but de satisfaire l'autre (le lecteur, le professeur) :

- Qui est le destinataire auquel je m'adresse ?
- Mon destinataire est-il un simple individu ou le représentant d'un groupe ?
- Quelle est la relation que j'entretiens avec mon destinataire : est-elle égalitaire ou hiérarchique ?
- Dois-je impliquer directement mon destinataire ou non ?

1-3 Nous remarquons dans quelques productions, l'absence de pronoms renvoyant au scripteur :

- Dois-je intervenir dans mon discours ? Si c'est oui, alors quel pronom dois-je employer ?
- Dois-je prendre une part de distance par rapport à ce que j'écris ? Ou pas ?

2- Par rapport aux modalités :

Avec quelle intensité, dois-je intervenir dans mon discours ?

- Un peu ? Beaucoup ? Ou pas du tout ?
- Dois-je nuancer mes propos ?
- comment soutenir ma thèse ? En affirmant une absolue certitude ? Ou en semant le doute ?

Une autre question nous vient à l'esprit :

L'apprenant cet « adolescent » éprouve-t-il des difficultés à se situer lui-même, en tant qu'énonciateur, par rapport à son discours ?

Nous pouvons alors, par rapport à cette interrogation, retenir trois degrés d'implication du locuteur : celle qui est forte, celle qui est modérée, et celle qui tend à s'effacer. Mais, en ce

qui concerne cette dernière cela ne veut pas dire que nous assistons à un réel effacement du locuteur : car, si nous examinons de plus près leurs écrits, nous découvrons qu'il y a quelques élèves, même s'ils n'utilisent pas le pronom personnel « je » et presque pas de modalisateurs, leur prise de position demeure assez forte puisqu'ils emploient par exemple des structures du genre : Il faut que + le verbe trouver, des verbes comme devoir ou des expressions tel : c'est très important.

Par contre, dans d'autres textes, l'émetteur s'efface beaucoup plus : phrases nominales, infinitif, l'emploi du pronom indéfini on, des termes comme (les gens, ceux, la personne, etc.).

Enfin, il nous semble intéressant de pouvoir se servir des erreurs des élèves et de modifier leur étude en une démarche pédagogique afin, dans un premier temps, de provoquer une réflexion sur le fonctionnement du discours, et dans un deuxième temps, d'améliorer la qualité des expressions écrites.

Il nous semble aussi, que ce type d'analyse offre deux principaux avantages pour la didactique des langues :

D'une part, au lieu d'avoir une simple analyse des erreurs se basant sur les points négatifs, cette étude met en valeur tous les efforts fournis par l'élève pour s'exprimer dans une langue qui lui est étrangère et assez difficile.

D'une autre part, cette analyse met l'accent sur la particularité de chaque apprenant face à l'enseignement proposé : chaque élève s'approprie les données fournies par l'enseignant, selon sa motivation, son intérêt porté à la langue, son niveau, etc.

Pour clore cette partie, nous proposons la citation de S.P Corder<sup>64</sup>

*« Les erreurs ont trois significations : pour l'enseignant, « elles lui indiquent, où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre » ; pour le chercheur, « elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend, s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue » ; pour l'apprenant, « elles sont indispensables, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend ».*

Après avoir analysé les copies des élèves une question s'impose à nous :

Comment évalue-t-on à l'écrit, les marques d'énonciation de l'élève ?

---

<sup>64</sup> S.P Corder, Que signifient les erreurs des apprenants ?, Revue Langages n°57, 1980, p.13.

## 5- La place de l'évaluation de l'énonciation, au sein du programme officiel :

Afin de pouvoir répondre à la question posée précédemment, nous consultons le programme de Français de 3<sup>ème</sup> AS. Nous observons deux grilles relatives aux compétences attendues des élèves afin de comprendre et interpréter divers discours écrits et aussi de produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis :

a- Une grille de compétence à l'écrit, en réception<sup>65</sup>, qui comporte cinq capacités d'apprentissage à l'écrit, deux d'entre elles sont en relation avec la situation d'énonciation. Sur les dix sept objectifs visés à travers ces mêmes capacités, nous en comptons trois qui sont aussi des critères d'évaluation de l'écrit :

- Elaborer des significations : \*Repérer les marques de l'énonciation.
- Réagir face à un texte : \* Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.  
\* Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

b- Une grille de compétence à l'écrit, en production<sup>66</sup>, qui compte cinq capacités en relation avec vingt objectifs, d'apprentissage à l'écrit, qui pourraient être des paramètres d'évaluation. Neuf d'entre eux sont consacrés à la planification de la production au plan pragmatique et au plan du contenu. Parmi ce nombre, nous inventorions deux par rapport au lecteur et au scripteur. Huit paramètres sont retenus pour l'organisation de la langue de façon appropriée. Et enfin, trois sont destinés à la révision de l'écrit :

Capacités :	Objectifs d'apprentissages à l'écrit :
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	* Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. * Faire un choix énonciatif.

Nous tenons en premier lieu à souligner, après la lecture de ces deux grilles, que ces dernières sont destinées à tous les types de discours enseignés en 3<sup>ème</sup> année secondaire.

En deuxième lieu, les critères d'évaluation proposés, sont assez généraux, vagues, non détaillés et insuffisant, par rapport au profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire ainsi que

<sup>65</sup> Consulter Annexes, pages 131-132.

<sup>66</sup> Ibid., pages 132 et 133.

l'objectif terminal d'Intégration, choisis par les concepteurs du programme, qui sont axés sur un discours marqué par la subjectivité de l'apprenant :

« a- *Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire* :

*Les apprenants, au terme du cursus, auront :*

*Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position).*

*b- Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle) :*

*Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).<sup>67</sup> »*

En ce qui concerne le débat d'idées, une grille lui est destinée, renvoyant aux niveaux discursif et textuel<sup>68</sup>. Elle comprend trois critères au niveau discursif, tous sont orientés sur l'énonciation.

Tandis que deux paramètres seulement sont consacrés à l'énonciation, au niveau textuel :

Niveau discursif :	Niveau textuel :
- Visée : prendre position	- Le système d'énonciation
- L'énonciation à plusieurs (La polyphonie).	- Les connotations (positives/négatives).
- Prise en compte du destinataire Dans son discours.	Ou l'implicite du discours.

Ajoutons aussi que la compétence transversale à privilégier, selon le programme, est que l'apprenant doit s'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

Après l'examen des différents documents officiels édités par le ministère de l'éducation (Programme de 3<sup>ème</sup> AS, Document d'accompagnement et Manuel scolaire), nous notons qu'aucune grille d'évaluation n'est proposée pour le texte argumentatif. Ce qui nous conduit à nous poser quelques questions :

Pourquoi cette rupture entre le système d'évaluation et les objectifs d'enseignement ?

Pourquoi ce déséquilibre entre les capacités attendues de l'apprenant et les paramètres d'évaluation ?

En l'absence d'une grille d'évaluation, quelles sont les pratiques évaluatives de ce type d'écrit, placé dans une perspective énonciative ?

---

<sup>67</sup> Annexes, page 130.

<sup>68</sup> Ibid., page 133.

Pourquoi ne propose t-on pas un système d'évaluation accompagné de normes explicites, concernant l'énonciation ?

En effet, il serait intéressant, de prendre en considération tout ce qui renvoie au fonctionnement énonciatif de la communication, si nous voulons faire acquérir aux élèves la compétence, transversale à privilégier, selon le programme officiel, afin qu'*ils s'affirme en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.*<sup>69</sup>

Pour clore cette étape nous citons ci-dessous, un passage de Christine Tagliante<sup>70</sup> qui pense que toute l'évaluation :

*« Doit s'appuyer sur des critères bien définis, qui sont les seuls garants d'un minimum d'objectivité ».*

---

<sup>69</sup> Voir Annexes, page 134.

<sup>70</sup> L'évaluation, Clé International, 1991, page 114.

## **CONCLUSION**

Nous arrivons à la fin de notre travail en ayant dégagé un ensemble de remarques.

D'abord, même si les élèves arrivent plus ou moins à exprimer leurs opinions à travers les indices d'énonciation, cela ne nous a pas empêché de déceler des lacunes se situant au niveau :

- du lexique affectif par lequel le locuteur cherche à attirer la sympathie ou l'estime du public ainsi qu'à montrer son image sous son meilleur jour. Ce vocabulaire est mal ou insuffisamment utilisé par les élèves- scripteurs.
- De l'adaptation au destinataire, afin de disposer de son argumentation en fonction de ce qu'il sait de la nature du lecteur (son niveau, son statut, ses penchants politiques ou culturels, etc.)
- De la valeur des pronoms personnels utilisés. L'emploi de la première personne (au singulier ou au pluriel).

Ensuite, le nouveau programme du secondaire et plus précisément celui de la 3<sup>ème</sup> AS, même s'il a été théoriquement conçu selon une vision discursive et dans une perspective énonciative, néanmoins il n'offre pas les moyens stratégiques ou méthodologiques permettant l'application en classe de ce cadre théorique.

En effet, on ne prend pas en considération les conditions indispensables pour que l'élève s'implique réellement sur le plan du langage ainsi que sur le plan cognitif. Aucun paramètre n'est cité dans les documents officiels pour évaluer l'implication et la prise de position de l'élève dans son écrit argumentatif.

Nous tenons à ajouter aussi, que notre recherche a soulevé beaucoup de questions restées souvent sans réponses car nous supposons que la récente conception du nouveau programme du Français au secondaire, n'offre pas suffisamment de temps pour pouvoir combler les différentes lacunes enregistrées. Et nous estimons aussi que ces mêmes interrogations pourraient devenir de futures pistes de réflexion qui se prolongeraient dans le domaine de l'énonciation. En voici quelques unes :

- Comment pousser l'élève à prendre conscience de son rôle de « *sujet parlant* » ? et aussi de son pouvoir de persuasion, à travers son discours argumentatif ?

- Quels sont les moyens à mettre à la disposition de l'élève pour qu'il puisse choisir le genre de relation à entretenir avec son discours : prendre distance ou au contraire s'impliquer fortement ou modérément, selon l'objectif de son discours ?
- Comment emmener l'élève à prendre en considération la présence de l'autre grâce à la détermination de son intention discursive ?

Enfin nous pensons qu'un projet centré sur l'expression du « Moi » avec les différents moyens linguistiques, fournit le cadre approprié pour une mise en perspective, richement productive, des diverses *occurrences* de la notion d'argumentation.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

ADAM Jean-Michel, *Linguistique textuelle*, Des genres de discours aux textes, Nathan/Her, 1999.

ANSCOMBRE Jean-Claude, DUCROT Oswald, *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga éditeur, Hayen 11, 1997.

BENVENISTE Emile, *Problèmes de Linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.

BENVENISTE E., *l'Appareil formel de l'énonciation*, 1970.

BOISSINOT Alain, *Les textes argumentatifs*, Bertrand-Lacoste, CRDP-Toulouse, 1992.

CHARTRAND Susanne G., *Outil pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits, en compréhension*, Québec Français, Hiver 1995, Numéro 96.

CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique (Sous la direction), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Edition du Seuil, Février 2002.

CHEVALIER J-C., BENVENISTE C. Blanche, ARRIVE M. et PEYTARD J., *Grammaire du français contemporain*, Larousse, 2002.

CORDER S. P., *Que signifient les erreurs des apprenants ?*, Revue Langages, Numéro 57, 1980.

CUQ Jean-Pierre (Sous la direction de), *Dictionnaire de Didactique du Français, Langue Etrangère et Seconde*, ASDIFLE, CLE International, S.E.J.E.R., Paris, 2003.

DECOSTE Michel, JACQUENS Marie-José, JEAN Joelle, JORDY Jean, TOUZIN Marie-Madeleine et la collaboration de JEAN Patrik, *Livre du professeur, Français, Seconde*, Les éditions Bertrand Lacoste, 2002.

DOURY Marianne, MOIRAND Sophie, *L'argumentation aujourd'hui, Position théorique en confrontation*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004.

DUBOIS Jean (Sous la direction), *Dictionnaire de Linguistique*, Librairie Larousse, 1989.

DUCROT Oswald et autres, *Les mots du discours*, Les Editions de Minuit, Paris, 1980.

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

DUCROT Oswald, *Le Dire et le Dit*, Les Editions de Minuit, Paris, 1984.

ELIMAM Abdou, *L'exception linguistique en didactique*, Manuel confectionné à partir des conférences en Sciences du langage et en Didactique des langues (ENSET-Oran-2003-2006), Edition Dar El Gharb, 2006.

GALLUZO-DAFFLON Rosine, *Didactique du discours : une question de sujet*, Actualité recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007.

GRAPPIN Daniel, *L'argumentation (2)*, CRDP de l'Académie de Grenoble et Editions Delagrave, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 1999.

MECHBOUB Belkacem, *Français 3<sup>ème</sup> AS*, Edition EB. Baghdadi, 2002.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982.

MOIRAND S., *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1979.

NØLKE Henning, *Le regard du locuteur, Pour une linguistique des traces énonciatives*, Editions Kimé, Paris, 1993.

NUCHEZE (de) Violaine et COLLETTA Jean-Marc, *Guide terminologique pour l'analyse des discours, Lexique des approches pragmatiques du langage*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern, 2002.

PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA, *Nouvelle rhétorique- Logique et rhétorique*, in *L'homme et la rhétorique*, Méridiens Klincksieck, 1990.

RIEGEL J-C. PELLAT, RIOUL R., *Grammaire méthodique du Français*, Paris, PUF, 2004.

ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Nouvelle édition revue et augmentée, *L'essentiel Français*, Edition Ophrys, Paris, 2008.

SAADOUN Slimane, *Le français au Bac, lire, comprendre, écrire*, Copyright, 2003.

TAGLIANTE Christine., *L'évaluation du langage*, Techniques de classe, CLE International, Paris, 1991.

VIEL Michel, (dans un entretien avec Métral Isabelle et Jamet-Madec Thérèse), *Entre linguistique et didactique*, l'US Mag, hebdomadaire du SNES, Supplément au numéro 577, Le 25 octobre 2002.

VESLIN Odile et Jean, *Corriger les copies, Evaluer pour former*, Hachette Livre, Paris, 1992.

VIGNAUX Georges, *Enoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours*, in *Langue française, Argumentation et énonciation*, Numéro 50, 1981.

WEINLAND Katherine, PUYGRENIER-RENAULT Janine, *Le français au collège*, Les éditions Bertrand-Lacoste, 1998.

### **Thèses :**

FARI BOUANANI Gamal El Hak, *Didactique de l'écrit et progression en Français : évolution de la fréquence et du type d'erreurs dans deux situations d'enseignement*, Thèse pour l'obtention du Doctorat en Français, Option : Didactique, Université d'Oran, 2008.

CHEKKOUR Myra, *Le texte argumentatif comme support dans le développement de la production écrite chez les élèves de la 2<sup>ème</sup> année secondaire*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magistère, Option : Didactique des langues étrangères, Université de Batna, 2006.

HASSANI Zohra, *Analyse des difficultés de compréhension et de production du texte argumentatif : Cas des élèves de terminale de la région d'Oran*, Thèse de Magistère, Option : Didactique, Université d'Oran, 2006.

KHALILI Fatima Zohra, *Difficultés d'emploi des prépositions dans l'apprentissage du FLE*, Mémoire de Magistère, Spécialité : Sciences du langage, 2006.

#### DOCUMENTS OFFICIELS

Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, *Document d'accompagnement du programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire, Français*, Septembre 2006.

Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, *Curriculum de Français, Troisième année secondaire, Toutes les filières*, 2007.

#### REFERENCES SITOGRAPHIQUES :

<http://www2b.ac-lille.fr/weblettres/productions/Pompei/enonciation.htm>

<http://www.linguistes.com/phrase-enonces.html>

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

<http://www.fdlm.org>

## **ANNEXES**

<b>1-Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de Français</b>	<b>105</b>
<b>2- Copies de quelques élèves</b>	<b>112</b>
<b>3- Extraits du manuel scolaire</b>	<b>121</b>
<b>4- Extraits des documents officiels du ministère de l'éducation</b>	<b>130</b>

## ANNEXE 01

### Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de Français

#### Identification :

Wilaya : .....

Enseignant de Français depuis :.....ans

1- Exploitez-vous les indices d'énonciation pour la compréhension du texte argumentatif ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

.....  
.....

2- Quels sont les indices d'énonciation exploités au cours de l'analyse du texte argumentatif ?

.....  
.....  
.....

3- Les élèves relèvent-ils les indices d'énonciation du texte argumentatif ?

Facilement

difficilement

Vous avez une autre réponse :

.....  
.....

4- Les pronoms personnels opèrent-ils dans votre choix du texte argumentatif étudié, en classe ?

Oui

Non

Pourquoi ?:

.....  
.....  
.....

5- Abordez-vous en classe les différentes valeurs des pronoms personnels employés dans les textes argumentatifs étudiés ?

Oui

Non

Pourquoi ?:

.....  
.....  
.....

6- Les élèves utilisent-ils les marques d'énonciation dans leurs productions écrites (argumentation) ?

Peu

beaucoup

moyennement

pas du tout

**Pourquoi ?:**

.....  
.....  
.....

**Quel genre d'indices ?:**

.....  
.....  
.....

**7-Pensez-vous que la maîtrise de l'emploi des indices d'énonciation chez l'élève peut libérer son expression ?**

**Oui**

**Non**

**Pourquoi** (pour les deux réponses) ? :

.....  
.....  
.....

**Comment**( pour la première réponse) ?:

.....  
.....  
.....

**8-L'étude de l'énonciation dans le texte argumentatif en classe peut-elle améliorer l'apprentissage du Français langue étrangère ?**

**Oui**

**Non**

**Pourquoi** (pour les deux réponses) ? :

.....  
.....  
.....

**Comment** ( pour la première réponse)?:

.....  
.....  
.....

**9-Selon-vous, devrait-on exploiter plus l'étude de l'énonciation tout au long de l'année, en classe ?**

**Oui**

**Non**

**Pourquoi** (pour les deux réponses) ? :

.....  
.....  
.....

**Comment**( pour la première réponse) ?:

.....  
.....  
.....

**N.B :** Nous vous informons que vous pouvez pour chaque question rajouter, si vous manquez de place, au dos du questionnaire tous les commentaires, remarques, suggestions ou autres, que vous jugerez utiles.

**Merci pour votre coopération.**

## Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de Français

### Identification :

Wilaya : Oran

Enseignant de Français depuis : 34

1- Exploitez-vous les indices d'énonciation pour la compréhension du texte argumentatif ?

Oui  Non

Pourquoi ? Car elle ne tient pas les marques de la subjectivité

2- Quels sont les indices d'énonciation exploités au cours de l'analyse du texte argumentatif ?

Les pronoms personnels  
les articulateurs logiques et progressifs  
des arguments

3- Les élèves relèvent-ils les indices d'énonciation du texte argumentatif

Facilement ?  difficilement ?

Vous avez une autre réponse : Cela dépend du niveau  
des élèves  
ont-ils été préparés par cela ? Pré requis

4- Les pronoms personnels opèrent-ils dans votre choix du texte argumentatif étudié, en classe ?

Oui  Non

Pourquoi ? Certes, mais ce n'est pas une condition  
sauf qu'une

5- Abordez-vous en classe les différentes valeurs des pronoms personnels employés dans les textes argumentatifs étudiés ?

Oui  Non

Pourquoi ? en fonction de leur support  
→ pertinence de l'emploi de pronoms  
ou pas

6- Les élèves utilisent-ils les marques d'énonciation dans leurs productions écrites (argumentation) ?

Peu  beaucoup  moyennement  pas du tout

Pourquoi ? L'élève pense simplement de l'  
argumentation en s'appuyant davantage  
sur le plan des faits

Quel genre d'indices ? L'emploi de l'emphase qui  
est valable pour le oral comme le  
littéraire

7- Pensez-vous que la maîtrise de l'emploi des indices d'énonciation chez l'élève peut libérer son expression ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? :

Cela est pas obligatoire. L'élève peut argumenter sans pour autant accuser les autres.

Comment (pour la première réponse) ? :

l'emploi de notes de lecture  
à voir quest. (6)

8- L'étude de l'énonciation dans le texte argumentatif en classe peut-elle améliorer l'apprentissage du Français langue étrangère ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? :

Oui dans la mesure où elle permet de maintenir la motivation et l'absorption de l'apprentissage.

Comment (pour la première réponse) ? :

Elle est plus dans l'interaction que dans la lecture seule. Elle permet de développer les compétences de compréhension et de production.

9- Selon-vous, devrait-on exploiter plus l'étude de l'énonciation tout au long de l'année, en classe ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? :

Non car cela n'est pas spécialement utile.

Comment (pour la première réponse) ? :

En micro-productions au 1<sup>er</sup> degré et au 2<sup>nd</sup> degré.

N.B : Nous vous informons que vous pouvez pour chaque question rajouter, si vous manquez de place, au dos du questionnaire tous les commentaires, remarques, suggestions ou autres, que vous jugerez utiles.

Merci pour votre coopération.

- Dans tout cela, l'élève peut maîtriser le genre d'emploi sans pour autant trouver les outils nécessaires pour former les ~~compétences~~ formes. Donc la non maîtrise de la forme.

## Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de Français

### Identification :

Wilaya : ORAN

Enseignant de Français depuis : .....ans

1- Exploitez-vous les indices d'énonciation pour la compréhension du texte argumentatif ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Ces indices permettent de mieux comprendre le texte argumentatif.

2- Quels sont les indices d'énonciation exploités au cours de l'analyse du texte argumentatif ?

Il y a beaucoup sur le statut des interlocuteurs, les indices de lieu et de temps.

3- Les élèves relèvent-ils les indices d'énonciation du texte argumentatif

Facilement ?

difficilement ?

Vous avez une autre réponse :

Évidemment, les apprenants arrivent à identifier ces indices.

4- Les pronoms personnels opèrent-ils dans votre choix du texte argumentatif étudié, en classe ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Les pronoms personnels permettent de saisir l'importance des échanges entre l'auteur du texte qui veut convaincre le lecteur celui à qui s'adresse le texte.

5- Abordez-vous en classe les différentes valeurs des pronoms personnels employés dans les textes argumentatifs étudiés ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Les pronoms personnels sont des outils de substitution qui permettent la continuité du sens. De ce fait, il est indispensable de les étudier dans le cadre d'une grammaire textuelle.

6- Les élèves utilisent-ils les marques d'énonciation dans leurs productions écrites (argumentation) ?

Peu

beaucoup

moyennement

pas du tout

Pourquoi ?

L'écrit reste un problème délicat. Il n'y a pas vraiment une didactique de l'écriture dans les pratiques de classe.

Quel genre d'indices ?

Pronoms personnels démonstratifs, relatifs, mais très souvent d'une manière erronée.

7- Pensez-vous que la maîtrise de l'emploi des indices d'énonciation chez l'élève peut libérer son expression ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? : .....

..... cela lui permettra d'arriver à produire  
un texte cohérent. En l'initiant à la

Comment ( pour la première réponse ) ? : ..... grammaire de texte.

8- L'étude de l'énonciation dans le texte argumentatif en classe peut-elle améliorer l'apprentissage du Français langue étrangère ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? : .....

..... Car l'argumentation  
est de vivre sur lequel vont se greffer  
tous les autres types de textes. Et l'argumentation  
est présente dans tous les discours

Comment ( pour la première réponse ) ? : .....

9- Selon-vous, devrait-on exploiter plus l'étude de l'énonciation tout au long de l'année, en classe ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? : .....

..... R. l'élève doit comprendre  
que pour saisir le sens d'un texte, il lui  
faut d'abord saisir la situation énonciative

Comment ( pour la première réponse ) ? : ..... du texte

..... Cette activité doit devenir un  
reflexe à l'approche de tout texte  
situationnel.

N.B : Nous vous informons que vous pouvez pour chaque question rajouter, si vous manquez de place, au dos du questionnaire tous les commentaires, remarques, suggestions ou autres, que vous jugerez utiles.

Bon courage .

Merci pour votre coopération.

## ANNEXE 02

CLASSE : 3<sup>ème</sup> ASLE

COPIE 01 :

Le problème de la lecture touche toutes les catégories de la société dans la plus-part du monde.

Mon père déteste la lecture sauf de les journaux, impossible pour lui, prend un livre et lie la mortier. par ailleurs, il ne peut pas lire bien parce qu'il a impuissance de vue à cause de la nature de travail ce - pour cela il porte des lunettes.

Ma mère n'est pas le temps pour lire à cause de sa occupation par le ménage de la maison, en plus elle n'a pas les livres. elle préfère que regarde les émissions françaises mieux que la lecture.

La lecture diffrente très importante pour comprendre la langue du monde. il faut que

trouve des solution valables pour poussé les gens d'être lire et apprendre la vie avec légèreté.

## COPIE 05 :

C'est vrai que la lecture est très importante afin de se perfectionner dans notre langue et aussi les autres langues étrangères.

Mais, de nos jours la lecture est devenue quelque chose d'ennuyeuse, surtout dans la présence des magazines et l'internet. Parce que ces moyens sont plus attirants et ne contiennent pas de grands chapitres, par exemple : les magazines parlent des célébrités qui intéressent en particulier les jeunes. L'internet lui nous permet d'accéder en vitesse à tout ce qu'on veut savoir, sans passer des jours à lire un livre.

Certes, que la lecture n'est pas aussi amusante, elle peut devenir intéressante, mais il faut choisir un bon livre pour débiter et aussi pour avoir une bonne idée d'elle, avec le temps on peut s'habituer à l'aimer.

## COPIE 14 :

Je sais très bien que la lecture nous instruit et élargit notre culture dans tous les domaines (l'histoire, la science, la géographie et l'Art...) Mais notre culture est insuffisante ou presque absente.

D'abord, l'insuffisance de temps ne me laisse pas lire et cela à cause de le mal usage et la mauvaise organisation de cette merveilleuse chose.

Ensuite, la continuité de la préparation et la révision pour le Bac m'occupent beaucoup (c'est pour cela que je ne peux lire).

En outre, l'absence des possibilités comme

l'achat des livres et le va-et-vient aux bibliothèques et c'est trop cher.

Enfin, la suite de les moyens de Technologie audiovisuels qui remplace la lecture d'un beau livre comme la Télévision, l'Internet et le Téléphone mobile, ces moyens sont les principales et l'importantes chose qui intéressent et occupent les jeunes d'aujourd'hui.

Pour conclure, la lecture est nécessaire pour toute l'humanité parce qu'elle a beaucoup des bénéfices, et j'aimerais bien lire car la lecture est très intéressante.

CLASSE : 3<sup>ème</sup> ASSE

COPIE 01 :

quand j'entame la lecture d'un magazine ou d'un journal ou d'un sous-titrage arabe ou français je trouve des difficultés à lire convenablement, alors mes parents et mes profs me reproche de ne pas être à la hauteur ceci est dû à la non persévérance de la lecture, parce que j'utilise très mal mon temps, je suis pris dans les vacances par la T.V et les jeux vidéo, et l'internet, la majorité de mon temps est absorbé par ces distractions futiles ou pas. Rien ne remplacera la lecture qui restera toujours l'outil indiscutable de la culture.

COPIE 06 :

Si les parents et les professeurs nous accusent de ne pas aimer la lecture, il faut d'abord qu'ils sachent où est le problème.

Comme nous habitons ce village, il y a un manque terrible des moyens de culture et parmi ce manque il n'y a même pas une bibliothèque pour se procurer des livres et pour ce permettre d'acheter un livre dans notre pays les livres sont chers.

A partir des arguments que j'ai présentés en fait que un simple citoyen ne peut pas élever sans niveau de culture.

**COPIE 10 :**

La lecture c'est la nutrition  
de cerveau et avec la on a devlope  
notre pense et notre locution orale  
mais moi je n'aime pas la lecture  
pour différents causes.

D'abord, dans notre ville il  
n'y a pas des bibliothèques publics  
même que vous trouvez elles ne  
contiennent pas qui nous s'aime lire.

Ensuite, rarement de vous  
trouvez des livres qui prennent des

informations intéressantes parce  
que la plupart des livres parle de  
qui nous connaissons.

Enfin, j'estime que la plupart  
des gens s'éloignent à la lecture parce  
qu'ils voient des autres choses futiles  
sans intérêt pour cette raison  
la culture de la lecture inexistante  
dans notre société.

Pour toutes ces raisons je n'aime  
pas la lecture.

CLASSE : 3<sup>ème</sup> ASLPH

COPIE 01:

Je suis étudiante, la fin <sup>juin</sup> d'année 2008  
j'ai une BAC pour réussite; c'est pourquoi  
je suis toujours entraîné de réviser mes leçons  
mais j'ai pas beaucoup de temps pour faire tous  
les exercices que les profs donne à nous,  
et aussi j'ai pas le temps pour prendre un livre  
et lire le.

~~Parce que~~ D'abord, la première chose c'est  
que la télévision occupe beaucoup de chose  
pour faire, et moi quand j'ai écouté la musique  
ou bien regardé les comédies films je sente  
bien.

Ce problème de n'est pas lecture les  
livres qui revient à le nouveau système  
30% à l'étudiant en classe des terminaux.  
surtout en les matière qui ont les mots  
très difficiles et bigus (Filo - History ...)  
parce que nous résumons les leçons et  
cherchons un et on a aussi beaucoup  
des recherches à faire (en Arab - Filo ...)

N'oubliez pas le ménage, surtout les  
jours des fêtes, en n'oubliez tous que nous  
connu.

Enfin, nous ouvre ma tête et je voudrais  
essayer de lire parce que la lecture ma  
permis d'obtenir des bonnes notes à tous  
les matières avec le sport.

**COPIE 04 :**

Dans les dernières années la lecture se diminue beaucoup surtout par les élèves

Cette phénomène existe à cause de la télévision et d'internet et surtout la difficulté de les mots utilisés dans les livres  
La télé parce qu'il y'a des programmes acceptable par tous.  
Et d'internet de son généralité de l'information et il est pas mal former.

Enfin, il faut stopper l'influence de la télé et d'internet pour se rendre l'importance de la lecture.

## COPIE 11 :

La lecture de toutes ces différentes sources est un moyen d'enrichir la curiosité de la personne, mais malgré cela il y a beaucoup de gens qui ne s'intéressent pas de ce moyen culturel.

D'abord, pas mal de gens, évitent la lecture pour des raisons vraiment bêtes et cela juste pour s'empêcher de cultiver la curiosité.

En outre, beaucoup d'élèves ne lisent même pas leurs livres d'études, on présente la cause de ne pas avoir un loisir pour la lecture...

Pour toutes ces raisons, l'empêchement de la lecture est généralement causé chez l'homme d'une immense manière car il se programme pas et en marchant de cette méthode, et ce rythme de technologie, l'être humain va perdre beaucoup de choses pas juste la lecture.

**ANNEXE 03**  
**EXTRAITS DU MANUEL SCOLAIRE**  
**TEXTES :**

**Comment reconnaître le racisme ?**

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?
- Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira :  
je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. voici  
ce que pense au fond de lui le raciste : « peu m'importe de connaître les défauts et les qualités  
individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée  
puis le rejeter ». il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de  
la personne.
- Donne-moi des exemples.
- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et malpropres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que  
les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux  
pour tenter de justifier leurs persécutions....ce sont des sottises qu'il faut combattre.
- Comment les combattre ?
- D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter.

L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avarés, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire « les Arabes sont ceci ou cela » ; les Français sont comme ci ou comme ça... », etc. Le racisme raciste est celui qui généralise à partir d'un cas particulier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste
- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon on n'a pas d'humour. L'humour est une force.
- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?
- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

**Tahar BEN JELLOUN**, Le racisme expliqué à ma fille.  
Edition du Seuil, 1998.

## **Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde**

Au commencement, la xénophobie n'est pas acceptée. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « seuil de tolérance ». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le « racisme militant », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

**Tahar BEN DJELLOUN**, « *La xénophobie* »,  
Le monde, « Dossiers et documents », 1978.

## **Le « Titanic » et les OGM.**

Quelle drôle d'idée que d'établir un pont entre le paquebot gisant par 4000 mètres de fond et le dernier cri des innovations dans l'agro-alimentaire, les Organismes Génétiquement Modifiés ! Rien de commun, a priori, sauf que dans les deux cas il y a innovation, c'est-à-dire réalisation de ce qui n'a pas été soumis à l'épreuve d'une longue expérience : l'innovation est plongée dans l'inconnu, une escapade aux limites de nos connaissances du moment.

La construction du Titanic fit appel à l'état de plus élevé des connaissances de l'époque, et pour cette raison personne ne mit en doute ses capacités à naviguer, même dans les pires conditions. Les plus puissantes- les plus avisés ? De la planète prirent place à bord. Cela situait son « capital de confiance » à un niveau élevé.

Néanmoins, contre l'iceberg le Titanic s'est brisé. Et nous avons su pourquoi lorsque des submersibles ont extrait quelques fragments de sa coque immergée. Aux analyses, l'acier utilisé pour cette coque s'est révélé très riche en soufre, et le soufre rend l'acier fragile, cassant. Incapable de la moindre souplesse, de toute élasticité et donc de plier sous la contrainte. Un acier à faible « limite élastique » : on ne peut l'étirer, le plier, lui faire subir des choses sans le briser.

Cela, les constructeurs du Titanic l'ignoraient ; ils ne disposaient pas des moyens qui sont les nôtres pour analyser les matériaux, les caractériser et modéliser leur comportement dans des conditions de service données. Ils réalisèrent donc ce Titanic en toute bonne foi, et il serait aujourd'hui impensable de construire un navire, une grue, un pont...avec un tel acier. Aucun organisme de certification, aucune assurance ne validerait, n'apposerait son sceau sur une telle construction que l'on n'hésiterait pas à qualifier de « criminelle » tant elle serait évidemment dangereuse.

Les évidences d'hier et celles d'aujourd'hui sont parfois des contraires parfaits. L'histoire en général, ici celle du Titanic, nous enseigne cela. Dans quel plateau de la balance trouverons- nous demain la certitude qu'affichent certains de la totale innocuité pour notre espèce des Organismes Génétiquement Modifiés ?

Notre situation vis-à-vis des OGM s'avère d'emblée moins confortable que celle des constructeurs du Titanic avant son naufrage : ils ignoraient tout de la nature du risque

qu'ils encouraient, celui d'une fracturation, d'une brisure franche. Rien ne leur permettait de la prévoir.

Au contraire nous ne pouvons ignorer que la nature « bricole » tout ce qu'elle peut à partir de ce qui est à sa portée : les gènes « sauteurs », les transferts de gènes par bactérie ou virus interposés, les mutations « génétiques » et autres altérations, nous connaissons l'existence de ces phénomènes et savons qu'ils n'ont rien d'exceptionnel. La nature « bricole » aussi sur la base des modifications que nous apporterons aux organismes : ignorant tout des « manipulations » auxquelles elle pourra se livrer, nous ne pouvons préjuger des résultats et de leurs effets.

Si rien ne nous permet de prouver que les OGM représentant un danger, rien non plus ne démontre le contraire et, comme les constructeurs du Titanic , il semble nous suffire de croire que « tout ira bien. Cette « foi » que nous avons, si elle se trouve déçue et qu'en découle une catastrophe, ce ne sera pas pour entraîner vers les fonds marins un bon millier de passagers mais pour affecter plus ou moins l'ensemble de l'humanité.

Certes, des entreprises ont beaucoup investi dans ces recherches sur l'amélioration génétique des espèces, et les actionnaires entendent se trouver payés de leurs engagements financiers : c'est surtout la voix puissante des actionnaires que nous entendons aujourd'hui dans la promotion des OGM.

Lorsqu'un nouvel avion est mis en service, il a été testé de façon aussi poussée que possible : peut-on dire autant des OGM ? Alors peut-être serait-il prudent, nécessaire, et même indispensable que les actionnaires sachent faire leur travail de financiers jusqu'au bout, et prennent également en charge les études qui nous prouverons mieux que leur bonne foi l'innocuité des produits dont ils ont permis le développement, même si cela doit durer quelques années et coûter cher.

Car la prise prématurée de leurs bénéfices peut représenter pour tous, et pour longtemps, un risque démesuré. Personne ne pensait, il y a 30 ans, que la tuberculose résisterait aujourd'hui aux antibiotiques.

D'après **J-C Membre**, *contribution au Forum citoyen sur les OGM*,  
Site Internet de l'Assemblée Nationale, 7 septembre 1998.

## LA CRISE DES CERTITUDES

C'est ici que les choses s'obscurcissent. Votre situation, je vous le dis, sans joie et sans ménagement, est bien plus difficile que fut la nôtre.

Votre destin personnel, d'une part ; le destin de la culture, d'autre part, sont aujourd'hui des énigmes plus obscures qu'ils ne le furent jamais.

Les études, jadis, conduisaient assez régulièrement à des carrières où la plupart arrivaient à s'établir. Entreprendre ses études, c'était en quelque sorte, prendre un train qui menait quelque part (sauf accident). on faisait des classes ; on passait, quitte à s'y reprendre, ses examens ou ses concours. On devenait notaire, médecin, avocat ou fonctionnaire, et les perspectives offraient à qui prenait quelque une de ces voies, déjà bien tracées et jalonnées, un sort à peu près sur. Les diplômes, on en ce temps- là, représentaient une manière de valeur-or. On pouvait compter sur le milieu social, dont les changements étaient lents et s'effectuaient, d'ailleurs, dans un sens assez facile à pressentir. Il était possible alors, de perdre un peu de temps aux dépens des études ; ce n'était pas toujours du temps perdu pour l'esprit, car l'esprit se nourrit de tout, et même de loisirs, pourvu qu'il ait cet appétit où je vois sa vertu principale.

Hélas ! jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. A peine le traitons- nous en esquisse, les traits se brouillent, les idées s'opposent aux idées, et nous nous perdons dans le désordre caractéristique du monde moderne. Vous savez assez que les savants, les plus subtils, ne peuvent rien en dire qu'ils ne se sentent aussitôt tentés de se rétracter ; qu'il n'est de philosophe, ni d'économistes qui puissent se flatter d'assigner à ce chaos un terme dans la durée, et un état final dans l'ordre et la stabilité. Cette phase critique est l'effet composé de l'activité de l'esprit humain : nous avons, en effet, en quelques dizaines d'années, créé et bouleversé tant de choses aux dépens de passé, en le réfutant, en le désorganisant, en refaisant les idées, les méthodes, les institutions, que le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre des choses qui ne savent pas mourir et des choses qui ne peuvent pas vivre, c'est pourquoi il m'arrive parfois de dire sous forme de paradoxe : que la tradition et le progrès sont les deux grands ennemis du genre humain.

**Paul VALÉRY**, « *Discours au collège de Sète* »,

Variétés IV, Ed. Gallimard.

## **Exercices Séquence 02, pages 60 -61 du Manuel scolaire :**

**1/ Ces énoncés comportent des marques de modalisation : identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective.**

- C'est sur, ce pilote n'est pas un inconnu !
- Il a la chance d'être aidé par ses voisins qui sont extraordinaires.
- Le séisme aurait coûté la vie à plusieurs centaines de personnes.
- Il est dommage que ses résultats ne s'améliorent pas.
- Il me semble qu'en un certain sens vous avez tort.
- Ce film est un monument de patriotisme.

**2/ Ajoutez une modalité d'incertitude dans chaque énoncé suivant, c'est-à-dire une réserve de l'énonciateur par rapport à l'énoncé.**

- L'incendie est dû à un acte de malveillance.
- Les aliments transgéniques sont un espoir pour l'humanité.
- Les enfants regardent trop la télévision.
- Les chimpanzés sont aptes à maîtriser le langage.
- Les insectes nuisibles s'attaquent aux insecticides.
- On ne connaîtra pas de sitôt un hiver aussi rigoureux.

**3/ A l'aide du procédé de votre choix, ajoutez une modalité de certitude dans les énoncés suivants.**

- L'aventure au sens propre du terme n'est plus possible.
- La langue anglaise occupe une place prépondérante dans le monde.
- Il se remettra vite des suites de son accident.
- Fumer nuit gravement à la santé.
- Dans les entreprises, les femmes sont de meilleures gestionnaires que les hommes.
- La guerre n'est pas une fatalité.
- La plupart des cancers trouvent leur origine dans des mauvaises habitudes de vie.
-

#### 4/ Repérez les indices de la présence du narrateur (modalisateurs).

- Ce palais où j vivais était très haut, et ses ressources en méandres et en cachettes secrètes paraissaient inépuisables. Rien ne semblait aboutir nulle part.

F.J.O Brien, la chambre perdue, Ed Omnibus, 1980.

- Vers deux heures du matin, je fus réveillé par un bruit inexplicable. Je crus d'abord que c'était un chat courant sur les gouttières.

Erkman-Chatrion, la montre du doyen, 1859.

- John est médecin et peut-être est-ce là une des raisons pour lesquelles je mets si longtemps à me rétablir.

Ch. Perkins Gilman, la chambre au papier peint, 1899.

- L'animal avait dû être détaché de l'arbre par quelqu'un et jeté dans ma chambre à travers une fenêtre ouverte. Cela avait été fait sans doute dans le but de m'arracher au sommeil.

E. Poe, le chat noir, 1843.

**Boite à outils, page 88 du Manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire :**

**Faire passer son opinion dans un discours.**

Celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments, d'organiser un raisonnement qui soit le plus cohérent possible. Il doit parfois, et souvent même c'est nécessaire, prendre position, se manifester dans son discours, pour emporter la conviction.

**Exprimer un point de vue personnel.**

Selon mon avis - A mon avis - En ce qui me concerne - Pour ma part - D'après moi - Je pense que - Il me semble que.

**Exprimer ce qui est certain.**

Il est certain que – Il est indéniable / incontestable que – Il va de soi.

**Exprimer ce qui n'est pas certain.**

Il est probable que – Il se peut que – Il est possible que – Il serait étonnant que.

**Insister.**

Non seulement ... mais aussi / encore – Même – A plus forte raison – D'autant plus que.

**Indiquer ce qui se ressemble.**

Il en va de même – On retrouve le/la même – De façon identique – Egalement – De même que.

**Mettre en relief.**

C'est ... qui – C'est ... que – Ce qui ... - C'est ce que ... c'est.

**Attirer l'attention du locuteur.**

Notons que – Sait-on que ... ? – Précisons que – Rappelons que – Il faut attirer l'attention sur le fait que ... - Il faut mentionner que .../ signaler que ...

**Expliquer un détail.**

C'est-à-dire – Ce qui veut dire – Ce qui signifie.

**Eviter un malentendu.**

Bien loin de – Non pas pour ... mais – Ce n'est pas ... mais - C'est moins ... que ...

## ANNEXES 04

### EXTRAITS DES DOCUMENTS OFFICIELS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION :

#### 1) Programme de la 3<sup>ème</sup> Année Secondaire :

##### 1. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

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

##### Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

##### 2. Profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> A.S

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2<sup>ème</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

##### Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.**
- **Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :**
  - **exposer des faits en manifestant son esprit critique ;**
  - **participer à un débat d'idées ;**
  - **interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;**
- **Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.**
- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

### **3. Les compétences disciplinaires**

#### **3.1. Compétence à l'écrit**

##### **3.1.1. En réception**

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

#### Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture

<b>Capacités</b>	<b>Objectifs d'apprentissage à l'écrit</b>
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).</li> <li>• Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).</li> </ul>
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).</li> </ul>
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li> <li>• Repérer la structure dominante du texte.</li> <li>• Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.</li> <li>• Repérer la progression thématique.</li> <li>• Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.</li> </ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.</li> <li>• Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.</li> <li>• Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.</li> <li>• Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).</li> <li>• Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.</li> <li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>• Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li> <li>• Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.</li> <li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li> <li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li> <li>• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li> </ul> <p style="text-align: right;">.../...</p>
Réagir face à un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une image du scripteur.</li> <li>• Prendre position par rapport au contenu.</li> <li>• Découvrir l'enjeu discursif.</li> <li>• Justifier la transparence ou l'opacité du texte.</li> <li>• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li> <li>• Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.</li> </ul>

### 3.1.2. En production

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

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit :

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</li> <li>• Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</li> <li>• Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</li> <li>• Faire un choix énonciatif.</li> <li>• Choisir une progression thématique.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> </ul>

Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</li> <li>• Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</li> <li>• Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</li> <li>• Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</li> <li>• Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</li> </ul>
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</li> <li>• Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</li> </ul>
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</li> <li>• Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvaise prise en compte du lecteur ;</li> <li>- mauvais traitement de l'information (contenu) ;</li> <li>- cohésion non assurée ;</li> <li>- fautes de syntaxe, d'orthographe ;</li> <li>- non respect des contraintes pragmatiques.</li> </ul> </li> <li>• Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).</li> </ul> </li> </ul>

### **. TABLEAUX PAR OBJET D' ETUDE**

#### **Le débat d'idées**

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée : prendre position</li> <li>• L'énonciation à plusieurs (la polyphonie)</li> <li>• Prise en compte du destinataire dans son discours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le système d'énonciation</li> <li>• Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase</li> <li>• Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours</li> <li>• Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation</li> <li>• Les citations comme arguments d'autorité</li> <li>• L'interpellation</li> </ul>

**Compétence transversale à privilégier :**

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

**Types de supports :**

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

<b>Exemples d'activités</b>	<b>Lettres</b>	<b>Sciences</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocataire.</li></ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"><li>• Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes.</li></ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identification des figures de style utilisées pour réfuter.</li></ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique.</li></ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument.</li></ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Réfutation d'une thèse avancée.</li></ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"><li>• Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.</li></ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"><li>• Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi.</li></ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard.</li></ul>	X	
	X	X

## GLOSSAIRE

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole** : un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer...).
  - l'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro acte de parole.
  - plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.
- **Champ lexical** : un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème .
- **Cohésion textuelle** : c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.
- **Cohérence textuelle** : la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.  
Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.
- **Discours** (voir texte, énoncé) :
  - le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.
  - dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.
- **Énoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.
- **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).
- **Référence cotextuelle** : un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait).
- **Situation de communication** : elle se définit par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).
- **Situation d'énonciation** : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé).
- **Texte** (voir discours, énoncé) : on appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale.  
C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification ».

## 2) Document d'accompagnement du programme :

### Préambule

Ce document est destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

### 1. Le cadre théorique

#### 1.1. La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 3<sup>ème</sup> AS comme ses prédécesseurs (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire).

### 2. Les contenus

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base :

- de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :
  - énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,
  - énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant (Ex : L'appel),
  - énonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il / Passé simple (ou passé composé)/ Imparfait (Ex : la nouvelle et les récits historiques),
  - énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel),

- du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes,
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,
- du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D ...),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue.

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude.

### 3. Les objets d'étude

#### 3.1. L'argumentation

##### La fonction polémique du texte argumentatif

Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.

Si le texte ne s'adresse pas directement à l'adversaire lui-même, il vise à discréditer cet adversaire.

Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. On peut donc dire qu'il y a là deux fonctions dominantes :

La fonction persuasive (l'appel) où l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager ses vues en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).

La fonction polémique (le débat d'idées) où l'objectif est de ridiculiser les parties avec lesquelles on est en désaccord.

##### Structure et système d'énonciation

- Prendre position ou s'impliquer dans son discours

L'une des constantes de l'argumentation est la conviction de l'auteur qui revendique la paternité de ses idées notamment à travers :

- Le système d'énonciation

On recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence du locuteur dans les propos tenus. Du fait de cette présence marquée on peut dire que le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur par opposition au texte narratif qui est à l'initiative du narrateur.

Ainsi le locuteur peut se manifester (1<sup>ère</sup> personne et présence des marques de jugement, verbes d'opinion) ou ne pas se manifester (objectivité apparente du texte informatif/explicatif, utilisation de la 3<sup>ème</sup> personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent atemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

- Le choix du lexique

La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer.

En argumentant l'auteur use de termes et expressions qui affirment sa certitude d'être dans le vrai et qui traduisent son assurance et sa confiance dans ses idées comme « évidemment », « il est certain que », « assurément », « sans aucun doute », « indubitablement », « toujours » et « jamais » etc. Cette conviction se lit aussi à travers l'emploi de verbes d'obligation.

## **Résumé**

**Intitulé : « Les indices d'énonciation dans l'écrit argumentatif : cas de la 3<sup>ème</sup> année AS »**

**Le mémoire s'inscrit dans les travaux de recherche didactique du français .Il compte 138 pages.**

**En outre, le mémoire s'articule autour de trois chapitres :**

**-Le premier chapitre dont le titre est : « Autour de l'énonciation », se propose d'établir les liens existant entre l'énonciation et le discours, la didactique et l'enseignement du français.**

**-Le deuxième chapitre : « l'énonciation le discours argumentatif »**

**-Troisième chapitre est consacré à l'analyse des copies des élèves sur le plan énonciatif.**

**Nous sommes arrivés à la conclusion suivante : L'apprenant scripteur s'exprime mieux et développe son individualité grâce à la maîtrise des indices d'énonciation dans son écrit argumentatif.**

## **Les mots clés :**

**Enonciation; Discours; Ecrit argumentatif; Intention communicative; Apprenant; Didactique; Subjectivité; Opinion personnelle; Déictiques; Modalisateurs; Troisième année secondaire.**